HAL
open science

L'ennui en contexte scolaire : représentations sociales et attributions à l'école primaire

Séverine Ferriere

To cite this version:

Séverine Ferriere. L'ennui en contexte scolaire : représentations sociales et attributions à l'école primaire. Psychologie. Université Lumière - Lyon II, 2009. Français. NNT : 2009LYO20026 . tel-01543940

HAL Id: tel-01543940

https://theses.hal.science/tel-01543940

Submitted on 21 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lumière Lyon 2

École Doctorale : Science de l'éducation, psychologie, info.com.

Groupe de Recherche en Psychologie Sociale

L'ennui en contexte scolaire : Représentations sociales et attributions à l'école primaire

Par Séverine FERRIERE

Thèse de doctorat en psychologie

Mention : Psychologie Sociale

Sous la direction de Annik HOUEL

Présentée et soutenue publiquement le 5 juin 2009

Membres du jury :

Annik HOUEL, Professeur des universités, Université Lyon 2

Christine MORIN, Maître de conférences, Université Lyon 1

Thémis APOSTOLIDIS, Professeur des universités, Université Aix Marseille 1

Michel BATAILLE, Professeur des universités, Université Toulouse 2

Ivana MARKOVÁ, Professeur d'université, University of Stirling

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification** » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

A mes sœurs…

Remerciements

Je remercie d'abord Annik Houel, qui m'a suivie pendant ces quatre années, et qui a contribué à l'aboutissement de ce travail, grâce à ses conseils, ses relectures attentives, son soutien…

Je ne remercierai jamais suffisamment Christine Morin-Messabel, sans qui rien n'aurait été possible, et qui là encore, depuis quatre ans, non seulement m'a suivie, mais m'a encadrée, cadrée, portée, supportée, motivée, remotivée… Elle m'a fait partager ce qu'était le quotidien d'une enseignante chercheuse, pas toujours simple ! Merci pour tout…

Je remercie toute l'équipe du GRePS, ancien GERA, où j'ai grandi... Je remercie Jean-Pierre Durif-Varembont, qui a eu la bonne idée de me confier une recherche sur l'ennui en Maîtrise… depuis ce sujet ne m'a plus quitté.

Merci à Patrick Scharnitzky pour ses bons conseils au bon moment ; Nicolas Fieulaine, pour tellement de choses… son soutien méthodologique, technique, théorique, moral… ; Nikos Kalampalikis pour le temps qu'il m'a accordé afin de m'apprendre et me conseiller, là encore, aussi bien au niveau théorique que méthodologique ; Frédéric Martinez, pour son aide, sa grande patience et son soutien. Merci aux doctorantes du GRePS, et merci à Sabrina et Safiétou.

Merci au personnel de l'Institut de Psychologie de Lyon 2, pour leur sympathie, leur aide, ainsi que leurs encouragements.

Merci à toute l'équipe de l'I.U.FM. de Lyon qui m'a accueillie pendant deux ans, et m'a tellement appris. Merci à Yannik Joyeux, pour sa collaboration au tout début et à la toute fin de ce travail ; à Xavier Poulard pour son aide précieuse ; à Michelle Zancarini-Fournel pour son regard toujours bienveillant. Et merci à toutes celles et tous ceux avec qui j'ai travaillé…

Merci à l'équipe du CIO de Villeurbanne, pour son accueil, pour avoir toujours pris le temps de répondre à toutes mes questions, et m'avoir montré que faire des recherches, ça peut être utile sur le terrain !

Merci bien sûr à tout-e-s les enseignant-e-s, et les élèves qui ont participé à ce travail, et tout particulièrement à Samuel et Sophie, mes souris de laboratoire depuis tant années…

Merci aux différents relecteurs et relectrices, mais surtout merci merci merci à Cédric et Sunny. Merci aussi à Fabien pour ses traductions... Merci à Gaëlle, Salima, Marion, Cédric,

qui n'ont pas douté une seule seconde que j'y arriverai. Et merci à tout-e-s celles et ceux qui ont supporté au quotidien mes humeurs changeantes…

Merci à mes sœurs et à Nora, qui m'ont plus que soutenue et encouragée, merci à mes parents, à mes grands-parents, ma grand-mère, ma tante, pour l'admiration que je peux lire dans leurs yeux, et qui me porte.

Et merci à tous ces anonymes, qui un jour m'ont demandé ce que je faisais, et le sujet de ma thèse…

[Epigraphe]

La France s'ennuie

« La jeunesse s'ennuie (…). Seuls quelques centaines de milliers de Français ne s'ennuient pas : chômeurs, jeunes sans emploi, petits paysans écrasés par le progrès, victimes de la nécessaire concentration et de la concurrence de plus en plus rude, vieillards plus ou moins abandonnés de tous. (…) Mais n'y a-t-il pas vraiment d'autre choix qu'entre l'apathie et l'incohérence, entre l'immobilité et la tempête ? Et puis, de toute façon, les bons sentiments ne dissipent pas l'ennui, il contribue plutôt à l'accroître. (…) Un pays aussi peut périr d'ennui. »

Editorial dans *Le Monde*, 15 mars 1968,
Pierre Viansson-Ponté

Introduction

Depuis une dizaine d'années, l'ennui est fréquemment évoqué en contexte scolaire, comme un élément nouveau d'explication des problèmes d'engagement dans l'activité, notamment dans les médias (Leloup, 2003). Il est mis en lien avec des symptômes de violence, d'échec, ou encore de mauvaise orientation scolaire (Galand et Bourgeois, 2006 ; Paulhac, 2002 ; Vincent, 2003). Nous nous sommes intéressée à ce sujet il y a maintenant six ans, autour d'un constat toujours d'actualité : il ne laisse personne indifférent, et pourtant, assez peu de travaux ont été initiés à ce sujet. En 2003, suite à un colloque organisé par le Conseil National des Programmes, le magasine suisse *Construire*, écrivait, non sans ironie : « En début d'année, la France en émoi découvre que 2/3 des 11-15 ans s'ennuient en cours. Branle-bas de combat et débat national. Nommé responsable de l'échec scolaire, du chahut, d'incivilités, l'ennui qui suinte du tableau noir inquiète. ».

Une particularité de cet objet, et c'est ce qui en fait toute l'ambiguïté, est qu'il est fréquemment sollicité par les acteurs et actrices du système éducatif1, que ce soient les élèves, les enseignant-e-s, mais aussi les parents (Vincent, 2003). Il ne trouve pas de définition particulière, et est parfois opposé à la motivation (Lieury et Fenouillet, 2003), ou au manque de motivation (Leloup, 2003). Pour autant, il n'est jamais unanimement théorisé comme tel.

En parallèle, alors même qu'il n'existe pas de « modèle de l'ennui », comme il peut exister des « modèles de la motivation », il est utilisé comme indicateur dans un certain nombre d'enquêtes nationales. D'abord par les élèves, comme c'est le cas par exemple en Grèce, avec une étude réalisée par l'Institut Pédagogique grec en 2007/20082, où 53% des élèves disent s'ennuyer ; mais également en lien avec les enseignantes et les enseignants jugés ennuyeux, comme c'est le cas en Grande-Bretagne en ce début d'année3 ; ou bien encore en France, au

---

1 Ce travail est rédigé selon le mode épicène (nous nous sommes référée au document disponible sur internet : http://www.jura.ch/acju/Departements/DED/EGA/Documents/pdf/ecrirelesgenres.pdf), c'est-à-dire dans le respect de l'égalité entre les sexes. Nous avons par exemple, dans la mesure du possible, privilégié les expressions génériques telles que « le corps enseignant », les traits d'union comme « les enseignant-e-s », ou l'utilisation des doublets, pour permettre ensuite l'accord au plus proche : « les enseignantes et les enseignants sont jugés ennuyeux ».

2 En Grèce, une étude nationale réalisée par l'Institut Pédagogique grec pour 2007/2008 révèle qu'à la question : que ressens-tu lorsque tu es à l'école, 68% des élèves sont fatigués, 58% ressent de la pression, 53% de l'ennui, 52% du stress (Sources : http://www.pi-schools.gr/).

3 *The Guardian* titrait le 5 janvier 2009 : « Ofsted's new mission – to get rid of boring teachers ».

niveau institutionnel, avec le baromètre de l'AFEV qui à la rentrée scolaire 2008 faisait état d'une situation d'ennui assimilée au stress et à la peur de l'école4.

Mais l'ennui est également cité dans des enquêtes internationales, et notamment dans l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves, étude de l'OCDE répétée tous les trois ans auprès d'adolescent-e-s de 15 ans dans une trentaine de pays). En 2000 cette enquête portait sur la compréhension de l'écrit, et on trouve parmi des multiples résultats que : « Le plus faible appétit de lecture des garçons, en fait pour eux un exercice obligé (47% ne lisent que s'ils sont obligés contre 27% des filles), sentiment qui s'étend à la perception de la vie scolaire : 38% des garçons déclarent s'ennuyer à l'école contre 29% des filles. ».

En 2003, sur le thème cette fois de la culture mathématique, il est fait le constat suivant : « Nez en l'air, l'esprit ailleurs, nombreux sont les élèves qui n'arrivent pas à s'intéresser à ce qui se dit en cours. […] Même s'ils disent s'ennuyer, avec des taux records en Allemagne (67 %), en Grèce et en Espagne (66 %), les élèves estiment dans leur grande majorité que l'école est un endroit où ils se font facilement des amis (82 %), où ils se sentent chez eux (75 %) et où les autres élèves ont l'air de les apprécier (77 %). ».

Nous avons été interpellée par les spécificités de cet objet, et particulièrement l'aspect de nouveauté qu'il suscite, ainsi que par son utilisation comme système d'analyse, d'indicateur, et d'interprétation pédagogique. Les quelques exemples que nous venons d'évoquer inscrivent l'ennui dans le champ éducatif, et mettent en exergue un certain nombre de problématiques. D'abord, il est utilisé comme indicateur, nous l'avons souligné, alors même qu'il n'est pas un objet défini, comme peut l'être le concept de motivation. Il indique aussi bien un malaise scolaire contextuel, comme la violence dans les collèges et les lycées, mais aussi de manière plus individuelle, il est relié au stress, au « mal de ventre », à l'échec scolaire. Et en même temps, il est aussi l'indicateur d'élèves surdoué-e-s5. Ces différentes remarques inscrivent donc d'emblée l'ennui dans une dynamique malléable, et c'est sur ce point que nous avons appuyée nos recherches, car on constate qu'il est sollicité à la fois par les élèves, mais aussi les enseignant-e-s, l'institution scolaire, et les parents. En termes de variables individuelles et même positionnelles, on observe que les recherches concernent les adolescent-e-s lorsque la

---

4 lL baromètre AFEV fait état d'une : « appétance limitée pour l'espace scolaire […] conséquence d'un certain nombre de phénomène soulevés par ce baromètre, et notamment l'ennui à l'école ou le sentiment de peur ou de stress qu'éprouve une part significative des élèves interrogés. […] Ainsi, près d'un tiers des élèves interrogés affirment qu'ils s'ennuient souvent, voire tout le temps à l'école » (Sources : http://www.curiosphere.tv/SITHE/SITHE19816_DYN//pdf/Barometre_AFEV_2008.pdf)

5 Les critères qui peuvent « alerter » quant à la précocité intellectuelle et les particularités, sont entre autres, l'ennui en contexte scolaire. (Source : http://www.enfance-en-devenir.fr/comprendre/comprendre-surdoue.php).

population est spécifiée ; dans le même ordre d'idée, il est fait référence à une différence selon si l'on est un garçon ou une fille, mais aussi en fonction de son niveau scolaire.

En parallèle de ces premiers questionnements qui inscrivent l'ennui dans un système plutôt instable, et donc semble-t-il un peu « fourre-tout », notre expérience quotidienne a également nourri nos réflexions. En effet, l'ennui est profondément inscrit dans le sens commun. Cela nous a confortée tout au long de ce travail autour de l'idée qu'il se passait « quelque chose », d'assez flou et indéfini, autour du phénomène de l'ennui à l'école. Ce « quelque chose » a été déclenché par les réactions des personne suscitées à l'évocation de notre sujet, « l'ennui à l'école », personne n'est jamais resté indifférent. Il crée souvent la curiosité, rend dubitatif, et est fréquemment étayé par l'expérience (personnelle, familiale…) de « cas » qui entreraient dans le cadre de notre travail, en ignorant bien souvent le champ théorique de nos travaux. C'est à notre sens un indice très fort de sa significativité, relayé par un aspect médiatique, reflet de préoccupations actuelles.

Ces ambiguïtés et ces paradoxes qui soulèvent une multitude de questions, nous ont conduites à nous pencher sur l'ennui contextualisé autour de quelques questions initiales : quelle est la définition de l'ennui ? Comment un terme peut être sollicité pour des raisons complètement opposées ? Pourquoi est-il sollicité par les différents acteurs et actrices du système scolaire ? Et plus largement, quelle est l'utilité de parler d'ennui en contexte scolaire et pour qui ?

Face au phénomène qu'est l'ennui contextualisé dans le champ éducatif, et au regard de toutes les pistes de compréhension et d'analyse qui émergent à la simple observation des points émergents dans la société, et des thèmes variés, il nous a semblé alors nécessaire de faire appel en termes méthodologiques, à un système de triangulation, afin d'en dégager les contours. En effet, nous constatons d'ores et déjà, que l'ennui se trouve à la jonction de multiples contextes, et sujets concernés. Nous ferons donc appel dans ce travail à plusieurs champs théoriques, afin d'investiguer les racines de l'ennui, qui s'avère être un objet de recherche historiquement ancré. L'objectif est d'en dégager une définition relativement stable, en s'appuyant sur une triangulation théorique. Pour se faire, nous réaliserons un travail de recherche documentaire, dans une dynamique historique, afin de nous permettre de dégager une structure dans l'étude « scientifique » de l'ennui (Chapitre 1).

Une spécificité de cet objet résidant dans sa polymorphie et sa perméabilité, nous appréhenderons l'ennui grâce à un regard ternaire psychosocial (Moscovici, 1984), définissant l'ennui par le prisme des représentations sociales au Chapitre 2, et plus précisément nous partirons de l'hypothèse que l'ennui est un *thêma* (Marková, 2003 ; Moscovici et Vignaux,

1994). C’est-à-dire qu’issu du sens commun, il est médiateur et producteur de thèmes. Cela nous permettra alors un nouvel éclairage de cet objet, tout en articulant différents niveaux d’analyses, puisqu’une des spécificités de cet objet de recherche, est sa présence à différents niveaux (Doise, 1982).

Enfin, dans le Chapitre 3, une fois notre objet plus défini, nous mettrons en lien la structure de l’ennui, et les grandes problématiques éducatives soulevées de manière connexe dans les recherches sur l’ennui. Cela nous permettra alors de proposer une sorte de « grille de lecture » de ce phénomène, autour de grandes variables, et notamment en termes de population. L’ennui semblant avéré chez les adolescent-e-s, et notamment en corrélation avec la « crise d’adolescence », nous vérifierons dans un premier temps s’il existe une représentation différenciée de l’ennui par les enseignant-e-s selon l’âge des élèves, et si l’ennui est présent dès l’école primaire.

Cela sera l’objet de la seconde partie de ce travail. Nous interrogerons d’abord le corps enseignant, afin d’en dégager les représentations générales dans le Chapitre 4, notamment autour des manifestations de l’ennui, et ce qu’elles provoquent ensuite. Puis, au Chapitre 5, nous nous intéresserons spécifiquement aux représentations que les Professeurs-e-s des Ecoles ont de l’ennui, ainsi que celles des élèves de CM2 au Chapitre 6, en vue de confirmer nos hypothèses en termes de population étudiée, et notamment une différenciation autour de l’adolescence.

Dans un troisième temps, aux Chapitres 7, 8 et 9, nous approfondirons les observations spécifiques à la population que sont les Professeur-e-s des Ecoles, et la question du jugement qu’ils et elles peuvent formuler. Pour ce faire, nous observerons deux variables extrêmement saillantes en contexte éducatif, et véhiculant des représentations différenciées : être en réussite ou en difficulté scolaire, et être une fille ou un garçon dans le champ scolaire, en introduisant pour chaque condition l’ennui. L’objectif sera de mesurer et apprécier les représentations de l’ennui selon ces différents contextes, par l’intermédiaire d’un outil très commun, le relevé de notes d’un ou une élève de CM2, en début de période.

Cela nous conduira enfin, dans une quatrième partie, à mettre à l’épreuve empirique les données que nous avons recueillies, toujours dans une vision holistique de notre objet, et dans une perspective méthodologique de triangulation. Nous interrogerons donc des enseignant-e-s de Cycle 3 signalant des élèves qui s’ennuient dans leur classe au Chapitre 10, ainsi que ces élèves, au Chapitre 11.

Le Chapitre 12 permettra alors une articulation à la fois théorique au sein du champ de la psychologie sociale, et plus largement dans le champ scolaire ; mais aussi de proposer une structure à cet objet, ainsi qu'une analyse. Enfin nous conclurons autour des perspectives de recherches à envisager en termes théoriques ; mais également en termes plus appliqués, dans le champ pédagogique et didactique, là encore, sous l'impulsion de différentes pistes saillantes dégagées tout au long de ce travail.

Première partie : l’ennui comme objet de recherche

Il n’existe pas de consensus autour de l’apparition de l’ennui dans les civilisations occidentales. Sa définition trouble et polysémique inscrit d’emblée la problématique de l’ennui, et notamment autour des ambiguïtés qu’il peut véhiculer. Huguet dans son ouvrage *L’ennui et ses discours* (1984) rapporte trois thèses issues du *Grand dictionnaire universel du XIXème siècle*, afin de définir les origines de ce terme, dont deux qui mettent en lien l’ennui et la mort ; la troisième est celle retenue à l’heure actuelle : l’ennui dérive de *odium* (haine). La recherche sur les origines étymologiques du mot « ennui » proposée par Svendsen (1999) nous permet à la fois d’appréhender toute la complexité de ce phénomène, mais également de justifier dans notre travail un retour historique depuis l’Antiquité gréco-romaine jusqu’à nos jours : « En règle générale, les mots désignant l’ennui dans les différentes langues ont des étymologies difficiles à établir. Le français *ennui* et l’italien *noia*, qui tous deux, par le biais du provençal *enojo*, prennent leur racine dans le latin *inodiare* (« haïr » ou « détester »), remontent au XIIIème siècle. […] en eux se mêlent acedia, mélancolie et tristesse générale » (1999, p. 34).

Nous allons donc dans un premier temps remonter aux racines de l’ennui, avec l’objectif de déconstruire l’ennui du sens commun que nous connaissons toutes et tous, pour trouver les premières couches et les premiers sens de ce terme.

Chapitre 1 : Du sens commun à la recherche

1-1- Une thématique historiquement récurrente

1-1-1- Aux racines de l’ennui

Les toutes premières traces sont issues ou dérivées de la mélancolie grecque, du stoïcisme romain ou encore de l’acédie monacale. Comme le précise Huguet, ce n’est pas parce que

l'ennui a un « statut de non-dit » qu'il n'existe pas (1984, p. 35). Dans l'Antiquité, la mélancolie occupe une place très importante, et c'est justement parce que la mélancolie est « un mot fourre-tout désignant les phénomènes les plus divers » (Jonard, 1998, p. 12) que l'ennui n'a pas pu apparaître à cette époque. Mais selon Digo (1979), mélancolie et ennui sont tous deux issus de la théorie des humeurs d'Hippocrate. En se basant sur la théorie de Pythagore au sujet des humeurs et de la bile, Hippocrate définit la mélancolie comme un excès de bile noire[6]. Dans les *Problèmes XXX, 1*, attribués à Aristote, ce dernier fait part d'une observation : « Pourquoi tous les hommes qui furent exceptionnels en philosophie, en politique, en poésie ou dans les arts étaient-ils manifestement mélancoliques, et quelques-uns au point d'être pris des accès causés par la bile noire […] à beaucoup de gens de cette sorte [les mélancoliques], des maladies sont causées par la survenue d'un tel mélange [noir-bilieux] dans le corps ; mais pour d'autres, c'est visiblement par nature qu'ils sont enclins à ces maux. » (Pseudo-Aristote, *in* Dandrey, 2005, p. 37).

La mélancolie qualifie à la fois pour Aristote un état maladif et physiologique (le mélancolique « maladif »), mais également un tempérament (sur un plan individuel et psychologique) : le mélancolique de « nature » (Minois, 2003 ; Starobinski, *in* Hersant, 2005). On peut donc dire que la mélancolie est scindée en deux, à la fois innée et acquise. On retrouve cette ambivalence de la mélancolie dans les théories issues de la philosophie et de la médecine. Galien au IIème siècle, en réalisant une synthèse des travaux d'Hippocrate, d'Aristote et de Platon[7], propose une nouvelle approche médicale, avec une représentation somatique et psychique de l'individu (Gautier, 1998). Selon lui, la sécrétion de la bile noire « donne naissance à une vapeur sombre qui monte au cerveau et enveloppe les imaginations d'un brouillard obscurcissant » (Minois, 2003, p. 18). La mélancolie est donc une maladie physiologique, qui provoquerait des « idées noires », de l'ordre du psychique.

Le stoïcien Cicéron distinguait quant à lui dans les *Tusculanes* la mélancolie médicale issue de la théorie des humeurs, de la mélancolie assimilée à une sorte de folie sans origines physiques. Sénèque préfèrera plus tard les termes de *nausia* (« nausée ») et de *taedium vitae* (« dégoût de la vie »), en tentant de soigner son ami Serenus, démoralisé et se coupant de toute activité privée et publique. Il fait un lien entre ce dégoût de la vie et l'augmentation des

6 Dans le traité *De la nature de l'homme* attribué à Hippocrate, il explique que : « Le corps de l'homme a en lui sang, pituite, bile jaune et noire ; c'est là ce qui en constitue la nature et ce qui y crée la maladie et la santé. Il y a essentiellement santé quand ces principes sont dans un juste rapport de crase, de force et de quantité, et que le mélange en est parfait : il y a maladie quand un de ces principes est soit en défaut soit en excès, ou, s'isolant dans le corps, n'est pas combiné avec le reste. » (*in* Dandrey, 2005, p. 26).

7 Il « accommode trois héritages majeurs de la pensée antique : le naturalisme laïque d'Hippocrate […] pour aider au mieux la nature, sans intervention divine […] ; la psychologie tripartite de Platon ; […] enfin le finalisme biologique d'Aristote, qui définissait l'âme comme forme du corps » (Dandrey, 2005, p. 141).

suicides[8]. Or, dans la législation romaine de l'époque, le suicide est reconnu comme légitime s'il a pour source la folie, la pudeur, l'ostentation, le dégoût ou la fatigue de vivre. Avec le *taedium vitae* s'opère donc un glissement d'un phénomène médical et psychologique vers un phénomène social. C'est un dédoublement théorique : la mélancolie issue des théories grecques est prise en compte par le champ médical, alors que cette notion de dégoût de la vie, qui introduit une réflexion sur le temps, place cette seconde mélancolie chez les philosophes stoicïens, comme une composante sociale et morale. Comme le résume Minois (2003) : « Dès le troisième siècle le mal de vivre est devenu une tare sociale en même temps qu'une grave déficience psychophysiologique. Tout est prêt pour une diabolisation de la mélancolie et son assimilation à un pêché. » (p. 41).

Un retour aux racines de l'ennui nous conduit donc dans un premier temps à la mélancolie (Jonard, 1998). Même si nombre de travaux ont depuis toujours distingué l'ennui de la mélancolie, une forte ambiguïté subsiste dans leur définir et leurs origines : l'ennui comme la mélancolie, issus d'un mal physiologique et psychologique, peuvent devenir bénéfique. Cette ambiguïté est résumée dans l'intitulé de l'exposition consacrée à la mélancolie aux Galeries nationales du Grand Palais (du 13 octobre 2005 au 16 janvier 2006) : *Mélancolie : génie et folie en Occident*. On trouve comme point commun la bile noire, à l'origine peu agréable, et qui va provoquer deux types de conduites opposées : le suicide (Hippocrate, Aristote), ou une sorte de lucidité, caractéristique des grands hommes de cette époque comme le pensent Aristote et Galien (Minois, 2003 ; Hersant, 2005). Cette souffrance, catégorisée comme un mal de vivre est chez Sénèque *le taedium vitae*, qui déplace la problématique vers une thématique d'ordre philosophique autour de la notion du temps et du vide, ainsi que du manque (Digo, 1998 ; Huguet, 1984). Mais par l'intermédiaire d'une nouvelle terminologie, la mélancolie est découpée entre un aspect médical et un aspect social.

1-1-2- L'acédie, pêché mortel : hégémonie religieuse

Une seconde racine du mot « ennui » est issue du grec *akedia* (manque d'intérêt). Et selon Nordon (1998) et Svendsen (1999) c'est le christianisme qui a installé la notion d'ennui dans les civilisations occidentales, par l'intermédiaire de ce nouveau terme. Une définition de l'acédie, qui met en évidence le lien entre mélancolie et acédie, en abordant également

8 Le suicide est une thématique réccurrente lorsque l'on aborde la question du « mal de vivre ». Les liens entre suicide et ennui méritent une recherche spécifique, même s'il semble que l'ennui ne soit qu'une première étape pouvant conduire au suicide. Comme nous allons le voir, chaque époque cherche et propose des alternatives à l'ennui.

l'aspect moral et social, est énoncée par Larue (2001) : « L'acedia, mélancolie spécifique des moines solitaires qui vivaient dans les déserts d'Egypte à la fin du troisième et au quatrième siècle de notre ère, est une mélancolie radicale en réponse à une oppression absolue. » (p. 8). Evrage le Pontique, moine anachorète du IVème siècle, fournit les premières descriptions de l'acédie dans son ouvrage *Des huit esprits de malice*. Les esprits ou pensées sont la gourmandise, la fornication, l'avarice, la tristesse, la colère, l'acédie, la vaine gloire et l'orgueil (Depraz, 2003 ; Minois, 2003). L'acédie est donc une tentation du Diable, pêché mortel, « passion particulièrement pernicieuse » (Hamonic, 1998, p. 90) qu'il nomme « démon de midi ».

Cassien, un siècle plus tard environ, étudie l'acédie, mais chez les moines cénobites. Il catégorise les huit vices en quatre paires, ce qui place alors l'acédie dans les vices de l'esprit avec la tristesse. Il y a donc un lien opéré entre l'acédie et l'esprit. C'est dans la *Somme Théologique* de Saint Thomas d'Aquin, au XIIIème siècle, que l'on trouve la liste des Sept pêchés capitaux : l'orgueil, l'envie, la colère, la paresse, l'avarice, la gourmandise et la luxure (on ne trouve plus ni la tristesse, ni l'acédie). Saint Thomas d'Aquin est le représentant de la scolastique, qui se développe dans les universités au Moyen-Age, philosophie tentant de concilier la philosophie antique et la théologie chrétienne. Cela permet de comprendre ce fractionnement : l'acédie commence à quitter les couvents et l'on trouve alors l'acédie scolastique, tristesse spirituelle face la remise en question de ces convictions profondes ; et l'acédie plus populaire, proche de la lenteur et l'oisiveté, qui ne concerne plus uniquement les religieux. Une distinction est réalisée entre l'ennui de l'âme chez les religieux, et l'ennui du « peuple », en lien avec le travail. C'est donc une distinction entre esprit et travail, mais également en lien avec les positions et statuts sociaux que les individus occupent dans la société.

Puis la mélancolie est réinvestie après la Réforme par les humanistes italiens, et va permettre la distinction de deux champs théoriques et systèmes de référence : la médecine et la théologie. Pétrarque, au XIVème siècle, dans un de ses manuscrits, dialogue avec Saint Augustin et lui explique : « Tu es en proie à un terrible fléau de l'âme, la mélancolie, que les modernes ont nommée acidia, et les anciens aegritudo. » (*in* Hersant, 2005, p. 64). Marsile Ficin du XVème siècle, néoplatonicien et astrologue, va quant à lui introduire un rapprochement entre la mélancolie et Saturne. Il remet également au goût du jour l'idée aristotélicienne selon laquelle la mélancolie est caractéristique des poètes, artistes et intellectuels (Starobinski, *in* Hersant, 2005). C'est une revalorisation de la mélancolie à

travers l'art. Cette réappropriation va également permettre le retour dans le champ médical de la doctrine de la mélancolie humorale et la bile noire. L'hypocondre étant défaillant, il ne peut absorber la bile noire qui remonterait alors au cerveau, explication médicale des idées noires habitant les mélancoliques (Minois, 2003). Les idées noires, c'est-à-dire une transmission du physiologique au psychique, sont remises en avant. En Grande-Bretagne, les travaux de Timothy Bright, au XVIème siècle, prennent appui sur cette conception et proposent une description détaillée des symptômes des mélancoliques dans son *Traité de la mélancolie*. Mais les travaux les plus complets sur ce sujet par un médecin restent *l'Anatomie de la mélancolie* de Robert Burton, le siècle suivant, qui allie une approche médicale et psychosomatique à une explication théologique (Dandert, 2005 ; Hersant, 2005).

Cette époque de la Réforme est le point clef de la scission d'une religion omnipotente, qui a pour effet une décentration. C'est une période de bouleversements économiques et sociaux qui vont conduire progressivement à un individualisme plus affirmé (Minois, 2003). Le retour de la mélancolie, qui fait d'abord le pont avec l'acédie dans le domaine de l'art, et des théories de la bile noire en médecine, vont progressivement dissoudre l'acédie pêché mortel, qui n'est plus la norme de référence.

Dans cette période troublée de fin de Moyen-Age, « acédie, tristesse, mélancolie, désespoir tendent à se confondre » (Minois, 2003, p. 85). Avec les humanistes italiens, va ressurgir cette représentation d'inspiration artistique tirée de ce mal être. De nouveau, une nouvelle terminologie, en lien avec un mouvement théorique, apparaît sous le terme d'ennui, dans notre conception contemporaine. Il s'inscrit dans une problématique philosophique autour de soi et autrui, de la place de l'individu dans le collectif.

1-1-3- L'ennui philosophique et littéraire

Le premier théoricien de l'ennui identifié comme tel est Pascal dans les *Pensées*. Ce dernier, en s'est inspiré des *Essais* de Montaigne, aborde l'ennui comme proche de la tristesse et du temps qui passe (Jonard, 1998). Il articule son raisonnement autour de l'ennui et du divertissement qui englobe toutes les activités humaines. La théologie est centrale dans l'ennui pour Pascal, qui pense que c'est à cause d'un éloignement de Dieu que l'homme s'ennuie. Il base son raisonnement sur le vide, à remplir par le « divertissement ». Pour lui, la relation à Dieu reste la solution (Svendsen, 1999 ; Thirouin, 2001). Nous sommes pris entre la grandeur et la misère, ce qui pose la question du bonheur ; l'ennui « essentiel » ou « sans cause » comble cet écart (Huguet, 1984). Il propose une philosophie du temps, en parallèle

d'une remise en question de la religion, l'ennui pourrait alors combler ce vide. Mais c'est à partir des travaux de Locke qu'une réflexion dégagée de Dieu va permettre une philosophie positiviste et empirique. Selon Jonard (1998) « Locke n'a pas cependant fondé la psychologie de l'ennui ; il l'a rendu possible » (p. 57), par l'intermédiaire de la notion de *uneasiness*. À travers cette notion, qui ne trouve pas de traduction précise, Locke fait allusion à un malaise dont les origines sont l'activité et l'industrialisation (Jonard, 1998 ; Minois, 2003).

D'Holbach reprend cette notion d'*uneasiness*, comme une maladie de l'âme, mais également dans une perspective sociale et industrielle. Selon lui, l'ennui est une manifestation issue des nations riches et civilisées. C'est un des principes de la socialisation, car il pousse à se rencontrer et à partager à la fois ennuis et ennui (Jonard, 1998). On observe de nouveau un fractionnement, avec d'un côté l'individuel et le psychique et une maladie de l'âme ; et de l'autre le collectif et social, avec le travail et la question de l'industrialisation. L'encyclopédiste Helvétius qualifie lui aussi l'ennui de maladie de l'âme, sans exclure un facteur social. Pour Delon (2001) : « Aux yeux d'un homme des Lumières tel qu'Helvétius, l'absence de participation à la vie publique aggrave l'ennui. Les élites de l'Ancien Régime qui se sentent exclues de la vie politique cherchent une compensation dans les plaisirs (c'est-à-dire aussi les tourments) de l'amour et de la jouissance esthétique. » (p. 27). On retrouve donc cette référence à la participation ou non.

Nombre de philosophes des Lumières vont évoquer dans leurs écrits l'ennui, comme Diderot, Rousseau ou encore Voltaire. En 1771, on peut trouver un traité d'André François Boureau Deslandes *L'art de ne point s'ennuyer* dont la préface est : « Jamais matière ne fut plus intéressante que celle que j'ai entrepris d'éclaircir. Tous les hommes sont sujets à s'ennuyer. […] On s'ennuie partout, à la Cour comme à la campagne, dans les grands postes comme dans l'obscurité » (*in* Bouchez, 1973, p. 48)[9]. Les correspondances de Mme du Deffand témoignent de cet ennui profond (Bouchez, 1973 ; Huguet, 1984), qui n'est pas socialement valorisé. Mais le paradoxe est qu'il permet une création littéraire très importante. Kant ne s'est pas particulièrement intéressé à l'ennui, mais à travers la notion de temps, il aborde l'ennui en s'inspirant de Locke, comme Holbach. Il distingue les « simples hommes » et les « hommes cultivés » ennuyés, car tentant de combler un vide. Ce n'est pas le cas des « hommes simples » puisque ces derniers travaillent, donc échappent à l'ennui (Svendsen, 1999). Nous ne sommes donc pas tous égaux face à l'ennui, et la différence vient du statut que les individus occupent dans la société.

9 Cette remarque déconstruit la représentation de l'ennui jusque-là très figée, réservée à une couche sociale de la population. C'est un des seuls témoignages de l'ennui touchant toutes les couches sociales.

Mais c'est bien l'ennui pascalien qui fait une synthèse de ces différentes thématiques autour de la tristesse, du manque et du vide, et permet la transition de l'acédie théologique à l'ennui profane (Svendsen, 1999), tout en conservant cette marque négative de punition divine. Locke, le premier à dégager l'ennui de la théologie, développe sa réflexion autour d'un paradoxe : l'*uneasiness* est un affect désagréable de l'âme, mais qui est moteur de la civilisation (Jonard, 1998). Ce paradoxe reste ancré ensuite dans l'ennui, et notamment autour du travail qui conduit à la productivité industrielle et sociale. C'est la définition selon ce dernier de la neurasthénie, surmenage nerveux comme côté négatif d'une réussite socio-économique.

La crise des Lumières est le reflet d'un écart entre les anciennes valeurs et la crainte du nouveau. « Le 18ème siècle a abouti à ce constat : la vie humaine est un mélange d'inquiétude et d'ennui » (Minois, 2003, p. 230). Cette crise va conduire à la Révolution, qui va « tuer l'ennui » pour un temps (Jonard, 1998, p. 88). La Révolution est envisagée comme une alternative à l'ennui, et ce pour deux raisons. D'abord parce qu'elle propose une cassure et un renouveau qui permettrait de réaliser ses rêves et ses idéaux. Mais aussi, de manière bien plus extrême, et en s'appuyant sur une remarque anachronique du philosophe Alain (remarque formulée avant la Première guerre mondiale), parce que « les guerres sont peut-être premièrement un remède à l'ennui » (*in* Bouchez, 1973, p. 12). Penser que les guerres réduisent l'ennui n'est pas absurde, car comme l'ennui, elles sont signe d'un entre-deux et d'une sorte d'euphorie, au moins au début, même si ensuite pendant les guerres l'ennui revient rapidement (Charpentier, 2007 ; Svendsen, 1999). Et justement, suite aux retombées de la Révolution, se fonde un mouvement littéraire : le romantisme. René dans *Mémoires d'outre-tombe* de Chauteaubriand[10] et *Oberman* de Senancour, vont inspirer tous les romantiques, en exprimant, toujours sur deux versants : un mal de vivre existentiel, une introspection d'ordre individuel, et un désenchantement collectif (Glaudes, 2001). Ce mouvement va se transformer en porte-parole d'un Mal du Siècle, porté par les « enfants du siècle », expression popularisée par Musset avec les *Confessions d'un enfant du siècle* et Georges Sand. Mais cette première forme de romantisme est qualifiée par Barbéris (1970) de « phénomène aristocratique » (p. 61).

Pour Huguet (1984), le Mal du Siècle puiserait ses origines dans les premiers romantiques, « se poursuit jusqu'en 1830 comme déception de la vie », pour ensuite devenir « perte d'illusion et retombée révolutionnaire après 1839 et 1848 » (p. 135). L'ennui pousse aussi à

10 Les « cousins » de René sont le Chevalier Harold dans *Childe Harold* de Byron et Werther dans *Les souffrances du jeune Werther* de Goethe (Glaudes, 2001 ; Jonard, 1998).

l'ambition dans les romans de Balzac et Stendhal. L'année 1857 est une date capitale dans l'histoire de l'ennui (Sagnes, 1969), année de disparition de Musset, et parution à la fois de *Madame Bovary* de Flaubert et *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire. Flaubert a fait de son héroïne Emma Bovary l'emblème de l'ennui bourgeois, vivant dans le romantisme et les livres pour échapper à l'ennui. Baudelaire est quant à lui, le poète de l'ennui : « c'est parce qu'il se sentait un être atteint dans son corps que Baudelaire a si souvent perçu et exprimé l'ennui comme un spleen, c'est-à-dire de façon organique » (Sagne, 1969, p. 145)[11.] L'ennui est constitutif de la condition humaine selon lui. Il le décrit ainsi :

> « Il ferait volontiers de la terre un débris
> Et dans un bâillement avalerait le monde ;
> C'est l'Ennui ! – l'œil chargé d'un pleur involontaire,
> Il rêve d'échafauds en fumant son houka.
> Tu le connais, lecteur, ce monstre délicat,
> - Hypocrite lecteur, -mon semblable, -mon frère ! » (Baudelaire, 1972, p. 4).

L'ennui dominant dans la littérature est également en lien avec la philosophie de Schopenhauer qui opère, tout comme Locke et Kant, une distinction entre les « cultivés » et la masse. Cette conception est en lien avec le temps à occuper dans la satisfaction. Si l'on ne parvient pas à s'occuper, on souffre, et si l'on y parvient, on s'ennuie : « La vie oscille, comme un pendule, de droite à gauche, de la souffrance à l'ennui » (*in* Raymond, 2001, p. 41). Le poète et philosophe italien Leopardi, considéré comme « le candidat le plus sérieux au titre de "poète le plus mélancolique de l'histoire" » (Svendsen, 1999), situe l'ennui entre la mélancolie et la gaîté. L'ennui comble les trous, à l'image de l'air lorsque nous nous déplaçons dans l'espace. Là encore, il développe l'idée selon laquelle l'ennui, qui finalement est le témoin d'une grandeur d'âme, n'est réservé qu'aux « âmes bien nées ». Pour le « peuple », il n'y a pas d'ennui mais de l'oisiveté[12] (Gabellone, 1998).

Bourget a proposé un bilan de cette fin de siècle, avec l'ennui dénominateur commun de tous les décadents dans les *Essais de psychologie contemporaine* en 1883 : « Une nausée universelle devant les insuffisances de ce monde soulève le cœur des Slaves, des Germains et des Latins. Elle se manifeste chez les premiers par le nihilisme, chez les seconds par le pessimisme, chez nous-mêmes par de solitaires et bizarres névroses. La rage meurtrière des

---

11 Baudelaire utilise le terme de Spleen.

12 L'oisiveté et l'ennui sont liés, notamment par le biais du travail et de la paresse. Au cours du Moyen-Age l'acédie, en se mélangeant à l'oisiveté (Minois, 2003), peut expliquer cette représentation proche de la faute morale. Au contraire, comme nous nous attachons à le démontrer, l'aspect négatif assimilé à la faute morale dans l'oisiveté n'est pas systématique dans l'ennui.

conspirateurs de Saint-Pétersbourg, les livres de Schopenhauer, les furieux incendies de la Commune et la misanthropie acharnée des romanciers naturalistes […] ne relèvent-il pas un même esprit de négation de la vie qui, chaque jour, obscurcit davantage la civilisation occidentale ? » (*in* Jonard, 1998, p. 182).

C'est en cette fin de siècle que s'opère un nouveau changement autour du phénomène de l'ennui, qui devient objet de recherche en sociologie et en psychologie, nouveaux champs théoriques (Huguet, 1984 ; 1987).

1-1-4- Fractionnement de l'ennui contemporain : un objet philosophique, littéraire et psychologique

La problématique élitiste de l'ennui issue à la fois de la mélancolie mais aussi des écrits de Schopenhauer ressurgit chez Kierkegaard, qui fait la distinction entre les gens de la masse qui ennuient, et les « élus » qui s'ennuient. Selon lui : « Au début était l'ennui » (*in* Jankélévitch, 1976, p. 101). C'est ce qu'il nomme « le panthéisme démoniaque » : Eve fut créée car Adam s'ennuyait, Adam et Eve s'ennuyèrent ensemble, en famille etc. C'est également ce que pense Nietzsche : Dieu s'est ennuyé au septième jour de la création (Jankélévitch, 1976). Ce dernier va aussi développer cette attitude élitiste évoquée par ses prédécesseurs. Il distingue les esprits créatifs qui supportent l'ennui, des « moindres natures » qui le fuient. Selon lui, c'est la « civilisation de la machine », dans laquelle nous évoluons, qui provoque l'ennui et la paresse (Svendsen, 1999). Mais il faut attendre Heidegger pour qu'une analyse phénoménologique de l'ennui soit proposée dans ses cours en 1929/1930. Il distingue trois degrés qui sont liés dans l'ennui, du superficiel au profond. L'ennui qu'il qualifie de « superficiel » conduit à l'ennui « profond », c'est-à-dire que l'ennui superficiel qualifié de passager et accessoire, devient un ennui profond qui va marquer le *dasein*[13]. L'ennui profond est alors divisé en deux : un premier ennui profond est dirigé vers quelque chose (nous connaissons ce qui nous ennuie) ; le second, le plus profond, est l'ennui qui ennuie, qui nous contraint à l'indifférence. C'est à ce point ultime que l'ennui peut être inversé, pour mieux comprendre notre existence (Svendsen, 1999 ; Towarnicki, 2001). Il est alors moteur de notre connaissance. Jankélévitch pense quant à lui l'ennui comme le plein d'un vide. Il développe l'idée selon laquelle il se fixe entre deux passions, ou deux soucis, et il propose de revaloriser ce temps avec la poésie, ou les relations sociales.

13 Le dasein est pour Heidegger l' « être-là », l'être de l'être humain.

Dans le domaine des lettres, l'ennui est porteur d'un malaise social et individuel, tout en produisant la pléthore d'œuvres romanesques des philosophes des Lumières à nos jours. L'ambiguïté, déjà soulignée, est qu'en étant une véritable souffrance individuelle, il est aussi source d'inspiration créatrice. C'est ce que reprend Heidegger dans sa définition de l'ennui, qui pousse à un repli sur soi, accès à une connaissance et une prise de conscience. Dans cette conception philosophique de l'ennui, il n'est pas un vécu agréable, mais permet d'accéder à une connaissance de soi et de son environnement. On peut donc tirer bénéfice de l'ennui, mais cela demande d'aller au-delà de la souffrance individuelle.

Car en même temps, l'ennui demeure toujours source d'inspiration dans la littérature. Les limites entre la littérature et la psychologie émergente sont ténues entre la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. En effet, la psychologie alimente ses théories sur l'ennui par la littérature : « C'est une période où les contacts entre écrivains et psychologues sont nombreux. Les leçons de Charcot sont suivies par Maupassant, Tourgueniev…» (Huguet, 1984, p. 172). C'est également le cas dans la thèse du psychologue Tardieu, qui, selon Digo : « s'est contenté de faire une œuvre littéraire assez décousue en s'efforçant seulement de dégager de son étude une philosophie terriblement pessimiste, toute imprégnée de Schopenhauer. » (Digo, 1979, p. 63). Les œuvres littéraires se nourrissant de l'ennui continuent de se développer, que ce soit chez Zola, Maupassant ou Huysmans, mais également dans la poésie de Verlaine, Laforgue. Le XXème siècle va continuer à produire des oeuvres littéraires ayant pour source d'inspiration l'ennui. De *la Nausée* de Sartre à *l'Etranger* de Camus, de *L'Ennui* de Moravia à Cioran ou Juliet (Bouchez, 1973 ; Clerget, Durif-Varembont, Durif-Varembont et Clerget, 2005 ; Louette, 2001 ; de Van, 2001), l'ennui est récurrent, comme recherche effrénée de divertissements par tous les moyens que la société propose (Svendsen, 1999).

Ce découpage plus franc de l'ennui dans la philosophie du temps, et dans la littérature, semble être la conséquence de la division de l'ennui dans un autre champ à la fin XIXème siècle : la psychologie et la sociologie. On voit alors émerger à la fin du XIXème siècle la notion de neurasthénie. Une particularité de cette nouvelle dénomination de l'ennui est une catégorisation à la fois médicale et culturelle. La neurasthénie est d'après Nassif « la première théorie psychosociologique de la maladie mentale » (*in* Huguet, 1984, p. 17). Pour Beard, les causes de cette fatigue nerveuse sont le résultat de la civilisation américaine : « Parce que le peuple américain travaille davantage et plus rapidement que tous les autres, il construit une société qui est à la pointe du progrès, c'est-à-dire au sommet de l'évolution de

l'espèce humaine. Cette situation, glorifiante s'il en est, a son revers, celui de l'épuisement nerveux » (Huguet, 1984, p. 186). C'est la première fois dans « l'histoire de l'ennui » qu'un terme médical le définit : la neurasthénie est la traduction à la fois de l'ennui et du Mal du Siècle. C'est un ennui moderne scientifique pour Huguet (1984), en se situant à la fois sur un versant social et médical. Janet en l'étudiant affirme que « l'ennui est le stigmate commun » de tous les névrosés. Freud va par la suite lui aussi prendre la neurasthénie comme objet d'étude. Le fractionnement de ce syndrome va lui permettre entre autres de dégager les névroses actuelles (Laplanche et Pontalis, 1967)

Tardieu, en 1903, réunit dans sa thèse les deux termes d'ennui et de psychologie avec *L'ennui, étude psychologique*. Il propose un inventaire de toutes les causes de l'ennui, qui sont à prendre en charge par la psychologie. Très complètes, ces observations sont pourtant « un catalogue bien superficiel et assez confus » (Digo, 1979, p. 61). C'est également l'opinion de Le Savoureux dans sa thèse *Le Spleen*, en 1913. Tardieu décrit la société dans laquelle il évolue, et plus précisément la vie parisienne bourgeoise (Huguet, 1984). Le Savoureux, quant à lui, propose d'abord un rappel historique afin de définir le spleen, qui selon lui n'est qu'une forme différente de l'ennui. Il distingue deux structures distinctes : l'ennui normal de l'ennui morbide. La situation sociale mais également psychologique d'un individu étant prise en considération pour évaluer le degré de morbidité (Le Savoureux, *in* Huguet, 1984).

L'approche en termes d'ennui conserve donc toujours cette particularité d'allier à la fois le psychologique et le social. La psychopathologie, comme nous l'avons évoqué, va traiter de l'aspect clinique et individuel, alors que dans les années 30, l'ennui social va être étudié dans le monde du travail et de l'industrie, alliant à la fois l'individuel, mais en prenant en considération le contexte social. Si cet aperçu historique est très loin d'être exhaustif, et ce n'est pas l'objectif, il permet de prendre toute la mesure de l'importance de cette thématique dans les formations de la pensée humaine et la compréhension de son environnement social. Le point récurrent, quelle que soit l'approche théorique adoptée, est la question de l'utilité de l'ennui, et plus spécifiquement du bien ou du mal dans l'ennui.

1-2- Convergences et divergences dans la genèse de l'ennui

1-2-1- Le bien et le mal : une oscillation historique

Cette ambivalence de l'ennui, positif ou négatif est constante chez tous les auteurs qui ont proposé une typologie de l'ennui, des philosophes aux écrivains, en passant par les sociologues et les psychologues. A son origine, on trouve la mélancolie. Aristote distingue dans la mélancolie le « maladif » du « naturel ». Cette distinction repose sur la question du traitement médical, l'un pouvantt être traité car il a été acquis (par un dérèglement de l'homéostasie des humeurs), l'autre non, car il se rapproche de l'inné. Cette conception est reprise en psychologie par Le Savoureux au début du XXème siècle, lorsqu'il évoque un ennui « normal », dépendant d'une fonction d'ordre psychologique, et un ennui « morbide », qui est une prédisposition individuelle. Saint Thomas d'Aquin, en théologie, distinguait quant à lui « l'ennui comme contrariété » et « l'ennui qui s'alimente lui-même qui conduit à la perte de la foi » (Legrand, 2003, p. 59). Dans la même dynamique Digo (1971) évoque l'ennui « normal », qui est le manque de l'objet, et l'ennui « dépressif », désintérêt des objets. Flaubert distingue l'ennui « commun », qui est issu d'une situation, et l'ennui « moderne », qui est existentiel. Svendsen, dans la même lignée, et à la suite des distinctions faites par Heidegger, propose un « ennui de situation », ennui suite à une cause précise, dans une situation déterminée, et un « ennui existentiel », propre à la modernité. C'est également la distinction opérée par Nordon (1997) : l'ennui « existentiel » et l'ennui « circonstanciel ». La neurasthénie est issue de cette même dynamique dans son fractionnement : un ennui moderne et social (donc situé), et l'ennui symptôme qui conduit aux névroses (Beard, Tardieu, Janet, Freud).

On peut distinguer une seconde forme de typologie de l'ennui, beaucoup moins binaire. L'ennui est une transition, ce qui lui confère toujours cette représentation dyadique. C'est la conception de Pascal, qui pense que l'ennui est le résultat de la prise de conscience par l'être humain d'un néant. On peut parler d'entre-deux dans la mesure où l'ennui peut être résolu par la croyance en Dieu, la vie étant, selon lui, un néant sans Dieu. Pour Schopenhauer, qui n'oppose pas l'ennui à la souffrance, mais les met sur un pied d'égalité, la seule solution est l'esthétisme. Selon Jankélévitch, l'ennui est le vide, un intervalle, et sa simple expression restaure la temporalité. La définition de Leopardi est également dans cette conception :

l'ennui, entre la gaîté et la mélancolie, est un point neutre puisque les deux extrêmes sont assimilés à des déformations de la vérité. L'ennui peut également être appréhendé comme une médiation d'après Huguet (1984 ; 1987), ou un mécanisme de défense face au vide. Elle compare également l'ennui à un « espace potentiel », comme l'a défini Winnicott (Huguet, 1987).

Pour mieux comprendre les représentations de l'ennui et les solutions proposées, il faut garder à l'esprit que nous ne sommes pas tous égaux face à l'ennui. Une variable positionnelle issue du statut social est récurrente. Il s'agit de situation où l'on distingue systématiquement des groupes. Il est donc distinctif entre les groupes plutôt prestigieux, et la plupart du temps composé de penseurs, et bénéficiant d'une situation socio-économique aisée. Alors que les groupes qui ne s'ennuient pas travaillent et n'ont pas le temps de penser, donc ne souffrent pas ou moins de l'ennui. Dans une certaine mesure, celui qui s'ennuie et pense l'ennui est celui qui a le pouvoir. Cette distinction groupale et positionnelle de l'ennui est confirmée par la distinction masculin/féminin. Historiquement les femmes sont non seulement exclues de l'ennui, mais même disqualifiées, dans la mesure où elles ne sont pas en mesure de penser. A l'exception notable des quatre écrits de femmes dans la longue genèse de l'ennui que nous venons de décrire, la femme est absente. On trouve en 1145 les écrits de Hildegarde de Bingen (Hersant, 2005). Sainte allemande, elle est une des penseuses les plus importante du XIIème siècle. Abbesse, elle est l'auteure de nombreux écrits théologiques et médicaux sur la mélancolie ; elle est également philosophe (sa conception holistique du monde va inspirer Dante) et musicienne (Hersant, 2005 ; Pernoud, 1995). Toujours dans un versant théologique, on trouve les écrits de Sainte Thérèse d'Avila en 1574 (Huguet, 1981). Une troisième figure de l'ennui est Mme du Deffant à travers ses correspondances épistolaires avec entre autres Voltaire ou Montesquieu (Huguet, 1981 ; 1984 ; 1987). Les descriptions qu'elle fait de l'ennui sont annonciatrices du « Mal du Siècle ». Ce mouvement littéraire a pour auteurs emblématiques Musset, Baudelaire ou encore Flaubert (Sagnes, 1969), des hommes, qui vont décrire l'ennui de femmes (*Mme Bovary* de Flaubert). La quatrième auteure appartenant à ce courant est Georges Sand, une femme qui a adopté les codes masculins.

1-2-2- Remèdes et prescriptions en cas d'ennui

La problématique de l'ennui pourrait se résumer par d'une question très simple : que faire de l'ennui ? A proscrire, bannir ou exercer, cultiver, s'il provoque des discours, analyses ou

théories, il semble évident pour tous qu'il faille en faire quelque chose[14]. Lorsque l'acédie guette les moines, au risque de la damnation éternelle, les alternatives possibles sont le travail manuel et notamment la vannerie alterné avec la méditation et la prière (Larue, 2001). L'acédie sortie des couvents au Moyen-Age, nous conservons cette représentation de faute morale qui va déplacer et assimiler la faute morale à la paresse et à l'oisiveté (Minois, 2003). Les solutions restent identiques à celles proposées aux religieux : le travail ou la confession. Pour Pascal, ce néant qu'il nomme ennui est le résultat d'une perte de croyance en Dieu. Et malgré des tentatives de remplacement, qu'il nomme le « divertissement » (à la fois divertissement comme nous l'entendons actuellement mais aussi le travail), croire en Dieu est le seul remède. Bien plus tard, une fois « détachés » de Dieu, les philosophes pessimistes et nihilistes inversent complètement le raisonnement en affirmant que c'est l'ennui qui a poussé Dieu à créer l'Homme. Nous l'avons évoqué, cette thèse est développé par Svendsen citant Kierkegaard et Nietzsche, avec l'hypothèse selon laquelle le ou les dieux ont créé les êtres humains parce qu'ils s'ennuyaient ; ainsi qu'une seconde hypothèse développée par Kant, Moravia et le sociologue Robert Nibset, selon laquelle le Paradis où étaient Adam et Eve est l'ennui.

On observe une similitude des raisonnements s'inversant, ou pris comme cause et conséquence avec le remède du travail. Initialement, le travail permet d'échapper à l'ennui. Si l'on suit une trame historique, c'est lorsque la religion perd de sa prégnance, que le travail devient la solution. On observe donc une sorte de continuité. Selon Locke, l'ennui est le moteur du travail, c'est parce que l'on s'ennuie que l'on travaille. Avec un raisonnement semblable Kant pense que les individus qu'il nomme les « simples » ne s'ennuient pas parce qu'ils travaillent. D'Holbach interprète l'ennui comme le signe des nations civilisées ; cette conception est reprise avec la neurasthénie, symptôme de la productivité selon Beard. D'après Kierkegaard ce sont le travail et la productivité qui provoquent l'ennui (c'est aussi le cas avec la neurasthénie, si l'on omet la justification de cet état par le fait qu'il émane d'une civilisation supérieure aux autres). Il y a donc systématiquement une similitude des raisonnements, qui distingue les groupes, et que l'on peut réduire schématiquement aux groupes dominants et aux groupes dominés. L'ennui permet une ordonnance et une classification.

---

14 La notion de temporalité est intimement liée à l'ennui, Huguet affirme que l'ennui apparaît en parallèle de la notion de « passer le temps » (1987, 2003) ; c'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle étudie l'ennui dans l'Antiquité chez les stoïciens, et pas avant. Nous ne pouvons pas occulter cette notion de temporalité, mais nous nous attacherons non pas aux notions philosophiques auxquelles renvoient ces notions, mais aux dimensions psychosociales de la perception du temps (voir Fieulaine, 2006 pour une définition du temps dans une dynamique psychosociale).

Les autres alternatives proposées face à l'ennui sont corrélées aux relations sociales. Il faut noter que ces alternatives sont un équivalent du travail, puisque dans la hiérarchie sociale, tous les individus ne travaillent pas. Les symptômes de l'ennui chez les stoicïens sont un désengagement de la vie sociale. Une des causes de l'acédie chez les moines est probablement l'isolement social, et avoir une relation à Dieu évite la solitude. D'après d'Holbach, l'ennui est à l'origine de la socialisation, c'est parce que l'individu s'ennuie qu'il va vers les autres, pour en discuter. Helvétius observe également une relation entre l'ennui et la socialisation, car d'après lui, c'est le manque d'implication dans la vie sociale qui accentue voire aggrave l'ennui. A l'époque des Lumières, l'ennui est omniprésent, à la fois autour d'une double problématique de l'écoulement du temps, et du décalage entre rêve et réalité. Les descriptions de l'époque témoignent que ce sont des personnes « désoeuvrées, qui ont bien de la peine à tuer leurs vingt-quatre heures et qui emploient tous les artifices imaginables pour en venir à bout » ; « ces oisifs qui végètent en croyant vivre […] pour se dédommager de leur ennui qui les accable font deux toilettes deux fois par jour » (Mercier, *in* Minois, 2003, p. 227).

Mais quoi qu'il en soit, cette notion de rêve et de réalité, corrélée au bonheur (Huguet, 1984) ré-émerge rapidement suite à la Révolution avec le romantisme et le Mal du Siècle. Une manière de combler ce vite, et qui fait visiblement ses preuves depuis des siècles, est l'écriture. Elle permet une transformation de l'ennui en quelque chose. Elle produit de fait la lecture, fournissant également une réponse à l'ennui (Emma Bovary, afin de combler ce vide entre rêve et réalité, lit des romans).

1-2-3- Spécificités de cet objet de recherche

Svendsen reprend des propos de Goethe : selon ce dernier, les singes pourraient être des êtres humains, à la condition qu'ils puissent s'ennuyer. L'ennui devient donc ce qui nous différencie des animaux. En effet, une des conditions de l'ennui est inhérente à la capacité à se situer dans le temps et plus particulièrement le temps existentiel et donc la vie et la mort (Huguet, 1987). Or chez l'animal « La survie et son cortège de nécessités, la faim à satisfaire, le prédateur à éviter, la reproduction à assurer, ne laissent que peu de place à l'ennui. Les quelques moments de répits et de tranquillité que l'animal arrache à sa situation ne le jettent pas dans une stase mélancolique : vivre est déjà assez préoccupant. » (Natali, 1998, p. 123). Penser qu'un animal s'ennuie est un anthropomorphisme, car il n'en pas les capacités : « L'homme a une capacité d'ennui apparemment unique […] L'ennui est situé bien plus haut sur l'échelle des afflictions, et sans doute seul un système nerveux aussi développé que celui

de l'homme en est-il capable.» (Nisbet, *in* Svendsen, 1999 p. 45). Vrai ou pas[15], il n'en reste pas moins que, comme nous avons pu le constater, nous avons tendance à considérer l'ennui comme un signe de distinction. Il permet une catégorisation et une distinction entre l'animal et l'être humain, dans une dynamique de domination et de supériorité, tout le monde ne peut pas s'ennuyer, et cela devient en comparaison d'avec l'animal un signe distinctif. Cette catégorisation est reproduite entre les groupes sociaux humains, là encore dans un rapport de domination.

Et au-delà d'une distinction d'ordre individuel, l'ennui permet de distinguer les civilisations dites « primitives » : la neurasthénie, une des formes de l'ennui, est le symbole du développement de la société, par le biais de l'industrialisation et de la modernité. C'est ce que confirme Bouchez en introduction de son ouvrage : « […] on constatera que nos chapitres seront de plus en plus nourris et diversifiés à mesure que nous approchons des temps modernes. » (1978, p. 9). On distingue deux période d'apparition d'un ennui dit « moderne ». La première avec Pascal, et ce pour deux raisons. D'abord parce qu'il est un des premiers à avoir utilisé ce mot avec le sens que nous lui conférons actuellement. Ensuite, parce que si l'on s'attache à la définition proposée par Svendsen de la modernité, où l'individu est dégagé des « structures traditionnelles qui donnent du sens » (1999, p. 222), c'est bien la définition d'un ennui moderne que Pascal nous fournit dans sa conception du Divertissement et de Dieu, et donc du sens. La seconde période se situe à l'époque romantique et au XIXème siècle, notamment avec l'apparition de la neurasthénie. Huguet la définit comme « venue du Nouveau Monde, prototype du modernisme » (1984, p. 178). Une des perspectives développée par Bouchez est historique et va également dans ce sens, en confirmant sa remarque préliminaire de multiplications des ouvrages littéraires. Cela « semble confirmer l'idée souvent émise, d'après laquelle l'ennui serait un fait de civilisation, et plus précisément le tribut que payent les civilisations avancées. » (1973, p. 203).

Une caractéristique spécifique de l'ennui est sa « perméabilité socio-culturelle » (Huguet, 1984 ; 1987). C'est l'hypothèse centrale qu'elle développe : « Rendre compte à des périodes de temps et dans des types de sociétés différentes, des modes de construction de l'ennui […] permet non seulement de valider l'hypothèse de sa perméabilité socio-culturelle mais donne accès à ce qu'on pourrait appeler sa généalogie » (1984, p. 15). Elle définit également la neurasthénie comme la traduction d'un « ennui moderne », qu'elle qualifie de « protéiforme ». Cette expression s'applique à l'ennui d'après nous, car à travers cette

15 Il n'y pas de travaux qui feraient référence à ce sujet, et donc pas de consensus.

digression, c'est ce que nous avons mis en évidence. Il paraît vain de chercher une définition figée de l'ennui, car justement il semble permettre à travers son polymorphisme et sa perméabilité, un renouvellement constant.

Cette question de la perméabilité pourrait donner lieu à une analyse interculturelle de l'ennui. Il n'existe que très peu de recherches ayant tenté cela. Celle de Sundberg, Latkin, Farmer et Saoud (1991) concerne des étudiants en psychologie, âgés en moyenne de 20 ans, aux Etats-Unis, en Australie, au Liban et au Japon. Nous reviendrons sur cette recherche dans le chapitre consacré à l'étude de l'ennui par la psychologie, mais nous pouvons noter que pour cette recherche, un questionnaire en langue anglaise a été soumis. Les auteurs engagent les chercheurs à être très attentifs à la traduction. Cette recherche nous confirme donc bien la nécessité de circonscrire notre champ d'observation des manifestations dans l'histoire de l'ennui. Nous ne nous situons que dans une partie de la civilisation puisqu'elle se limite à la civilisation occidentale. Mais nous pouvons noter que cette remarque sur l'analyse de l'ennui dans une dynamique interculturelle tend à démontrer que l'ennui n'a pas la même signification dans les sociétés. L'ennui est un objet issu du sens commun, protéiforme, car sensible aux changements. Selon les époques, il provoque la même interrogation, originaire du sens commun et de l'observation, pour ensuite être étudié par un champ théorique spécifique. Nous l'avons souligné, en devant un objet de recherche en psychopathologie par l'intermédiaire de la neurasthénie dans sa particularité individuelle, l'aspect « social » est pris en charge dans le monde du travail, par la psychologie.

1-3- Présence historique de l'ennui dans la psychologie

1-3-1- Les Bases de Données comme reflet des intérêts de recherche scientifique

Afin d'avoir une représentation de l'objet de recherche « ennui » dans le champ de la psychologie, nous avons réalisé une analyse documentaire par l'intermédiaire de bases de données. Le postulat étant qu'une base de données, au même titre que les « encyclopédies et dictionnaires sont les dépositaires de la culture humaine » (Lalhou, 2003, p. 41). Dans ce cas précis, nous avons orienté nos recherches dans la sphère scientifique avec la base de données PsycINFO. Nous avons également consulté les bases de donnée PsycARTICLE, équivalent

disciplinaire de PsycINFO, et ERIC, base de données plutôt relative aux sciences de l'éducation, qui ne se sont pas révélées pertinentes[16.] PsycINFO est une base de données réalisée par *l'American Psychological Association*, qui recouvre de manière internationale environ 2 000 périodiques, en anglais et 26 autres langues. Cette base de donnée couvre la littérature académique de la psychologie au sens large : neuropsychologie, psychiatrie, ou encore l'éducation et la sociologie. Afin de réaliser une recherche, nous disposons d'index de deux types. Des index issus de l'article et l'auteur, tels que le titre du périodique, la méthodologie utilisée, les mots clefs ou encore l'âge de la population étudiée, etc… Un second type d'indexation est réalisé par les personnes mettant à jour la base de données, autour de classements par « classification », qui sont les grandes thématiques, et de « descripteurs », sorte de mots-clefs[17]. Un des descripteurs est **Boredom*. Nous pouvons d'ores et déjà grâce à l'existence de cet indice, affirmer que l'ennui est bien une thématique traitée par le champ de la psychologie. Ces deux types de catégorisation nous permettent d'avoir un aperçu représentationnel de l'objet de recherche « ennui » dans la littérature référencée comme scientifique.

S'agissant d'une base de données anglophone, nous avons réalisé une traduction français/anglais. On trouve en anglais les termes de *boredom* et de *tedium*. Nous avons pris *boredom* comme synonyme d'ennui, et c'est le cas tout au long de ce travail lorsque nous nous référons à des travaux anglophones. La première raison de ce choix émane de nuances dans les traductions. En effet, si l'on cherche dans un dictionnaire français/anglais[18], la traduction d'*ennui* en anglais est : « A/ (= désoeuvrement) boredom ; (litt. = spleen) ennui (littér), world-wearness ; (= monotonie) tedium, tediousness B/ (= tracas) trouble, worry, problem C/ (littér, = peine) grief ». Si l'on cherche *boredom* la traduction est la suivante : « ennui » ; et *tedium* est indexé avec *tediousness* : « ennui, caractère assomant. ». La seconde raison est qu'il existe une échelle anglophone mesurant la disposition à l'ennui, nommée *Boredom Proneness Scale*. Cette échelle est traduite en français par *Echelle de Disposition à l'Ennui* (Gana et Akremi, 1998).

Afin d'obtenir un aperçu des champs de la psychologie qui se sont interrogés sur l'ennui, nous avons réalisé une recherche critériée. Si l'on réalise une recherche simple avec la troncature *bored** et qui prend alors en compte également *boredom* et *bored*, et ce dans tous les champs

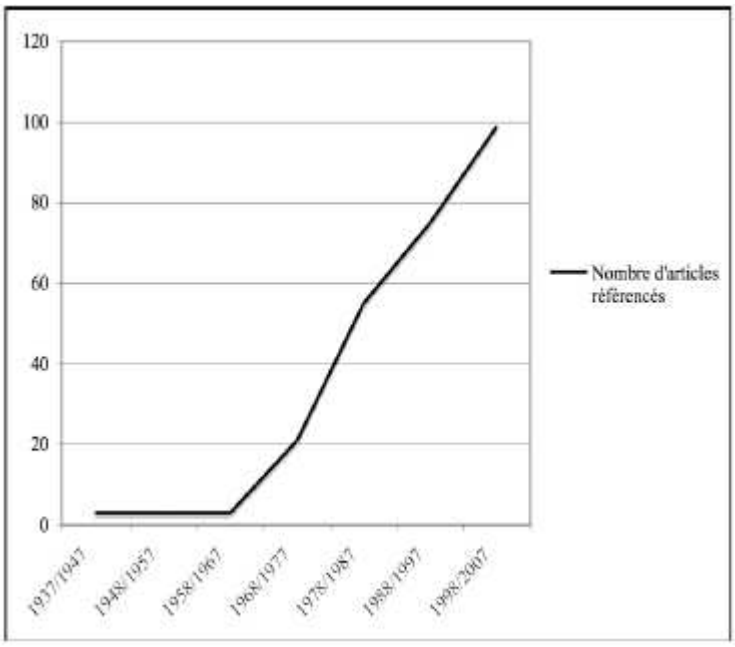
16 ERIC n'a pas de catégorie « ennui » ; et PsycARTICLE ne référence que 9 articles, repris dans PsycINFO, d'où le choix de ne se référencer qu'à PsycINFO.

17 Il n'y a pas de concordance systématique entre « descripteurs » et « mots clefs ».

18 Le Robert & Collins Senior, 1998

(titre, mots clefs, dans l'article, dans les références bibliographiques etc…), on obtient 3628 articles. Nous avons réalisé la recherche avec *bored** et *ennu**, afin de ne pas exclure les travaux francophones, et également car « ennui » est parfois utilisé en anglais. Nous avons renseigné les champs « titre », « mot clef » et « descripteurs ». Nous obtenons dans ces conditions 259 résultats, de 1937 à 2007.

Figure 1 : Répartition chronologique des 259 articles référencés par la base de donnée PsycINFO, de 1937 à 2007, par décennies.



Il est évident que la récurrence des articles va *crescendo*, pour des raisons historiques qui peuvent aussi bien toucher au dynamisme de la recherche, qu'à la conservation de documents ; ou encore aux échanges et à la vulgarisation scientifiques et ainsi qu'aux méthodes de recherche. Pour autant, cela nous offre un aperçu de l'intérêt porté à ce thème en psychologie. Mais il nous semble également que l'explosion visible des recherches sur l'ennui dans le champ de la psychologie en 1968 n'est pas le fruit du hasard, nous y reviendrons. Il est cependant important de noter que ces résultats ne sont pas exhaustifs de la littérature scientifique autour de l'ennui dans le champ de la psychologie19. D'autre part, nous ne circonscrivons l'étude des articles relatifs à l'ennui sur une base de données spécifique que pour cette partie, afin d'obtenir une représentation du traitement de l'ennui.

Nous pouvons constater que l'ennui est un objet de recherche qui questionne de façon constante le champ de la psychologie depuis une vingtaine d'années, même si cela reste une

19 Voir Annexes 1.1.

thématique mineure. A titre comparatif, si l'on réalise sur PsycINFO une recherche sur le thème de la motivation dans les mêmes conditions, c'est-à-dire en renseignant *motiv** (qui est également un descripteur de la base de données) dans les champs « titre », « mots clefs » et « descripteurs », 15 562 articles sont référencés.

1-3-2- Champs théoriques de l'ennui et champs d'applications

La recherche a dégagé 75 thèmes20 issus des « classifications » établies par la base de donnée :

Tableau 1 : Nombre d'articles référencés selon les champs théoriques

Classification thématique	Nombre d'articles
Traits de Personnalité et Processus « Personnality Traits & Processes »	54
Psychothérapie et Conseil Psychothérapeutique « Psychotherapy & Psychotherapeutic Counseling »	20
Développement Personnel et Psychosocial « Psychosocial & Personality Development »	12
Attitudes Personnelles et Satisfaction au Travail « Personnel Attitudes & Job Satisfaction »	10
Echelles de Personnalité et Inventaires « Personality Scales & Inventories »	10
Dynamique de Classe, Attitudes et Ajustement des élèves « Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes »	10

Le Tableau 1 nous permet d'avoir un aperçu des représentations de l'ennui en psychologie, et la manière dont cet objet de recherche est appréhendé. Il est très largement étudié comme trait de personnalité. La seconde classification (Psychothérapie et Conseil Psychothérapeutique) est à relativiser, puisque sur les 20 articles référencés, 9 sont issus d'un numéro spécial sur la psychothérapie. Ensuite, 12 articles sont catégorisés en développement au niveau personnel et psychosocial. Enfin, avec respectivement 10 articles, on trouve les thématiques autour de la satisfaction au travail, des échelles et du champ scolaire.

Dans un second temps, afin d'affiner les thématiques récurrentes, nous avons réalisé une analyse catégorielle, c'est-à-dire des regroupements thématiques avec les catégorisations préétablies. Suite à cette recatégorisation, nous avons dégagé 22 grandes thématiques, elles-

20 Pour détail voir Annexes 1.2.

mêmes divisées en deux grandes thématiques : les champs théoriques de la psychologie, et les champs d'application[21] . Par l'intermédiaire de cette analyse catégorielle, on retrouve les branches académiques de la psychologie, ainsi que ce que l'on pourrait qualifier de « variables de l'ennui », ou en tout cas de traits assez caractéristiques en corrélation avec le phénomène de l'ennui.

On peut observer que c'est un thème de recherche privilégié par la psychologie du travail ainsi que par la psychanalyse et la psychothérapie22. Mais ces thématiques ne sont pas exclusives : par exemple, un certain nombre d'articles regroupés dans la catégorie « Psychanalyse et psychothérapie » traitent de l'ennui de l'analyste en thérapie. Ces articles pourraient donc également appartenir à la catégorie « Psychologie du travail ». Nous pouvons également noter que le contexte éducatif est un thème de recherche fréquent en psychologie.

Cette première analyse révèle que l'ennui est un objet de recherche qui intéresse tous les champs de la psychologie. C'est également le reflet d'une recherche d'ordre théorique, non pas en termes d'appropriation mais plutôt de compréhension par le biais de "grilles de lecture" de ce phénomène, jamais vraiment théorisé par un champ spécifique de recherche, même au sein de la psychologie générale.

On distingue également des champs d'application23. Comme nous l'avons déjà souligné, l'ennui est catégorisé très majoritairement comme un trait de personnalité. Sont ensuite le plus souvent étudiés les facteurs de l'ennui, que l'on peut rapprocher de l'inné ; et divers désordres, que l'on peut rapprocher de l'acquis (en lien avec des pathologies dans des registres plutôt organiques). Le contexte est également puissant, puisque la plupart des recherches concernent des structures closes, avec une absence de stimulation, qui provoquent souvent la monotonie, tels que les maisons de retraite ou les hôpitaux. Les tests et échelles de mesure sont assez importants, depuis la validation de « l'Echelle de Recherche de Sensation » de Zuckerman en 1978, comprenant une sous-échelle relative à l'ennui (Vodanovich, 2003b). Cette échelle va ensuite donner lieu à une autre permettant d'évaluer la tendance à s'ennuyer : « Boredom Proneness Scale » (Farmer & Sundberg, 1986). Depuis une vingtaine d'année, un grand nombre de recherches s'attachent à vérifier la prédisposition à l'ennui, nous y reviendrons. Enfin, on pourrait regrouper les dernières thématiques autour d'un point

21 Ces regroupements et catégorisations ont été soumis à deux juges. La première personne juge a proposé 12 modifications (7 concernant les regroupements effectués et 5 concernant l'intitulé des thématiques). Nous avons soumis à une seconde personne les deux propositions afin de départager, en lui laissant la possibilité de proposer également des modifications si les deux propositions ne convenaient pas. Cela nous a conduite à modifier 4 regroupements réalisés initialement, et 4 intitulés de thématiques.

22 Tableaux récapitulatifs en Annexes 1.2.1.

23 Liste complète des champs d'application en Annexes 1.2.2.

commun : l'ennui et les comportements qui semblent considérés par la société comme déviants.

1-3-3- Les premières recherches

Le premier article référencé est daté de 1937. Il a pour problématique la fatigue et l'ennui dans les tâches répétitives. Parler et rire sont alors des moyens pour inhiber la fatigue et l'ennui (Taylor, Thompson, et Spassoff, 1937). Les deux articles suivants, tous les deux datés de 1939 par le même auteur, s'inscrivent dans le champ des pharmacopées, et des effets psychophysiologiques de l'ennui et de l'éphédrine. On observe une pause jusqu'en 1952 où les études sur l'ennui reprennent, toujours sous l'angle de la psychologie du travail, et autour de problématiques traitant de la monotonie au travail. Cain (1953) dans ses travaux examine les courbes de productivité et l'ennui (il n'y a pas de lien d'après cette étude entre le sentiment d'ennui et la production), mais nous pouvons noter que cette relation ennui/travail, et plus précisément l'ennui comme frein à la productivité, est une thématique récurrente, sans réel consensus. Gray (1952) se penche toujours, dans le monde du travail, sur les caractéristiques des travailleurs qui se sentent ennuyés. Il en conclut que nous ne sommes pas égaux face à l'ennui et avance l'hypothèse d'une prédisposition individuelle à l'ennui ; et en 1963, la recherche de Kerr et Keil traite de l'estimation du temps qui passe (sans support visuel). Cette question de l'estimation du temps est également reprise en lien avec l'hypnose, puis autour des relations entre l'ennui induit par une tâche répétitive et l'excitation, la contrainte, et le déplaisir (Geiwitz, 1966). Les résultats mettent en évidence qu'un fort ennui est associé à une baisse d'excitation et augmente la contrainte, la répétitivité et le déplaisir.

A partir de 1974, où sont référencés 5 articles, on observe une augmentation des articles traitant de l'ennui en psychologie (Annexe 1.1.)24. Ces 5 articles sont assez représentatifs des grandes orientations de recherche sur l'ennui dans le champ de la psychologie. L'article de Weinberger, Jerome et Muller (1974) traite du narcissisme phallique et de l'ennui : les auteurs distinguent l'ennui de la dépression et font un lien entre ennui et répression des buts (cet article est discuté la même année par Eisnitz, 1974). La recherche de Sirois en 1974 porte sur l'ennui et les implications en psychiatrie. Il fait également une distinction mais cette fois entre ennui et mélancolie, et avance que l'ennui est utilisé comme défense et cache des troubles psychiatriques. La solution proposée face à l'ennui est l'intégration sociale. La recherche de Rosseel en 1974 examine les causes de l'ennui et la fatigue au travail, en lien avec une

24 A l'exception de 1978 où un seul article est référencé, il n'y aura jamais moins de 3 articles par an.

variable d'ordre sociale (un travail monotone seul ou en situations sociales). Cette recherche met en évidence que l'ennui est en lien avec une tendance à la névrose en situations sociales, et à l'extraversion en situation de solitude.

Cet aperçu du traitement de l'ennui par la psychologie confirme les observations réalisées précédemment. Même mineur, il reste un objet d'étude constant, et il intéresse tous les champs de la psychologie dans sa définition la plus large. Nous constatons que l'ennui conserve toujours un certain nombre d'ambivalences que nous avons déjà soulignées, telles que l'individuel et le social, mais également la question de la disposition de certains individus. L'ennui est à la fois présent dans le domaine attenant à la psychiatrie, avec une tentative de différenciation des autres pathologies, mais également dans le domaine du travail et de la productivité. On retrouve aussi des problématiques proches de la philosophie, par exemple avec les recherches portant sur l'estimation du temps qui passe. Le point commun à ces recherches éclatées est la tentative d'identification de variables explicatives à ce phénomène d'ennui.

Chapitre 2 : L'ennui à la lumière de la psychologie sociale

Nous nous sommes donnée comme objectif dans un première temps d'investiguer les racines de l'ennui, d'en trouver les origines, afin de mieux en cerner les contours. Cette recherche nous a finalement conduite à retracer historiquement les liens entre ennui et pensée humaine et a mis en évidence l'omniprésence d'un système d'explication dialogique, et ce quel que soit le champ théorique qui a tenté d'investiguer cet objet. Nous avons constaté que l'ennui se fixe particulièrement à des points de crises. Huguet (1984) résume la présence de l'ennui qui : « se constitue aux lieux de résistance de l'idéologie dominante : la religion, la bourgeoisie, dans le même temps où il émerge aux points de cassure des systèmes sociaux, c'est-à-dire aux lieux d'incertitudes idéologiques. » (p. 93). L'acédie pour la religion, la mélancolie ou la neurasthénie pour la médecine, ou encore le spleen et l'ennui pour la littérature et la philosophie, sont les reflets des idéologies successives, correspondant à des normes sociales et les idéologies dominantes ou émergeantes.

Décrire l'ennui sous toutes ses formes est une façon de décrire les constructions des sociétés occidentales, mais aussi de la pensée et l'appréhension philosophique du monde. L'ennui

serait donc un objet voué à être constamment renouvelé, car jamais totalement théorisé par un champ de recherche, et se calquant sur les évolutions. Dans l'Antiquité, la mélancolie est un objet médical physiologique et psychologique (Minois, 2003) ; on trouve ensuite l'acédie, qui devient un objet théologique chez les anachorètes, pêché mortel conduisant à la damnation éternelle, comme remise en question de la quête de Dieu. Plus tard, Saint Thomas d'Aquin, cette fois chez les moines cénobites, est le premier à proposer une approche plus spirituelle et moins répressive (Jonard, 1998). Ensuite, la mélancolie et l'acédie vont être présentes en parallèle. Une explication de cette coexistence peut être que l'acédie a une connotation religieuse, et que la religion catholique commence à perdre de sa prégnance en termes de référence de pensée à la fin du Moyen Age et au début de la Renaissance. On peut imaginer que c'est parce que ces deux termes, l'un théologique et l'autre médical, ont un socle commun tout en étant différents, qu'émerge pour la première fois le terme « ennui » au XVIème siècle. L'ennui, selon Pascal, est toujours en lien avec Dieu, mais devient plus philosophique que théologique, en s'élargissant à la question du bonheur et de la vie (Jonard, 1998). Il est donc philosophique, avec la question du travail, de la causalité, du temps et de Dieu avec Locke, D'Holbach, Kant, Helvétius. Puis, suite à la Révolution Française, avec le romantisme, il fait son apparition, cette fois comme objet littéraire, porteur à travers le Mal du Siècle, d'un écart entre les idées révolutionnaires et la réalité. Musset, Flaubert, ou encore Baudelaire vont décrire cet ennui romantique. Et de nouveau, au XIXème siècle, l'ennui, sous le terme de neurasthénie, va repasser sur le versant médical, mais aussi social. La neurasthénie est la traduction de l'ennui et du Mal du Siècle, c'est un ennui moderne scientifique (Huguet, 1984).

L'ennui serait élaboré comme une défense face à un vide, un temps de transition (Huguet, 1984). Or, selon les sociétés, les normes diffèrent. Cela justifierait tout d'abord les glissements au niveau de l'appropriation théorique de cet objet, qui a été traité, analysé aussi bien par la littérature, que la médecine, la psychologie, la théologie. Et au sein même d'un champ comme la psychologie, il a été étudié dans toutes les branches, comme nous l'avons constaté. Cela justifierait également des variations sémantiques, car qu'il s'agisse de la mélancolie, l'acédie, l'ennui ou la neurasthénie, il s'agit d'un même système fonctionnant sur une opposition binaire structurante. Pour Huguet : « l'ennui représente une médiation : il intervient dans la régulation des processus qui, au fil des événements, construisent ce tissage qui fait lien entre le sujet et son environnement. » (1987, p. 143). « L'histoire montre aussi que l'ennui loin d'être une entité immuable dépend dans ses modes d'expression, dans la diversité de ses visages, des supports sociaux attachés à une époque et une société » (Huguet, 2003, p. 38). L'ennui, objet polymorphe car protéiforme et perméable, permettrait alors aux

différentes sociétés de modeler et remodeler les normes sociales pour être en accord avec les idéologies et les champs théoriques dominants.

2-1- Les mesures de l'ennui en psychologie sociocognitive

2-1-1- Des causes contextuelles et cognitives

Comme nous l'avons évoqué par l'intermédiaire de la recherche documentaire, nous observons un essor des recherches sur l'ennui vers la fin des années 70, qui correspond à un grand bouleversement social, avec Mai 68. Cet essor est aussi vraisemblablement à mettre en lien avec la validation d'échelles de mesure de disposition ou de tendances à l'ennui. La première échelle traitant spécifiquement de l'évaluation de l'ennui est « The Boredom Susceptibility » (BS, la susceptibilité à l'ennui), qui est une des quatre sous-échelles de « The Sensation Seeking Scale » de Zuckerman en 1979, mettant en corrélation l'ennui et la recherche de sensations. On trouve maintenant un certain nombre d'échelles qui traitent de l'ennui aussi bien au travail, dans les temps libres, ou relatif à la sexualité[25]. Il est important de noter que mettre au point des échelles de mesure inscrit l'ennui comme un objet existant. L'échelle la plus couramment utilisée est la « Boredom Proneness Scale » (BPS) de Farmer et Sundberg (1986), traduite en français par « l'Echelle de Disposition à l'Ennui » (Gana et Akremi, 1998). « L'ennui n'est pas considéré ici comme état réactionnel mais comme trait […] Il s'agit d'une tendance à éprouver un certain manque d'intérêt, d'enthousiasme et d'engagement personnel, et d'une tendance à entretenir une carence d'intérêt pour le monde environnant » (Gana et Akremi, 1998, p. 431). Pour résumer, selon les études, on distingue entre deux et cinq facteurs dans la structure factorielle (voir Vodanovich, 2003b). Les cinq facteurs identifiés sont : la stimulation interne, la stimulation externe, les réponses d'ordre affectives, la perception du temps et la contrainte. Trop de facteurs varient autour de ces cinq facteurs, entre autres car cette échelle est parfois présentée sous la forme d'une échelle de Lickert en 7 points, et parfois sous la forme d'un vrai/faux. On ne trouve un consensus qu'autour des deux premiers facteurs. La stimulation interne mesure le maintien interne général, comme le fait de rester intéressé : un score élevé à la « Boredom Proneness Scale »

25 The job boredom scales (Grubb, 1975) et Lee (1986), a boredom coping measure (Hamilton, Haier & Buchsbaum, 1984), 2 scales that assess leisure and free-time boredom (Iso-Ahola & Weissinger, 1990 ; Ragheb & Meredith, 2001), the Sexual Boredom Scale (Watt & Ewing, 1996) » (Vodanovich, 2003b, p. 569).

est interprété comme le reflet d'un manque de stimulation interne. La stimulation externe mesure le besoin d'excitation, le challenge, et le changement au niveau de l'environnement externe : un score élevé est interprété comme le reflet d'un ennui qui est dû à un manque de stimulation externe. Quelle que soit l'explication fournie, nous constatons que la particularité de l'ennui, c'est-à-dire son aspect dual, est également présente dans les échelles de mesure : interne *vs* externe, qui se décline aussi autour d'individuel *vs* social.

Il existe plusieurs angles d'approche de l'ennui par la psychologie socio-cognitive. Une première approche, et une des plus ancienne, est issue de la psychologie appliquée : l'ennui y est étudié comme un constat, ou un facteur, qui va conduire à un certain nombre de conséquences, notamment en termes de productivité et/ou de résultats. Ce type de recherche trouve comme terrain d'étude privilégié le travail et le domaine éducatif. Un certain nombre de variables ont été observées, d'abord par l'intermédiaire de la stimulation environnementale, comme nous l'avons évoqué avec les travaux de Geiwitz (1966), où l'ennui induit par une tâche répétitive est la somme de la combinaison de quatre facteurs : la baisse d'excitation, l'augmentation de la contrainte, la répétition et le déplaisir. Ces différents points sont récurrents dans les recherches sur l'ennui. Il est globalement accepté que l'ennui provient le plus souvent d'un contexte monotone (Fisher, 1993 ; Geiwitz, 1966 ; O'Hanlon, 1981). Ces propos sont nuancés par Hill et Perkins (1985) qui évoquent non pas la monotonie mais la perception de la monotonie, qui en fait une variable plus individuelle, car chacun a un seuil de tolérance à la monotonie, notamment en fonction de variables positionnelles comme l'âge.

De façon générale, l'ennui provient d'une insatisfaction. Beaucoup de recherches ont étudié cette insatisfaction en contexte de travail (Kass, Vodanovich et Callander, 2001), mais on peut le généraliser à l'insatisfaction ressentie lors de la réalisation d'une tâche quelle qu'elle soit (Larson et Richards, 1991 ; Mikulas et Vodanovich, 1993). Des facteurs provoquant ou accentuant l'ennui ont été identifiés, comme nous l'avons souligné, principalement autour de l'excitation et de la monotonie. Les recherches de Hill et Perkins (1985) et Vodanovich et Kass (1990) ont mis en évidence que la contrainte provoque l'ennui. C'est également le cas de la compétition (Kass et Vodanovich, 1990). Ces deux facteurs peuvent eux-mêmes produire de la frustration, là encore en lien avec l'ennui (Hill et Perkins, 1985 ; Perkins et Hill, 1985). Dans le même ordre d'idée, la pression, et notamment la pression en contexte scolaire, va également dans ce sens (Shaw, Caldwell et Kleiber, 1996).

Le manque d'intérêt dans une tâche réalisée a des conséquences telles que l'absentéisme dans le monde du travail (Kass, Vodanovich et Callander, 2001). En contexte éducatif, on constate que le fait de rater l'école, que ce soit en prétextant une maladie ou en « séchant » les cours plus ou moins longtemps, est en lien avec l'ennui des élèves (Farmer et Sundberg, 1986 ; Jarvis et Seifert, *in* Culp 2006 ; Larson et Richards, 1991). C'est également une cause de départ précoce de l'environnement scolaire ou de déscolarisation (Morton-Williams et Finch, *in* Perkins et Hill, 1985). Un autre constat issu du monde éducatif est la baisse des résultats scolaires, qui est un indice ou une conséquence de l'ennui (Maroldo, 1986 ; Robinson, 1975). Dans le monde du travail, d'anciennes recherches ont mis en évidence qu'il n'y a pas de corrélation entre ennui et rendement (Cain, 1953 ; Smith, 1955), constat remis en question plus récemment (Drory, 1982 ; O'Hanlon, 1981). Cependant, un travailleur qui s'ennuie a une plus forte probabilité de ne pas aller au bout d'un projet (Blunt et Pychyl, 2000), remarque que l'on peut appliquer au terrain éducatif, avec le fait de quitter plus tôt le système scolaire. D'autres recherches se sont focalisées sur des contextes qui provoqueraient ou influenceraient des changements ou des variations. C'est le cas des recherches menées par Mavjee et Horne (1994) notamment en fonction de la température ou le moment de la journée. Ces derniers utilisent comme point de référence les battements cardiaques, comme indice de changement psychologique. Cela est contredit par Hill et Perkins (1985), qui affirment que l'ennui n'est pas en lien avec des changements psychophysiologiques.

L'ennui est également mis en lien avec la question de l'attention, et plus particulièrement le contrôle et le manque d'attention, toujours dans la réalisation d'une tâche (Damrad-Frye et Laird, 1989 ; Hamilton, Haier et Buchsbaum, 1984 ; Mikulas et Vodanovich, 1993 ; Seib et Vodanovich, 1998 ; Zivin, 1975). Selon Larson et Richards (1991), en contexte éducatif, l'ennui provient d'un manque d'attention, qui va ensuite interférer sur les performances scolaires. Mais d'après Danckert et Allman (2005), c'est la perception du temps qui passe qui joue un rôle, plus que l'attention, dans la subjectivité de l'ennui.

En contexte éducatif, Kanevsky et Keinghley (2003) reprennent la revue de question de Farmer et Sundberg (1986) autour de la relation entre ennui et intelligence. Les résultats sont contradictoires, notamment en raison de différences méthodologiques et d'échantillonnage, et également selon nous, dans l'utilisation des tests de QI. Nous retiendrons l'étude de Robinson (1975), qui trouve une relation entre QI et intelligence : un QI élevé rend les élèves plus impassibles face à l'ennui ; mais en revanche, un faible QI n'est pas associé à un ennui plus élevé. Dans ses recherches Gjesme (1977) affirme que la satisfaction à l'école n'est pas en

lien avec le « niveau d'intelligence », analyse confirmée par Lieury et Fenouillet (2006). Nous reviendrons plus en détail sur ce paradoxe véhiculé par l'ennui en contexte éducatif, et plus précisément sur les représentations de l'ennui en contexte éducatif, sollicitées par les acteurs du monde éducatif pour justifier des performances scolaires allant de l'échec à la réussite.

2-1-2- Traits caractéristiques de l'individu disposé à l'ennui

Les descriptions d'une personne ennuyée, nous l'avons évoqué, sont selon les époques positives ou négatives ; parfois les deux en même temps. À l'heure actuelle, s'ennuyer semble avoir perdu ses aspects positifs. Tout un champ de recherche étudie l'ennui comme un trait de personnalité, et ce principalement par le biais de différentes échelles mesurant l'ennui. Quelques recherches mettent en lien l'ennui comme caractéristique de pathologies ou de comportements pathologiques, notamment autour de la dépression. Les personnes évaluées comme disposées à l'ennui par la BPS sont plus sujets à la dépression (Ahmed, 1990 ; Farmer et Sundberg, 1986 ; Gana et Akremi, 1998 ; Sommers et Vodanovich, 2000 ; Vodanovich, Verner et Gilbride, 1991). L'ennui est également en lien avec le narcissisme (Wink et Donahue *in* von Gemminger, Sullivan et Pomerantz, 2003), la paranoïa (von Gemminger et *al*, 2003) et l'alexithymie, difficulté à décrire ou identifier ses sentiments (Eastwood, Cavaliere, Fahlman et Eastwood, 2007). Au niveau somatique et psychosomatique, les individus ayant une forte propension à l'ennui sont plus sujets à l'hypocondrie (Gana, Martin, Trouillet et Toffart, 2001), car ils sont plus à l'écoute de leur corps, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par Sommers et Vodanovich (2000) sur le lien entre disposition à la somatisation et ennui. La disposition à l'ennui varie en fonction de la personnalité introvertie ou extravertie d'un individu : les individus jugés extravertis sont plus disposés à l'ennui que les introvertis (Ahmed, 1990 ; Damrad-Fry et Laird, 1989 ; Smith, 1981). Il s'agit plus d'un faisceau de causes et conséquences intimement liées, et c'est d'ailleurs pourquoi cet objet de recherche échappe toujours, dans une certaine mesure, à un cadre, une théorie unique.

La revue de question de Vodanovich (2003b) sur les mesures psychométriques de l'ennui propose un panorama des corrélations positives ou négatives entre la BPS et d'autres échelles. Nous pouvons distinguer, à travers la significativité positive ou négative, un certain nombre de caractéristiques de l'individu disposé à l'ennui. On observe d'abord une relation significative avec la recherche de sensation et l'impatience (Kass et Vodanovich, 1990), ainsi que l'impulsivité (McLeod et Vodanovich, 1991) et les comportements agressifs (Rupp et Vodanovich, 1997). C'est également le cas de l'hostilité (Rupp et Vodanovich, 1997) et la

colère (Dahlen, Martin, Ragan et Kuhlman, 2004 ; 2005). Selon Rupp et Vodanovich (1997) l'ennui est en lien avec l'expression et le contrôle de la colère. L'ennui peut donc être mis en lien, d'après les résultats de ces recherches, avec la problématique du contrôle et de la gestion, et plus précisément une défaillance du contrôle de soi : face à l'ennui, nous extériorisons, dans une certaine mesure, par un comportement de l'ordre de l'agression envers autrui. Cette recherche, que l'on pourrait qualifier de tentative d'homéostasie, provoque un certain nombre de comportements que certains auteurs qualifient de déviants (Wasson, 1981). Nous pouvons également noter que les individus qui ont des dispositions à l'ennui, c'est-à-dire susceptibles d'expérimenter l'ennui par un manque de stimulation externe, ont tendance à être plus impulsifs (Dahlen, et *al*., 2004), ou pour résumer, plus à même d'extérioriser leur ennui.

Paradoxalement, alors qu'un certain nombre de recherches mettent en évidence un lien de corrélation entre l'extraversion et la disposition à l'ennui, un autre versant de recherche se situe dans la passivité et le retrait individuel. Une personne disposée à l'ennui souffre d'un manque de confiance en soi et d'assurance (McGiboney et Carter, 1988 ; Tolor, 1989), ainsi que d'un caractère timide. Il ou elle manque d'enthousiasme (McGiboney et Carter, 1988) et a une forte propension à la procrastination (Blunt et Pychyl, 1998 ; Vodanovich et Rupp, 1999) ainsi qu'au désespoir (Farmer et Sundberg, 1986). Carter et McGiboney (1988) ont mis en évidence une relation significativement positive entre un haut score à la BPS et l'appréhension, le sentiment d'insécurité ainsi qu'une propension à la culpabilité et l'inactivité. Nous pouvons noter un repli de l'individu sur lui-même, à l'opposé des comportements décrits précédemment. Il y a donc une stratégie individuelle à adopter par les personnes disposées à l'ennui, en corrélation à la fois avec des variables positionnelles et des variables sociales, comme nous allons le voir.

Toutes ces recherches sont plutôt axées sur un versant négatif. Cependant, un article de Vodanovich (2003a) résume la tendance actuelle de l'ennui, que l'on peut traduire ainsi : « Des possibles bénéfices de l'ennui : un champ négligé dans les recherches sur la personnalité » (traduction libre)[26]. En effet, comme nous pouvons le constater, l'ennui est en lien avec des facteurs et des situations plutôt négatives. Pourtant, certaines recherches ont pu dégager des aspects positifs dans l'ennui. Cet auteur cite par exemple les travaux dans le champ clinique, autour de la question de l'ennui en thérapie, comme signe de contre-transfert (voir Vodanovich, 2003a). Comme nous l'avons évoqué, les situations de psychothérapie sont propices à l'ennui, à la fois chez les patients et les analystes. D'autres recherches ont mis en

26 « On the Possible Benefits of Boredom : a Neglected Area in Personality Research ».

évidence que l'ennui est positivement corrélé avec l'introspection (Gana, Delalang et Metais, 2000), ainsi que la réflexion sur soi (Seib et Vodanovich, 1998) et une certaine lucidité sur soi (McLeod et Vodanovich, 1991).

Dans le contexte éducatif, Vodanovich (2003a) reprend une donnée statistique de l'étude réalisée par Harris (2000) : 73% des collégiennes et des collégiens interrogés indiquent que l'ennui peut être bénéfique. C'est également les propos de Belton et Priyadharshini (2007), lorsqu'ils affirment que l'ennui est bénéfique et légitime en contexte éducatif, car il est central dans le processus d'apprentissage et de créativité. En effet, l'ennui, qui provoque chez l'individu la recherche de sensation, devient alors moteur, car il pousse à réaliser des choses, comme écrire, ou penser de nouvelles théories (c'est ce que nous avons pu constater dans l'historique des manifestations de l'ennui). L'état d'ennui est productif, notamment parce que des activités comme la lecture ou l'écriture sont des réponses à l'ennui (Spacks, *in* Conrad, 1997). Le fait d'avoir mis au point une échelle mesurant une disposition à l'ennui laisse entendre que nous ne sommes pas égaux. C'est assez flagrant dans le fait que l'on réalise une distinction dans le champ éducatif entre l'ennui d'élèves en échec scolaire et d'élèves dits surdoués (Dolto, 1979 ; Sisk, *in* Kanevsky et Keinghley, 2003). Mais hormis ces quelques recherches assez isolées, l'ennui reste globalement négatif actuellement, en lien avec un mal être individuel et social et une insatisfaction.

2-2- L'ennui, une variable sociale et positionnelle

2-2-1- Décalage social et déviances

Même s'il est conçu comme un trait de personnalité, l'ennui n'en reste pas moins lié au social. Il est même pour Tolor (1989) le résultat d'un décalage de l'individu avec la société. C'est également un constat que nous avons réalisé en nous référant à la genèse de l'ennui. Ce décalage est mis en évidence dans les recherches réalisées auprès de lycéens et de lycéennes (Leloup, 2003), et plus particulièrement lorsqu'ils et elles sont issu-e-s de sections peu reconnues au niveau social (Huguet, 1987)27 : l'ennui est le résultat d'une crise d'ordre sociale. En effet, nous pouvons nous ennuyer alors que la stimulation externe est présente, et que l'environnement n'est pas monotone. Nous pouvons être ennuyé-e-s par les autres, dans des interactions sociales, comme le montre l'étude de Leary, Rogers, Canfield et Coe (1986).

27Huguet a mené des discussions de groupes avec des lycéen-ne-s en section « G ». L'équivalent serait actuellement au niveau du Lycée d'enseignement Général et Technologique la section STG CFE.

Les individus jugés ennuyeux sont ceux qui parlent trop (et particulièrement de leurs soucis personnels), ainsi que de sujets banals. Cela conduit la plupart du temps à un dénigrement de la personne jugée ennuyeuse, qui alors va conduire à un comportement hostile, mis en évidence par d'autres recherches comme manifestations de l'ennui (Rupp et Vodanovich, 1997).

D'autres manifestations ont été mises en évidence. Par exemple, on note chez les individus disposés à l'ennui un manque de sociabilité (Leong et Schneller, 1993) et un désinvestissement dans l'avenir (Sundberg et *al*, 1991). Là encore, on retrouve un certain nombre de traits de l'individu disposé à l'ennui et des conséquences plutôt sociales. Se désintéresser de l'avenir semble en lien avec le procastination, ou la difficulté à mener à bien un projet (Blunt et Pychyl, 1998 ; Vodanovich et Rupp, 1999).

Une thématique de recherche récurrente dans les études sur l'ennui traite des comportements, et plus précisément des comportements jugés déviants de la norme sociale. Dans le champ psychiatrique, Kerner (*in* Zapparoli, 1982) distingue un certain nombre de modalités de rapports à l'ennui, dont une qui consiste à adopter un « caractère antisocial », qui peut se manifester d'après lui par la prise d'alcool, se droguer ou avoir une sexualité intense et agressive. Or, on observe ce même type de comportements chez des individus non psychotiques ou souffrant de pathologies psychiatriques. On a une corrélation entre la disposition à l'ennui et la recherche de sensations fortes (Farmer et Sundberg, 1986 ; Kass et Vodanovich, 1990). Cela va alors conduire l'individu à adopter des comportements qualifiés de déviants, comme par exemple la conduite à risque en voiture, souvent influencée par la prise d'alcool (Ahmed, 1990 ; Dahlen et *al*, 2004 ; 2005). On observe aussi un lien entre les problèmes sociaux et la délinquance ou le vandalisme (Newberry et Duncan, *in* Barnett et Klitzing, 2006). Les recherches des sociologues Nizet et Hiernaux en France (1984) mettent également en lien la violence et l'ennui, et plus précisément l'ennui comme manque de motivation, qui conduit à un comportement d'opposition, de retrait et de violence. En contexte éducatif, l'ennui est souvent lié à des comportements déviants de la part des élèves (Wasson, 1981). Durif-Varembont, Clerget, Durif-Varembont et Clerget (2005) mettent en corrélation l'impuissance ressentie face à l'ennui et des comportements agressifs et d'énervement, ce qui nous semble-t-il, est à rapprocher du sentiment de frustration.

Beaucoup de recherches se sont penchées sur les liens entre ennui, toxicomanie et addictions. On observe une relation entre l'ennui et l'usage de drogue, le tabagisme, l'alcoolisme, les jeux d'argent, les désordres alimentaires (voir Dahlen et *al*, 2004 ; Gana et Akremi, 1998).

De nombreuses recherches en psychologie sociocognitive portent sur les élèves durant la période de l'adolescence. Une des raisons invoquées pour justifier le choix de cette population spécifique est que le phénomène d'ennui serait caractéristique de l'adolescence (McGiboney et Carter, 1988), c'est également ce que souligne la sociologue Nahoume-Grappe (2003). Ce serait une résistance aux adultes, mais aussi aux règles imposées par les adultes (McGiboney et Carter, 1988 ; Shaw, Caldwell et Kleiber, 1996). Ils et elles s'ennuient à l'école, pendant leur temps libre et leurs loisirs, et le phénomène est encore plus accentué lorsqu'il s'agit d'occupations proposées par les adultes (Barnett et Kitlzing, 2006). Nous avons souligné qu'il existait un lien entre la frustration face à la contrainte et l'ennui (Hill et Perkins, 1985 ; Perkins et Hill, 1985). Cela peut expliquer les comportements des adolescentes et des adolescents qui recherchent des sensations extrêmes et sont dans la prise de risque, les conduisant par exemple à la consommation de drogue et d'alcool, notamment pendant les périodes de loisirs (Shaw et *al*, 1996). Selon eux, c'est également une forme de résistance aux adultes et à l'autorité de l'école.

2-2-2- Des différences positionnelles dans les groupes

Certaines recherches ont tenté d'observer d'autres variables que la disposition à l'ennui, et plus particulièrement en fonction de l'âge. On a pu constater que les jeunes sont plus disposé-e-s à l'ennui que les personnes plus âgées (Drory, 1982 ; Hill, 1975 ; Studak et Workman, 2004 ; Sundberg et *al*, 1991 ; Vodanovich et Kass, 1990). Les raisons de cette différence de disposition à l'ennui sont que les personnes âgées ont plus de résistance et de contrôle d'elles-mêmes, plus particulièrement si l'on se réfère aux facteurs de la BPS28, au niveau de la stimulation interne. On peut également expliquer cela par le fait que les plus jeunes expriment plus leur ennui, car ils auraient d'avantage envie de faire évoluer, changer les choses. Enfin, une dernière manière de justifier cette différence est, comme nous l'avons évoqué, le fait que l'ennui revêt une signification spécifique pendant adolescence, comme refus des règles des adultes.

Un dernier point, qui peut pourtant, selon nous, se révéler être un biais, et assez rarement souligné dans toutes les recherches, est le fait que la majeure partie des études évoquées sont réalisées auprès d'étudiant-e-s à l'université. La plupart du temps, la population interrogée est âgée en moyenne d'une vingtaine d'années. D'après nous, cela signifie qu'ils et qu'elles sont dans une situation sociale qui nous semble particulière, puisque bien souvent en début

28 Boredom Proneness Scale

d'études. Or, si l'ennui est dit spécifique de l'adolescence, on peut se demander si à vingt ans, bien qu'appelé-e-s jeunes adultes, les sujets de ces études n'ont pas encore également des spécificités de l'adolescence. Il semble donc que la majeure partie des résultats obtenus par l'intermédiaire de la BPS soit à utiliser avec précautions.

On observe également une différence de disposition à l'ennui entre les hommes et les femmes. Les résultats sont assez paradoxaux. Selon les études, on trouve ou non des différences significatives, mais la tendance va plutôt dans le sens d'une disposition à l'ennui plus importante chez les hommes que chez les femmes. La recherche menée par Gana et Akremi (2000) ne met pas en évidence de différences significatives dans la disposition à l'ennui, tout comme McLeod et Vodanovich (1991). En revanche, selon Seib et Vodanovich (1998), les hommes sont plus susceptibles à l'ennui que les femmes, constat confirmé par les recherches de Kass et Vodanovich (1990), Tolor (1989), Sundberg et al (1991) ou encore Farmer et Sundberg (1986). Certaines hypothèses sont avancées, comme par exemple par Sundberg et *al* (1991) qui constatent que les hommes ont plutôt tendance à invoquer l'ennui, alors que les femmes font plus souvent référence à la dépression. On peut alors imaginer que l'ennui est plutôt réservé aux hommes, et la dépression aux femmes, un peu comme l'était l'hystérie pour les femmes autrefois. D'autres remarques font état d'une plus grande disposition à l'ennui chez les hommes par rapport aux femmes car ils sont plus sensibles à la stimulation externe, et leur score est plus élevé avec le BPS29 avec le facteur stimulation externe. Cela provoquerait alors chez les hommes un plus grand besoin de stimulation et de changement, aussi bien en fonction d'une tâche, que de la vie en général (Watt et Blanchard, *in* von Gemmingen et *al*, 2003). L'explication fournie par Dahlen et *al* (2004) est que selon les facteurs de disposition, les hommes ont un score de disposition à l'ennui plus élevé autour de l'agression physique et verbale, ainsi que la recherche de sensation, ce qui confirme les comportements observés chez les adolescent-e-s (Wasson, 1981).

En effet, on peut penser que le biais qui vient du fait que la majeure partie des recherches sont réalisées auprès de jeunes adultes, qui appartiennent encore au système scolaire, accentue la différence d'ennui entre les hommes et les femmes. On sait que les jeunes étudiantes se conforment très vite au stéréotype qui veut qu'elles soient plus sages, plus studieuses, et qu'elles sont très précocement perçues comme telles par l'environnement social et scolaire (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996). C'est ce qu'évoquent Shaw, Caldwell et Kleiber (1996) dans leur recherche auprès d'adolescentes et d'adolescents : les filles sont

29 Boredom Proneness Scale.

plus préoccupées par le domaine scolaire en général, mais elles sont également sollicitées dans la sphère familiale (par les corvées ménagères par exemple), ce qui laisserait globalement moins de temps à l'ennui en général, dans l'école mais aussi pendant le temps libre.

L'ennui est donc à la fois intrinsèque et extrinsèque, parfois les deux en même temps (Barnett et Kitlzing, 2006). Conformément aux représentations qu'il véhicule depuis des siècles, il est donc social, normal et pathologique, il permet également une distinction entre les groupes que l'on peut qualifier de dominants, même si la particularité de cet ennui dit moderne (Bouchez, 1973 ; Huguet, 1984 ;1987 ; Sparks, *in* Conrad, 1997 ; Svendsen, 1999) est justement de se vulgariser, et toucher tous les groupes. La psychologie, comme les autres disciplines qui se sont intéressées à ce sujet, n'est pas parvenue à théoriser l'ennui. La plupart des articles traitant de ce sujet soulignent ce paradoxe : objet de sens commun, dans la mesure où tout le monde est en mesure d'évoquer et donner une définition de l'ennui, il n'est jamais complètement théorisé. Farmer et Sundberg (1986) justifient l'absence de compréhension de l'ennui parce qu'il n'existait auparavant pas d'échelles. Nous nous apercevons que même avec des outils de mesure, l'ennui échappe encore à une analyse.

Cela confirme notre hypothèse selon laquelle l'ennui n'est finalement pas un objet de recherche voué à être théorisé, mais un objet qui permettrait aux sociétés, dans une perspective historique, de penser, mais également de créer des normes selon les époques, en fournissant une sorte de grille de lecture, qui s'adapterait et évoluerait. Le champ de la psychologie sociale et particulièrement des représentations sociales semble permettre une lecture originale et différente de toutes les recherches déjà réalisées sur l'ennui, ainsi que de nouvelles perspectives.

2-3- L'ennui, le sens commun et les idéologies

2-3-1- Le regard psychosocial pour comprendre l'ennui

Nous l'avons mis en évidence dans le premier chapitre, grâce aux descriptions des nombreux théoriciens de l'ennui issus de champs variés, l'ennui est binaire. Si l'on reprend la métaphore de la vie comme un pendule de Schopenhauer, oscillant entre l'ennui et la souffrance, mais en positionnant l'ennui à la place de la vie, le pendule oscille entre l'individu et la société, ou soi et autrui, le normal et le pathologique, le bien et le mal, concepts variables selon les supports théoriques. Envisager l'ennui comme une médiation, comme c'est le cas chez certains

théoriciens, qui positionnerait alors l'ennui au centre, dans un entre-deux, l'inscrit également bien dans cette dynamique. Pour Huguet : « Entre une analyse sociologique qui pose la détermination du social sans s'interroger sur la façon dont elle s'accomplit, et la réduction souvent opérée par la psychologie sociale de ramener cette détermination aux seules relations interpersonnelles ou groupales, il faut tenter de comprendre et d'expliquer l'ennui en cherchant à combler le lieu vide de l'analyse sociologique et à rendre au contexte social global les processus relationnels. » (1987, p. 11).

Selon elle, c'est l'approche clinique qui permet cela[30] . Elle étaye ses propos sur « l'incertitude théorique de la psychologie sociale ». À la fois individuel et profondément personnel, l'ennui est clinique, soit comme une pathologie à part entière, soit comme un symptôme (Freud, Janet). Et pourtant, cet ennui n'est pas si l'individu n'est pas inscrit dans le social car il est cause et conséquence : l'ennui est issu de la socialisation à double titre, soit parce qu'il est le fruit d'une désocialisation, soit parce qu'il provoque la recherche du social.

Traiter de l'ennui comme objet de recherche, nous l'avons constaté, s'avère complexe, voire impossible, du fait de ces ambiguïtés, qui parfois deviennent des contradictions. Un exemple est que l'ennui est souffrance individuelle, mais peut également provoquer la création, la vie sociale. L'ennui est la fois binaire et dyadique. Médiateur entre le entre soi et la société, il implique une triangulation. C'est la particularité de l'approche psychosociale que d'appréhender un objet non pas avec une grille de lecture binaire, mais bien avec un « regard ternaire » (Moscovici, 1984). Contrairement à ce que postule Huguet, il semble que justement, lire l'ennui par l'intermédiaire de la psychologie sociale, permet d'appréhender sa polymorphie et son caractère individuel et social dans une vision d'ensemble, qui ne se focaliserait pas exclusivement sur un aspect sociologique ou psychologique.

Appréhender l'ennui grâce au regard psychosocial permet un nouvel éclairage de cet objet, à différents niveaux d'analyses : le niveau intra-individuel, interindividuel et situationnel, positionnel et idéologique (Doise, 1982). Nous observons bien au travers de la genèse de l'ennui ces différents niveaux. Il est d'abord perçu comme intra-individuel, comme vécu personnel. Il est également interindividuel et éminemment situationnel. Mais à ces deux niveaux, qui résument finalement ce que nous avons appelé la dichotomie dans l'ennui, se superposent également deux autres niveaux, qui trouvent écho dans le retour historique que nous avons réalisé. L'ennui est positionnel, par exemple avec cette distinction constante entre

30 Mais en conclusion du même ouvrage, elle affirme que la neurasthénie permet une analyse de cet objet avec un regard psychosociologique.

deux groupes sociaux ; et idéologique car il émerge lors de crises, de changements idéologiques. Selon Moscovici : « La psychologie sociale est la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication » (1984, p. 7). L'ennui est à la fois un phénomène en lien avec l'idéologie, et il permet aussi une communication, comme nous le confirme sa présence dans la philosophie ou encore la littérature.

Un aspect ambivalent de l'ennui se situe également dans sa définition, à la fois scientifique et issue du sens commun. Le sens commun peut être défini dans la théorie des représentations sociales développée par Moscovici comme : « un ensemble de théories du quotidien, ayant leur épistémologie propre, leur efficacité symbolique, leur inscription temporelle, historique et mnémonique. […] En filigrane de ces travaux, s'est toujours profilé l'autre savoir, scientifique, expert, objectif et instituant la vérité. » (Haas, 2006, p. 11). On observe une relation et une communication entre sens commun et science, l'un alimentant l'autre. Mais selon Moscovici, il s'est opéré une sorte de renversement, conséquent aux sociétés contemporaines et distinguant alors un ancien d'un nouveau sens commun. Ce renversement a lieu pour Farr (1984) dans le courant du XIXème siècle. Le « nouveau sens commun [est] dérivé de la science et marqué par la raison » (Moscovici et Hewstone, 1984, p. 550). Plus précisément « la science était autrefois basée sur le sens commun et rendait le sens commun moins commun ; mais maintenant le sens commun c'est la science rendue commune » (Moscovici, *in* Farr, 1984, p. 394).

Nous avons constaté ce renversement avec l'ennui au XIXème siècle, qui devient alors neurasthénie, traduction médicale, donc scientifique, de l'ennui (Huguet, 1984 ; 1987). En d'autres termes, la science a théorisé une notion issue du sens commun, aussi bien par l'intermédiaire de la mélancolie, l'acédie ou l'ennui, que par l'intermédiaire de la philosophie, la médecine ou la théologie. Mais à partir du XIXème siècle, sous l'appellation de neurasthénie, l'ennui va définitivement être inscrit dans un champ théorique, la psychopathologie : « La neurasthénie a permis que la névrose devienne maladie psychologique et puisse être l'objet d'un déchiffrement de la logique interne du trouble et de la possibilité de son explication psychosociologique » (Huguet, 1984, p. 203). C'est également en lien avec la justification du renversement entre sens commun et science, autour de la notion d'idéologie : « loin d'être antidote aux représentations et aux idéologies, la science en est en réalité la source » (Moscovici, *in* Farr, 1984, p. 394). Pour reprendre

l'exemple de la neurasthénie, c'est effectivement la science qui devient alors source d'idéologie dans la société américaine, autour de l'industrialisation, de la productivité.

Ce retour aux sources de l'ennui met en évidence un certain nombre de facteurs, qui, nommés différemment, semblent en réalité être sous-tendus par les mêmes structures. Les problématiques semblent fréquemment issues des idéologies dominantes, qui vont proposer un certain nombre de comportements à adopter ou à proscrire ; et à adapter aux changements.

2-3-2- Représentations sociales et place de l'ennui

En adoptant une approche historique de l'ennui, nous avons constaté que ce dernier est bien un objet saillant, et dans différents domaines théoriques. Il est tour à tour médicalisé, psychologisé, psychiatrisé ou encore théologisé, mais il se dégage une structure et des conséquences relativement semblables. Selon la définition de Jodelet, les représentations sociales sont : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989, p. 36). C'est une étude, par l'intermédiaire de la communication, d'appréhension des théories dites « naïves », c'est-à-dire qui circulent dans la société comme savoirs du sens commun, pour donner des réponses, des explications. Les individus, comme l'atteste le champ de la psychologie sociale en général, mettent en place un certain nombre de stratégies, afin de mettre du sens, de comprendre et expliquer leur environnement. Il s'agit alors d'une forme de pensée sociale, qui permet une maîtrise mais surtout une compréhension de l'environnement (Jodelet, 1984). On distingue trois perspectives psychosociologiques des représentations sociales : une perspective génétique, qui traite de l'émergence et de transformation des représentations sociales ; une perspective structurale, qui décrit le contenu ; et une perspective dynamique, qui « pose le partage d'un cadre de référence commun dans un système de communication et de rapports symboliques donné, et rend compte de l'existence de variations dans les prises de positions individuelles par l'intervention, au titre de principe organisateurs, des représentations sociales. Un autre aspect de la dynamique des représentations sociales a été rapporté à leur caractère dialogique lié à la communication sociale. » (Jodelet, 2006, p. 1005).

Dans la théorie des représentations sociales, Moscovici a proposé le concept de *thêmata*, dans l'objectif « d'enrichir les possibilités d'analyse grâce aux ouvertures que ce concept permet à la fois vers l'histoire des connaissances, l'anthropologie et la sémantique » (Moscovici et Vignaux, 1994, p. 32). Les *thêmata* sont de grandes thématiques, des « idées-sources »

considérées comme des « catégories fondamentales de la pensée et de la logique » (Seca, 2002). A l'origine les *thêmata* ont été mis en évidence par Holton (1981 ; 1982), en étudiant le mode de pensée d'un certain nombre de scientifiques. Il en a dégagé une opposition dialectique, où le scientifique va alors préférer l'un ou l'autre des couples afin d'accéder à un consensus. Ces choix sont alors orientés de manière subjective, et vont ensuite influer sur les théories, les méthodes choisies et les orientations de recherche.

Moscovici, en intégrant les *thêmata* dans la théorie des représentations sociales, part du pré-requis que ces *thêmata* appartiennent au sens commun, et que leur fonctionnement sur un système binaire d'oppositions, offre alors la possibilité « [d'étayer] la formation de nouvelles représentations » (Jodelet, 2006, p. 1005). Selon « l'architecture globale de la pensée sociale » proposée par Flament et Rouquette 2003) les *thêmata* appartiennent au niveau idéologique, avec les croyances, les valeurs et les normes. Il s'agit selon eux de « formats épistémologiques pré-établis, de pré-conceptions d'origine immémoriale qui donnent à la connaissance pratique des cadres de possibilité et la trame de son organisation » (2003, p. 19). Par exemple pour Marková (2007) *l'Alter* et *l'Ego* sont le centre des discours du quotidien, tout comme le masculin et le féminin (Héritier, 1996), le normal et le pathologique (Seca, 2002). Le *thêma* le plus répandu et le plus évident dans nos sociétés est le masculin/féminin, qualifié de « *thêma* canonique » (Flament et Rouquette, 2003), car il permet une catégorisation et une organisation de notre environnement.

Selon Moscovici (1961), c'est l'idéologie qui conditionne le contenu des représentations sociales. Or, elles sont une appropriation individuelle et collective d'un objet, lui-même intégré dans un contexte social et idéologique (Doise, 1982 ; 1992). Nous avons souligné l'importance de l'idéologie dans les manifestations et la genèse de l'ennui. La difficulté de "ranger" ou classer l'ennui dans un champ théorique vient du fait « qu'il se concrétise comme discours idéologique » (Huguet, 1987, p. XI). Nous avons mis en évidence que l'ennui n'est pas statique. Au contraire, il porte dans sa définition même un certain nombre de paradoxes, résumés entre autres autour du bien et du mal, ou encore de l'inné et de l'acquis. Selon les époques, les ambivalences sont toujours présentes, mais l'un des deux est plus ou moins saillant. On observe une résistante à travers le temps des champs oppositionnels, qui vont plus ou moins se colorer, s'accentuer selon les contextes culturels et idéologiques. Ces accentuations permettent alors de modeler des normes, mais également des comportements à adopter, en adéquation avec l'idéologie émergente ou dominante.

Par exemple, comme nous l'avons observé, le passage de l'acédie à l'ennui illustre bien ces transformations et semble émaner d'une dynamique adaptative face à un changement idéologique. L'acédie est en lien direct avec la théologie, et fournit à la fois des règles, des normes et attitudes à suivre à une époque donnée : ne pas se laisser tenter par le Diable. Pour lutter, il est préconisé de travailler et de prier. Les représentations de l'acédie sont plutôt stables, mais notamment sous l'impulsion, des siècles plus tard, de la scolastique au Moyen Age, puis de la Réforme, on observe une scission de la religion omnipotente. Ce changement progressif, mais très long à l'échelle de l'histoire, va conduire l'être humain à une décentration. Cette transformation est le reflet d'un bouleversement idéologique, qui va conduire à un individualisme de l'homme comme le souligne Farr, et notamment par le biais de l'imprimerie : « L'invention de l'imprimerie a probablement eu un impact plus important sur le développement de l'individualisme que la redécouverte de textes classiques de l'antiquité. » (1991, p. 131, traduction libre31). L'acédie n'est alors plus en adéquation avec les idéologies dominantes, et on voit de ce fait émerger de nouveau la mélancolie, par l'intermédiaire de l'art et la médecine, puis l'ennui. La définition pascalienne de l'ennui est toujours théocentrée, mais la problématique est axée sur la recherche du bonheur (Jonard, 1998).

On observe une dynamique assez semblable avec l'apparition du terme neurasthénie, qui émerge à l'époque de l'industrialisation au XIXème siècle, et va s'ancrer ensuite dans la psychopathologie avec Freud. Il se dégage donc des similitudes dans les transformations du traitement et des représentations de l'ennui.

On retrouve toujours les mêmes observations, même lorsque l'on se concentre sur un seul champ, dans notre cas, dans le champ de la psychologie, et dans les branches plus spécifiques de la psychologie cognitive et sociale. L'ennui conserve toujours ce statut de porte-parole de crises, et plus précisément, on peut dire qu'il est présent particulièrement aux changements idéologiques, à la fois dans l'histoire sociale, et dans l'histoire individuelle. Cela expliquerait le cas spécifique des adolescent-e-s. Il est un trait individuel, mais qui provoque des répercussions sociales, comme l'illustre bien le fait que les individus plus disposés à l'ennui sont les extravertis. Ils vont alors exprimer leur ennui en l'extériorisant, au risque d'adopter parfois des conduites anti-sociales. Il est positionnel, puisque selon son âge ou selon qu'on soit garçon ou une fille, on s'ennuie différemment.

---

31 « The invention of the printing press was probably of even greater significance for the development of individualism than was the re-discovery of the classic texts of antiquity » (Farr 1991, p. 131).

2-3-3- La dimension dialogique de l’ennui

L’ennui conserve toujours cette ambiguïté d’être à la fois acquis, comme une pathologie ; et inné, notamment par l’intermédiaire d’une « disposition », d’un terrain propice au développement de l’ennui, mais pas vraiment défini ou identifié. Enfin, on peut penser qu’il est toujours reflet de l’idéologie dominante, si l’on se penche sur les grands thèmes de recherches, qui ont trait assez fréquemment dans le monde du travail, de près ou de loin à la productivité ; et dans l’école à la réussite. Ce thème de recherche demeure de façon sous-jacente une problématique articulée autour d’une notion de rentabilité et d’efficacité, les loisirs proposés aux adolescent-e-s devenant des moyens d’éviter les conduites à risque et la délinquance. Selon les contextes sociaux, nous accentuons certaines spécificités des représentations véhiculées par l’ennui, nous l’avons constaté à la fois dans une dynamique historique et pluridisciplinaire, mais également à l’intérieur même du traitement de l’ennui par la psychologie.

Une des spécificités dans le champ des représentations sociales est la bipolarité des *thêmata*, qui fonctionnent sur un système d’opposition. Rouquette et Flament font référence à un « effet de champ » [qui] présuppose que l’on se réfère à un niveau plus englobant, plus générique […] un champ est défini par l’activation d’un thêma bipolaire moscovicien : ainsi Réel/Idéal ou Masculin/Féminin, pour retenir seulement deux oppositions majeurs dans notre culture. » (2003, p. 47).

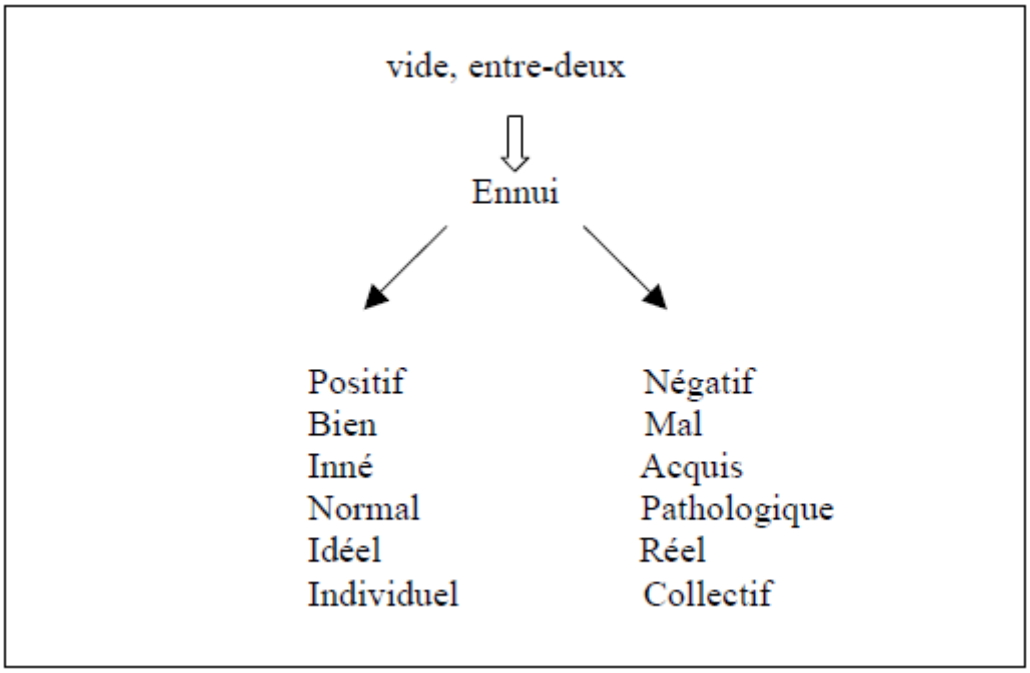
L’ennui peut être considéré comme un thème fonctionnant sur un système d’opposition. D’abord, nous l’avons constaté, car il s’agit d’une thématique récurrente ; et également parce qu’il existe un raisonnement issu du sens commun mais également objet de théorisation. Dans un second temps, « les antinomies oppositionnelles, comme liberté/oppression ou justice/injustice, paraissent essentielles à la pensée, au langage et à la communication de l’espèce humaine, et se rencontrent tout au long de l’histoire » (Marková, 2007, p. 257). L’ennui est par définition ambivalent et contradictoire dans la pensée humaine. D’abord entre le bien et le mal, ensuite entre l’inné et l’acquis, mais également le normal et le pathologique. Ces antinomies, comme le souligne Marková, « donnent forme aux activités mentales humaines comme la formation des concepts, des significations du langage et des images. » (2007, p. 261).

Dans notre cas, l’ennui est un thème qui provoque des discours, qui sont problématisés en fonction d’événements historiques et mais également sociaux. Il est ensuite décliné selon des

représentations binaires qui le définissent. D'abord autour le bien et le mal, qui demeure central, et qui est décliné selon les époques différemment : valorisé ou dénigré, l'ennui peut aussi bien être moteur de la pensée que damnation éternelle pour ses représentations les plus antagonistes. Une seconde opposition dialectique activée par l'ennui est l'inné et l'acquis, proche du bien et du mal, et qui met en évidence l'ambivalence de l'ennui, qui est de devient positif ou négatif (même si l'ennui inné est rapproché de l'aspect plutôt positif, et les représentations d'un ennui acquis plutôt vers le pathologique). Et justement, une troisième opposition présente dans l'ennui est le normal et le pathologique, comme nous avons pu le constater, par les tentatives de soigner l'ennui comme une maladie tantôt organique, tantôt psychologique. On peut identifier une quatrième opposition dialectique, qui est l'idéel et le réel. Le *thêma* du genre est peu visible dans la genèse de l'ennui, du fait du peu de visibilité des femmes dans l'Histoire. Mais il ressort dans les recherches en psychologie, même s'il n'y a pas de réel consensus, que les hommes ont plus de facilité à dire qu'ils s'ennuient que les femmes. Il nous semble que cela peut s'entendre en termes de dynamique de groupe, et plus précisément, comme nous l'avons évoqué plus haut, par l'intermédiaire des groupes dominants et dominés. Selon les contextes idéologiques, l'ennui émergerait et produirait des représentations, selon un certain nombre de *thêmata* de base, afin de trouver une cohérence du sens commun chez l'individu au sein de la société dans laquelle il évolue.

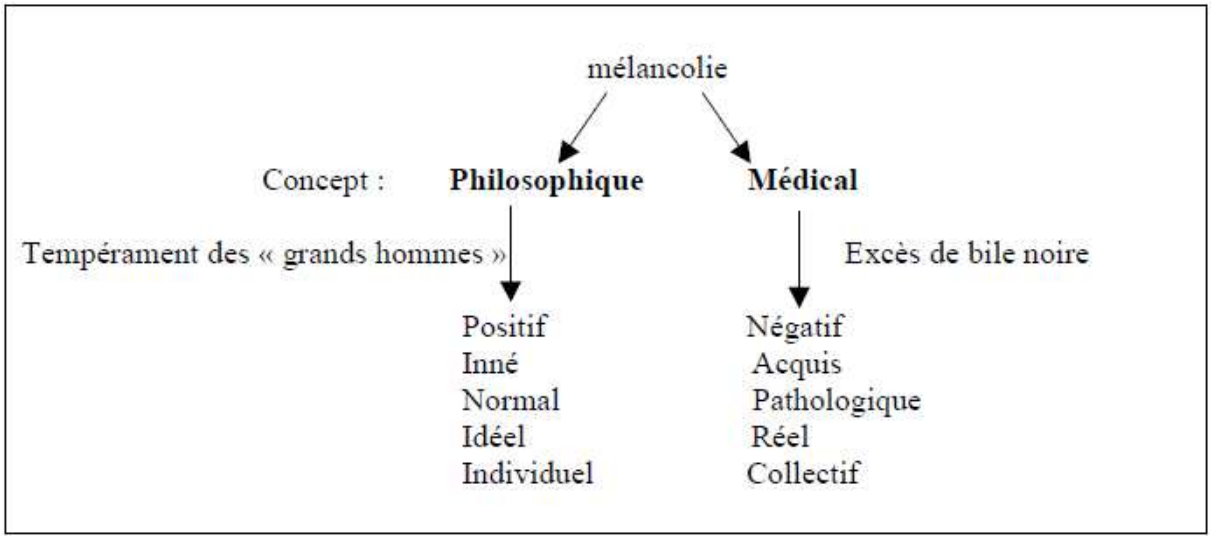
L'ennui est donc producteur d'une certaine norme sociale, déclenchant alors soit des prescriptions, soit des normes, soit des règles. En s'appuyant sur les différentes oppositions que nous avons dégagées jusqu'à présent, on pourrait résumer l'ennui et les possibilités débouchant suite au constat de l'ennui ainsi :

Figure 2 : Oppositions structurantes dans l'ennui



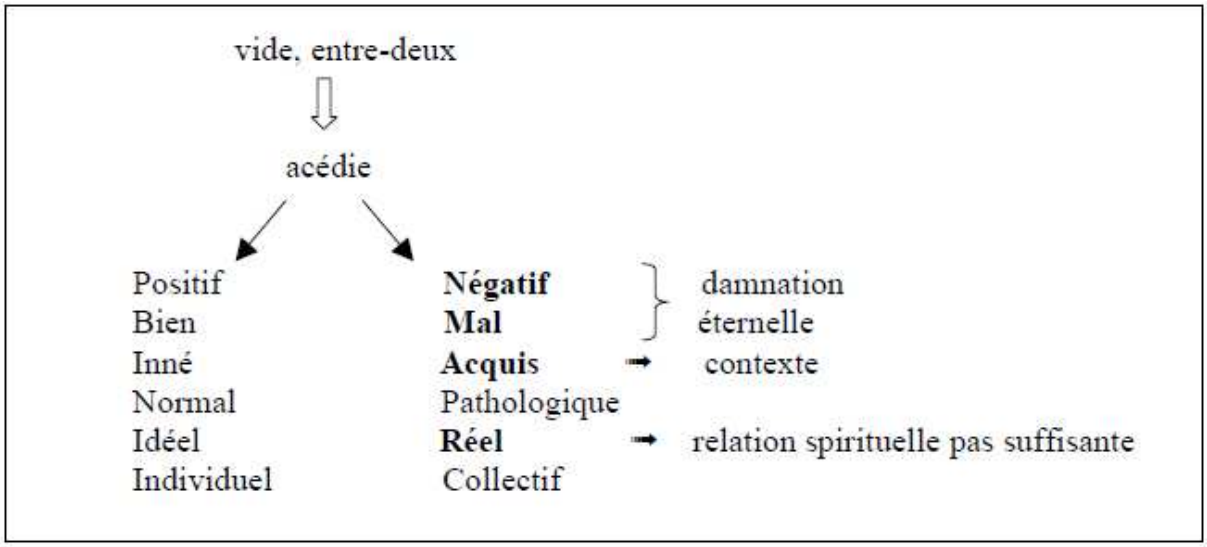
Dans le cas de la mélancolie dans l'Antiquité, il s'agirait de la mélancolie à la base, et se fractionnant alors en deux entités relatives à deux champs théoriques, d'où découlent alors un système d'oppositions identique :

Figure 3 : Fractionnement de la mélancolie en deux entités



Si l'on procède de même avec l'acédie, un certain nombre de traits sont accentués principalement sur le système d'oppositions négatives :

Figure 4 : Oppositions structurantes dans l'acédie



On observe donc une sorte de niveau intermédiaire, beaucoup plus visible lorsqu'il s'agit de la mélancolie antique, qui déclanche les oppositions, et ce en fonction des idéologies dominantes. Il semblerait donc que l'ennui, par l'intermédiaire du champ théorique des représentations sociales, soit à envisager comme un *thêma*, qui permettrait alors une structuration de la pensée. Ce *thêma* s'activerait alors, comme nous l'avons également observé, à des moments de ruptures, de cassures, de changements, ou d'incertitudes idéologiques. Alors, selon des variables contextuelles et positionnelles, certaines oppositions présentes au sein de l'objet « ennui » seraient activées comme systèmes d'explications.

Chapitre 3 : Approche psychosociale de l'ennui en contexte éducatif

Nous l'avons observé, l'ennui trouve comme terrain privilégié d'étude le contexte scolaire. Depuis une dizaine d'années, on observe dans ce même champ un regain d'intérêt pour l'ennui issu du sens commun, notamment par l'intermédiaire de la presse (voir pour une revue de presse de l'année 2003 en France, Clerget et *al*, 2005). Comme l'expliquent Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer : « Le champ scolaire, sans qu'il soit un simple prétexte, est un champ d'une importance considérable pour la recherche en psychologie sociale car le "social" s'y présente à l'"état de nature "». Il est intéressant de noter qu'ils constataient déjà il y a 25 ans « l'ampleur prise par le facteur *ennui* » (p. 12) et définissaient l'échec scolaire « tout au plus [comme un] phénomène de société, relié notamment à l'ennui » (1982, pp. 12-13).

S'il existe une construction sociale de l'ennui qui varie comme nous l'avons souligné, selon le contexte et la position de l'individu, on peut donc s'interroger sur les représentations que les acteurs du champ éducatif ont de l'ennui dans le cadre scolaire. En effet, les représentations à la fois des enseignants et des élèves sont susceptibles d'orienter des conduites voire des comportements, dans un système de transmissions de représentations réciproques. Par exemple les représentations que les enseignants ont de leurs élèves peuvent modifier la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, ainsi que leur engagement dans l'activité (Bressoux et Pansu, 2003). Il paraît donc important de s'interroger d'abord sur les représentations de l'ennui, mais également sur les vecteurs de transmissions, afin de comprendre l'utilisation du terme « ennui », issu du sens commun, pour qualifier des situations pédagogiques parfois paradoxales, comme l'atteste l'exemple déjà cité de la réussite et l'échec scolaire.

3-1- L'ennui, une problématique émergente dans le champ de l'éducation ?

3-1-1- Un ennui scolaire qui alarme

Leloup (2003), dans sa thèse sur l'ennui des lycéennes et des lycéens, reprend un certain nombre de statistiques : « Selon une enquête sur les établissements d'enseignement privé publiée dans l'Ardennais du 22/05/02, un élève sur cinq s'ennuie à l'école primaire ; la proportion s'élève à 25% quand les enfants atteignent l'âge de 14 ans. Les deux tiers des jeunes de 11 à 15 ans s'ennuient à l'école, selon la dernière enquête du comité français de l'éducation pour la santé, menée en 1998 auprès de 4000 élèves des académies de Nancy et Toulouse. A 11 ans, les élèves déclarant ne s'ennuyer que rarement ou jamais à l'école sont à peine majoritaires (51,2%) ; à 15 ans, ils ne sont plus que 17,4% » (p.6).

Dumazedier annonçait déjà en 1996 (*in* Moyne, 1996) : « En 5ème déjà, 43% des élèves déclarent s'ennuyer ; puis [que] trois ans après, malgré l'élimination des moins bons, ils [sont] 64% en seconde à partager cet avis » (p. 39). Du côté des enseignants, 85% des jeunes enseignants se disent confrontés au manque d'intérêt des élèves, et 33% des enseignants de tous âges estiment que le manque de motivation est un des principaux soucis dans la relation avec leurs élèves32.

32 Statistiques issues d'une enquête réalisée pour le SNES en mars 2001 et mars 2002.

On trouve beaucoup d'ouvrages, principalement issus des Sciences de l'Education, et traitant de l'ennui en contexte scolaire depuis une dizaine d'années, ce qui est bien le reflet d'une préoccupation sociale comme le souligne Leloup (2003). Le point commun est que l'ennui n'a pas sa place dans l'école, et qu'il faut trouver des solutions pour le combattre, comme le révèlent les titres de quelques ouvrages : *Pour vaincre l'ennui à l'école ! Petit traité des remèdes à l'intention des usagers de l'école* (Moyne, 1996), *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe. Une place pour chacun dans un collège pour tous* (Pierrelée et Baumier, 1999), *L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie* (Paulhac, 2000), *Ces enfants qui s'ennuient le lundi* (Paulhac, 2002) *Former sans ennuyer* (Hourst, 2002), ou alors, plus récemment un numéro spécial de la revue *Enfance*, et *Vivre l'ennui à l'école et ailleurs* (Clerget et *al*, 2005). Nous l'avons évoqué, dans les recherches issues de la psychologie sociale, l'ennui en général et plus spécifiquement en contexte scolaire est individuel, et/ou positionnel, et/ou contextuel. On retrouve ces différentes caractéristiques dans les recherches francophones en Sciences de l'Education, en Sociologie, en Psychologie, dans une approche plutôt clinique. L'ennui scolaire est communément corrélé à des phénomènes aussi divers que l'absentéisme (Farmer et Sundberg, 1986 ; Jarvis et Seifert, *in* Culp 2006 ; Larson et Richards, 1991), la déscolarisation (Morton-Williams et Finch, *in* Perkins et Hill, 1985), les comportements scolaires déviants et la violence (Nizet et Hiernaux, 1984 ; Wasson, 1981). Un autre constat, en lien avec les causes précédentes, lient l'ennui et de mauvais résultats scolaires (Maroldo, 1986 ; Robinson, 1975). L'ennui est aussi évoqué dans le manque d'attention (Larson et Richards, 1991) et chez les élèves dyslexiques (Paulhac, 2000 ; 2002), mais également chez les élèves « surdoué-e-s » (Dolto, 1979 ; Sisk, *in* Kanevsky et Keinghley, 2003). Il est cependant intéressant de noter une relative inversion de la tendance à l'éradication de l'ennui, comme nous pouvons l'observer avec le numéro spécial d'*Enfance* consacré à l'ennui chez les enfant et les adolescent-e-s, ainsi que l'ouvrage de Clerget et al (2005) et Lemoine (2007) *S'ennuyer, quel bonheur !*

Leloup (2003) dans sa recherche menée auprès d'une population lycéenne, dégage trois sources de remèdes à l'ennui : une première source est les enseignant-e-s, la seconde l'institution et la troisième le savoir. Pour notre part, nous distinguons également trois grands axes en cas d'ennui scolaire, mais en termes d'intervention, car la troisième source dégagée par Leloup, qui est le savoir, nous semble être présent également dans la source qui viendrait des enseignant-e-s, mais aussi de l'institution.

Les chercheur-e-s et pédagogues proposent des moyens d'action auprès des élèves et du groupe classe, en termes de gestion. L'institution scolaire de manière plus générale, propose des moyens d'action par l'intermédiaire des programmes scolaires, des heures de cours, l'organisation interne de la scolarité. Un certain nombre de conseils vont dans le sens de l'intérêt des savoirs, et de leur utilité. Il s'agit d'un individualisme institutionnalisé, inscrit dans les changements tels que le collège unique, et l'élève au centre des apprentissages, deux notions qui pourtant semblent opposées. Comme le décrit Lautier (2001) les élèves dès le collège sont confrontés à deux modèles individualistes : se conformer aux attentes de l'école et répondre au rôle et au métier d'élève ; de l'autre développer son autonomie et son épanouissement personnel.

L'individualisation conduit donc, lorsque l'ennui est constaté chez un ou une élève par les enseignant-e-s, à proposer une adaptation individualisée pour la réussite de toutes et tous (Pierrelée et Baumier, 1999), et une pédagogie centrée sur l'élève (Leloup, 2003). Une solution est par exemple de partir des connaissances de l'élève, afin de mettre du sens sur les apprentissages, et les rendre concrets (Pierrelée et Baumier, 1999). Comme le précise de Closets (*in* Leloup, 2003), l'école, en décomposant les notions, peut rendre une matière ennuyeuse, puisque le principe de base est de décomposer les savoirs. En contrepartie, les savoirs sont pour toutes et tous, et un des points soulevé dans le phénomène de l'ennui à l'école, est justement l'inflation scolaire, qui selon les sociologues de l'éducation conduit les élèves à ne pas faire de lien entre les apprentissages et leur utilité dans l'avenir, l'ennui est alors le résultat d'un décalage entre leur culture et la culture scolaire (Nizet et Hiernaux, 1984).

En lien avec cette conception que l'on pourrait qualifier d'individualisante dans la prise en charge de l'élève, il est fréquemment préconisé de pratiquer la pédagogie différenciée (Moyne, 1996 ; Pierrelée et Baumier, 1999), les groupes de niveau et le principe du tutorat (Pierrelée et Baumier, 1999). Il est également proposé de réduire la pression évaluative et la compétition (Robinson, 1975), et ce par exemple avec des projets de classe (Pierrelée et Baumier, 1999). Certains conseils sont en lien avec la dynamique de groupe ou l'analyse transactionnelle (Leloup, 2003 ; Nizet et Hiernaux, 1984), ou encore le travail sur l'espace et l'organisation de la salle de classe (Hourst, 2002 ; Moyne, 1996).

Un autre champ d'action, que nous pouvons qualifier de plus institutionnel, concerne en premier lieu les programmes scolaires, en proposant aussi bien des remaniements sur la forme que le fond. Des solutions sont proposées par l'intermédiaire d'outils comme les manuels

scolaires, l'utilisation de l'informatique et d'internet (Audigier, 2003 ; Pierrelée et Baumier, 1999), ainsi que le contenu même des enseignements, pour préparer les élèves au monde du travail. Nous pouvons le constater au fil des réformes scolaires, qui introduisent de nouvelles matières transversales (comme les TPE au lycée, puis au collège), ou le nombre d'heures consacrés aux matières, qui sont des indices de l'importance de tels ou tels savoirs à transmettre, tout comme les méthodes d'apprentissage.

Les solutions proposées sont assez diverses, et ne semblent pas avoir fait varier les préoccupations autour de l'ennui. On peut cependant noter un changement, comme nous l'avons évoqué, depuis quelques années, autour d'un mouvement de valorisation de l'ennui.

3-1-2- L'ennui scolaire : une préoccupation Institutionnelle ancienne et un indicateur

Le Conseil National des Programmes (CNP) a organisé un colloque en janvier 2003 intitulé « Culture scolaire et ennui », notamment suite à la consultation nationale des lycéen-ne-s en 1998. Cette consultation des savoirs a été très polémique, voire taxée de démagogique (voir Leloup, 2003). Quelle que soit la position défendue, nous pouvons noter que deux questions sur la vingtaine proposée traitaient explicitement de l'ennui : « Qu'est-ce que vous jugez important d'apprendre au lycée mais qui vous ennuie ? » et « Pensez-vous qu'il y ait un remède à cet ennui ? Si oui, lequel ? ». Une des critiques apportées par les détracteurs de cette consultation porte notamment sur la formulation des questions. C'est ce que souligne Leloup dans sa thèse : « Que jugez-vous important d'apprendre au lycée mais qui vous ennuie ? » : « On interrogeait les sondés, par exemple, sur leur "ennui", en le tenant d'emblée pour acquis et collectif : ce qui leur paraissait sans intérêt, les cours inutiles, les activités fastidieuses, les exercices pénibles. » (Darcos, *in* Leloup, 2003, p.147). La seconde question sur l'ennui est également, à notre sens, inductive, puisqu'elle positionne l'ennui comme un mal dans la mesure où l'on interroge les élèves autour d'un remède.

Voici quelques résultats de cette consultation, résumés par Meirieu (2003) : « [Les lycéen-ne-s] considèrent comme importants mais ennuyeux cinq types d'enseignement : ceux qui font appel à la simple mémorisation (72%) ; ceux qui concernent des phénomènes trop éloignés, à leurs yeux, dans l'espace et dans le temps (61%) ; ceux qui se rapportent à des matières secondaires dans la série choisie (58%) – les lettres dans les séries scientifiques ou les sciences dans les séries littéraires ; ceux qui sont trop spécialisés (52%) ou trop abstraits (31%). » A la seconde question : « les élèves proposent comme remèdes à l'ennui par ordre

d'importance : avoir des professeurs plus passionnés ; avoir des professeurs qui aident et encouragent ; introduire les technologies nouvelles ; articuler les enseignements aux problèmes de la vie pratique ; travailler davantage sur l'actualité ; utiliser l'interdisciplinarité ; faire des visites, des stages, des séjours à l'étranger ; multiplier les travaux de groupes ; réduire les effectifs et la durée des cours. » (pp. 80-81).

Pour résumer, l'ennui est donc issu d'apprentissages ne les mettant pas en activité, et non en lien avec leurs préoccupations du quotidien. Les lycéennes et lycéens proposent donc comme remèdes une sorte d'actualisation des apprentissages et des savoirs, en lien avec leur vie, et une participation active par exemple avec des stages. Il semble donc que l'ennui soit la conséquence d'un manque de stimulation et une trop importante abstraction des notions étudiées. On retrouve ce qui est préconisé par les auteur-e-s d'ouvrages ayant trait à l'ennui à l'école, et ce chronologiquement précédemment à cette consultation.

On peut alors se demander pourquoi cela ne fonctionne pas, puisqu'il semble y avoir une adéquation entre la demande et les solutions proposées. Plus précisément, on peut se demander si l'ennui ne ferait pas partie inhérente du processus d'apprentissage, ce qui expliquerait alors que malgré des pistes d'actions qui vont dans le sens des besoins des élèves, le constat n'évolue pas. Une des rares études menées sur les élèves signalé-e-s comme « surdoué-e-s » et s'ennuyant, a été menée par Kanevsky et Keighley (2003). Cette recherche qualitative a été conduite auprès d'une dizaine d'adolescent-e-s identifié-e-s à l'école primaire comme surdoué-e-s, et actuellement désengagé-e-s de l'école (en termes de résultats scolaires et de comportement). Ils ont mis en évidence que l'apprentissage est à la fois l'opposé et l'antidote à l'ennui. Ces résultats mettent bien évidence toute la complexité de ce phénomène.

Si l'on se penche sur les écrits datant du XIXème et du début du XXème siècle, on s'aperçoit que l'ennui sur les bancs de l'école est très loin d'être un phénomène nouveau, ainsi que l'atteste cette lettre de Flaubert : « Si je t'écris maintenant mon cher Ernest, ne mets pas cela sur le compte de l'amitié, mais plutôt sur celui de l'ennui. Me voilà chié en classe à 6 heures du matin ne sachant que faire et ayant devant moi l'agréable perspective de quatre heures pareilles […] et je compose… en vers latins ! […] Et avec tout cela, je m'ennuie, je m'emmerde » (*in* Vaillant, 2003, p. 42).

De l'autre côté, Meirieu (2003) reprend les propos de Pécaut, dans le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* de 1882 : « Qui n'a pas été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, ennuyée, d'un grand nombre de jeunes garçons ? Qui ne les a vus, dans la classe,

subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le cœur prenne part à l'effort de l'intelligence ? » (p. 79).

Ces deux témoignages mettent en évidence un certain nombre de dysfonctionnements dans l'institution scolaire que Vaillant (2003) résume autour de trois grandes causes : les bâtiments, comme lieux sécrétant l'ennui (c'est également les propos de Tardieu en 1903) ; la distance séparant le corps enseignant des élèves ; enfin, les programmes eux-mêmes, qui ne sont pas en lien avec les préoccupations des élèves. On s'aperçoit qu'à l'exception de la claustration, les élèves se plaignent des mêmes causes d'ennui. Comme le résume Meirieu : « on pourrait dire de façon caricaturale que, dans l'histoire, la "pédagogie de l'intérêt" et la "pédagogie de l'exercice" se sont opposées » (2003, p. 84). Nous constatons que l'ennui est invoqué pour mettre en évidence une inadéquation dans la pédagogie et sens des apprentissages, donc comme représentant d'une crise au niveau institutionnel. Que l'ennui soit nommé explicitement ou non, il fait partie des problématiques des grands courants de la pédagogie du XXème siècle.

Une différence notable entre un diagnostic d'ennui actuel ou plus ancien est en termes de verbalisation de l'ennui. Selon un certain nombre de chercheurs, les élèves s'ennuieraient plus actuellement. Mais d'après Dubet : « Il est prudent de penser que les élèves ne s'ennuient pas aujourd'hui plus qu'avant ; ils ont par contre la capacité et le "droit" de dire qu'ils s'ennuient et de le manifester […] Dire que l'on s'ennuie n'est pas impossible, parce que ce n'est pas vécu comme illégitime par les élèves, alors qu'auparavant cet ennui pouvait apparaître comme une quasi-faute morale » (2003, p. 73).

Il ne précise pas à quel « auparavant » il fait référence. Historiquement, nous savons que l'enseignement a d'abord été pris en charge par l'Eglise, pour progressivement, s'en détacher (Durkheim, 1990). Les notions d'ennui et de faute morale font penser aux représentations de l'acédie en théologie. On peut donc penser qu'auparavant, les représentations de l'ennui dans le contexte éducatif, imprégnées de la religion, étaient véhiculées sous le versant négatif. L'apprentissage se fait dans la souffrance et la difficulté, et c'est à ce prix que l'on acquiert la connaissance. L'ennui est inhérent à l'école. C'est également ce que met en évidence Tardieu (1903), qui, pour décrire la période de l'adolescence, décrit les élèves dans un collège. Il semble qu'il s'agisse d'une fatalité, mais également d'un passage obligé, qui permet l'apprentissage.

On retrouve ce type de remarque dans les témoignages des lycéennes et des lycéens de l'enquête menée par Huguet : « Sur le thème de la vie quotidienne au lycée, l'ennui s'est trouvé évoqué spontanément et collectivement comme le mal lié à la vie scolaire ». (1987, p. 33). Selon Baudelot, Cartier et Detrez, les lycéen-nes ont bien conscience qu'il existe une vie scolaire (comparée à un travail) et la vie extra-scolaire. D'après eux « le lycéen d'aujourd'hui a appris à s'ennuyer à l'école et à s'y résigner ». (1999, p. 21).

Dubet identifie une autre cause de l'ennui contemporain à l'école, qui expliquerait que les élèves exprimeraient plus leur ennui qu'auparavant : « La faible tolérance à l'ennui procède sans doute d'une cause plus lourde. Il s'agit de la perte du monopole culturel de l'école en raison de la concurrence des médias. » (2003, p. 68). Nous pouvons l'entendre dans deux sens, d'abord en terme de facilité d'accès à l'information, mais également en terme de rapport aux médias de façon générale, et de mode d'utilisation. C'est ce que met en évidence Meirieu, autour du « zapping », mode de décryptage issu de la télévision, qui tend à envahir l'école : les élèves, lorsqu'ils ou elles sont lassé-e-s, veulent zapper le programme, et changer (2003 ; 2007). Sur cette même thématique, Leloup (2003) précise que : « Les mass média sont un reflet et une expression de la pensée sociale. On peut saisir à travers eux une image de l'ennui. La représentation que l'on en retire est que la plupart des adultes évitent, presque instinctivement, toute "perte de temps", tout moment creux » (p. 22).

Entre l'échec scolaire et la violence ou le refus, l'ennui est particulièrement présent dans la population adolescente et lycéenne, et encore plus, nous l'avons évoqué, lorsqu'ils et elles sont dans des filières stigmatisées comme des « voies de garage » (Huguet, 1987 ; Nizet et Hiernaux,1984). La recherche de Leloup (2003), va dans le même sens que les deux précédemment citées : il existe un décalage entre ce que propose l'école et les attentes des jeunes33. Nous pouvons émettre la même remarque que nous avions formulée au sujet des travaux anglo-saxons : il s'agit toujours d'une population collégienne ou lycéenne, ce qui signifie qu'il pourrait y avoir un biais, dans la mesure où l'ennui est une caractéristique spécifique de l'adolescence, comme nous l'avons déjà souligné. On retrouve donc bien ce point commun de l'utilisation de l'ennui comme refus et opposition. D'après Huguet : « L'expression de l'ennui scolaire puise son support dans une représentation sociale globale, fonctionnant à partir de la norme qu'est "l'ennui au lycée" » (1987, p. 33). On peut donc penser qu'il s'agit d'une représentation véhiculée et transmise. Or, on sait que l'école est le lieu par excellence des transmissions.

33 Pour les sociologues Nizet et Hiernaux (1984), il s'agit plus précisément d'un décalage entre l'offre scolaire et le modèle culturel des élèves.

3-2- Le contexte scolaire, un lieu de transmissions

3-2-1- Le corps enseignant et ses représentations

La remarque introductive de Gosling (1992) résume les problématiques issues de l'école : « Quand les médias en France traitent du problème de l'école, deux thèmes sont fréquemment abordés : le malaise des enseignants et l'échec scolaire. Avec sans doute en toile de fond l'idée qu'il y a entre les deux une relation de cause à effet : si les élèves échouent, c'est peut-être que les enseignants ne font pas tout ce qu'il faut pour qu'ils réussissent. La question de la cause de l'échec scolaire, qui semble aller de soi, est ainsi souvent perçue par les enseignants comme une accusation implicite » (1992, p. 9).

Cette remarque nous semble applicable également à la problématique de l'ennui. En effet, les deux premiers remèdes face à l'ennui chez les lycéen-ne-s sont en lien direct avec les enseignants et les enseignantes, et plus précisément avec le fait qu'ils et elles soient plus passionné-e-s et plus aidant-e-s. Ces deux remarques font écho aux représentations issues du sens commun de cette profession. Dans un premier temps, il existe une représentation en termes de « vocation ». La seconde remarque est également en lien avec une représentation genrée de la profession, autour du maternage, encore plus vraie lorsque l'on est amené à enseigner en classe de primaire, en Cycle 1, et en classes de « maternelles », nous y reviendrons.

Lautier (2001) cite les recherches de Palmonari et Zani en Italie sur les représentations sociales du métier de psychologue, représentations fondées sur des oppositions : sociale *vs* individuelle et vocation *vs* profession. Il nous semble que nous retrouvons ces oppositions dans le métier d'enseignant. En effet, la première opposition citée peut être rapprochée de la pédagogie : à la fois dans une relation pédagogique sociale et groupale ; mais également individuelle. C'est ce que Gosling (1992) nomme « pédagogie pédocentrique *vs* pédagogie normative ». La « pédagogie pédocentrique » est définie par Mollo comme le fait de placer l'élève au centre des apprentissages (1970). La « pédagogie normative » repose sur un modèle de valeurs de la société, articulées autour de la relation assez figée « maître/élève ». On retrouve donc bien cette opposition social *vs* individuel.

La seconde opposition est en lien avec la profession et cette ambiguïté qu'être enseignant-e est à la fois une profession, mais demande également des particularités individuelles, des

valeurs et des convictions personnelles (Postic, 1998), ainsi qu'une notion de « don » (Filloux, 1974). La recherche menée par Huberman (*in* Postic, 1998) met en évidence que les « motivations intrinsèques » poussant à devenir enseignant-e déclinent avec le temps, et cela le conduit souvent à une sorte de « crise existentielle », notamment autour des valeurs. Une des raisons de ce décalage est la question de la réussite de tous comme idéal, et la réalité de terrain, notamment par l'intermédiaire de la « reproduction sociale » par l'école34.

On observe donc chez les enseignants une position et un discours paradoxal, qui semble émaner de ces différentes oppositions. Pour Gosling, « [les enseignant-e-s] ont tendance à ne livrer aux personnes étrangères à l'institution (et même au corps enseignant à l'intérieur de l'institution) qu'un discours de façade masquant la profondeur de leur malaise au moyen d'attitudes autodéfensives ou au contraire accusatrices » (1992, p. 33). Proposer un discours « conforme » aux représentations véhiculées par la profession a été qualifié par Monteil de « polydoxie » ou par Abraham de « personnalité commerciale » (*in* Gosling, 1992). Ce discours met en évidence le décalage entre un discours attendu type des enseignant-e-s, et cette profession idéalisée confrontée au terrain (Gigling, 2001). Le cas de l'ennui nous paraît être très éclairant, et relevant du même processus. En effet, l'enseignant-e est communément désigné-e comme responsable de l'ennui dans sa classe, comme le résume déjà Filloux en 1974 : « Que les élèves baillent, s'ennuient, bâclent leur travail, tout cela est la charge de l'enseignant, tout cela relève d'un défaut, d'une faute personnelle, puisqu'aussi bien il est dans la nature des élèves d'être passifs et dépendants de leur leader pour leur réalisation personnelle » (p. 151).

Plus récemment, cette responsabilité est relayée par les médias qui « stigmatisent le rôle du professeur : on s'ennuie parce que les professeurs sont "mauvais", qu'ils ne sont pas capables de susciter la curiosité chez les élèves » (Vincent, 2003, p. 19).

Mais là encore, les enseignant-e-s se trouvent dans une injonction paradoxale : se conformer à la représentation communément admise du métier par passion, par vocation, qui exclut donc l'ennui. C'est ce que souligne cette enseignante : « … j'en suis très satisfaite ! parce que je m'ennuie pas ! je ne sais pas si dans cinq ans je m'ennuierai ou pas !... (petit rire)… mais si je m'ennuyais, je changerais de métier ! » (*in* Filloux, 1974, p. 20).

Une des problématiques de l'ennui au sein de l'école réside donc bien dans la profession même d'enseignant-e, mais aussi dans les représentations que véhiculent cette profession, qui a toujours eu un statut symbolique particulier. Ce métier ne permettrait pas de s'ennuyer, ou

34 Pour une revue de question sociologique à ce sujet, voir Postic (1998).

en tout cas, il ne serait pas accepté de dire que l'on s'ennuie dans cette profession, et pire que l'on ennuie ses élèves. La situation se complexifie encore, puisque les représentations sont également différentes à l'intérieur de la profession. Les représentations du métier d'enseignant ont un certain nombre de points communs dans sa définition au sens commun. Mais à l'intérieur de cette profession, on observe des divisions. C'est ce qu'ont mis en évidence les travaux de Gilly (1980), et plus récemment de Lautier (2001). D'abord selon le niveau scolaire dans lequel intervient l'enseignant-e, car il semble évident qu'être enseignant-e en maternelles ou au lycée est bien différent. D'abord en termes de formation, puisque les actuels Professeur-e-s des Ecoles suivent une formation que l'on peut qualifier de généraliste, à l'inverse des Professeur-e-s des Collège et Lycée, qui sont spécialistes d'une matière.

Dans leurs pratiques, il ne s'agit pas du même emploi du temps, au niveau présenciel. Il n'est donc pas étonnant d'observer des différences de représentations, à la fois dans leurs pratiques, mais également en fonction des matières dispensées, et leur position dans l'institution (voir Gilly, 1980 ; Lautier, 2001). Il existe donc une variable contextuelle.

On observe également une variable d'ordre positionnel, dans la féminisation de la profession. Léger (1983) avait déjà noté il y a 25 ans les différences hommes/femmes dans l'Education Nationale : pour les hommes, le statut d'enseignant permet une promotion sociale. C'est moins le cas chez les femmes, plutôt issues de couches sociales dites aisées35, qui se dirigeraient vers ces professions qui seraient plus : « conciliables avec la condition féminine » (Chapoulie et Mellié, *in* Léger, 1983 p. 61). Actuellement, les derniers chiffres montrent une très forte féminisation de la profession, qui met donc en évidence que cette représentation demeure assez stable. La représentation des femmes dans l'Education Nationale au 1er janvier 2007 est la suivante : 81% en maternelle et en primaire ; 57% en second degré ; 40% comme maîtresse de conférence des universités, et 8% de professeures des universités. Filliod (2001) fait référence à un « taux de masculinisation fort peu élevé » pour décrire ce qu'il qualifie de « mutation » dans l'Education Nationale. On observe également au sein de cette profession une différenciation genrée des matières scolaires : les femmes sont plus représentées en lettres, langues vivantes, et les hommes dans les matières scientifiques (Filliod, 2001), et également du niveau d'intervention comme nous venons de le constater. Le fait de la faible représentation des femmes aux postes les plus élevés, comme c'est le cas dans l'Education Nationale, est nommé le « plafond de verre ». Le paradoxe le plus grand est que de manière générale, les filles ont de meilleurs résultats que les garçons, et ce tout au long de leur

35 Pour une revue de question détaillée voir Léger (1983).

scolarité. Il y a donc bien une transmission des représentations, qui entre autres se fait par l'intermédiaire de l'école, et donc également du corps enseignant.

3-2-2- Les grands systèmes d'oppositions dans le champ éducatif

Nous connaissons tous depuis de nombreuses années l'influence qu'une ou un enseignant a sur ses élèves, à commencer par les recherches princeps en contexte éducatif de « l'effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1968). Même si cette recherche a été critiquée et relativisée (Bressoux et Pansu, 2003), notamment du fait d'un certain nombre de biais méthodologiques (Gilly, 1980), elle n'en reste pas moins une sorte de point de référence pour mettre en évidence les interactions et les attentes entre les enseignant-e-s et les élèves. Une des représentations différenciées dans le corps enseignant, la plus précoce et la plus ancrée de manière générale dans nos sociétés, est la différenciation entre les élèves filles et garçons. Dans le domaine éducatif cette différenciation peut se résumer par le fort stéréotype des filles littéraires et des garçons scientifiques. Tous les travaux à ce sujet illustrent parfaitement à la fois la façon dont les enseignant-e-s véhiculent de façon consciente ou non leurs représentations (représentations conformes à une certaine norme sociale) ; et également à quel point les élèves sont sensibles aux phénomènes psychosociaux, à la manière dont on les pense (c'est-à-dire les représentations des enseignant-es), et dont ils se pensent (ou comment ils intègrent ces représentations).

De nombreuses études décrivent ce processus de catégorisation précoce, qui structure nos cultures, *thêma* si l'on se réfère au champ des représentations sociales permettant une catégorisation et une organisation de notre environnement (Flament et Rouquette, 2003 ; Héritier, 1996 ; Marková, 2002 ; 2007 ; Seca, 2002). Au même titre que les travaux sociologiques ont pu mettre en évidence une reproduction de la société par l'école (Bourdieu, 1998 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970), on observe une construction et une transmission précoce des représentations sociales d'être fille ou garçon (Duveen et Lloyd, 1990 ; Leman et Duveen, 1999). Ces représentations genrées36 vont ensuite avoir des répercussions

36 Nous faisons référence au long de cette étude aux notions de sexe et genre. On différencie communément le sexe comme une donnée biologique, et le genre comme une construction sociale (Stoller, 1978). Suite aux recherches de Bem, on distingue un « schéma de genre », permettant une orientation des conduites de l'individu (Morin, 1992). Ce « schéma de genre » met en évidence l'importance de soi et d'autrui : « Le sexe marque une appartenance groupale située dans une hiérarchie sociale, alors que le genre en est le produit sociocognitif : le sexe est le moyen de catégorisation, le genre un contenu représentationnel et attributif » (Durand-Delvigne, 1990, p. 170). Les élèves sont dépendant-e-s des feed-back de l'environnement, et dans la classe ce sont particulièrement les enseignant-es- qui produisent des feed-back. Durant toute cette étude, nous distinguerons le genre comme donnée sociale, avec toutes les représentations sociales qu'il véhicule ; et le sexe comme variable,

notamment dans l'orientation scolaire à tous les niveaux (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004 ; Guimond et Roussel, 2002 ; Mosconi, 1994), mais aussi dans l'ouverture et le choix de carrière. Comme le souligne Zaidman (2001) « les "filles" sont qualifiées dans trente métiers au lieu de 300 pour les garçons, et […] les femmes sont les principales victimes de la précarisation de l'emploi » (p. 11). Cela pouvant conduire également à des comportements de discrimination, tels que le sexisme (Guimond, 2004).

On trouve également une déclinaison en termes d'oppositions et de regroupement de traits caractéristiques relatifs aux garçons et aux filles, et ce de façon très précoce. Nous faisons référence ici aux Théories Implicites de la Personnalité ou théories naïves (Leyens, 1983). Les traits communément attribués aux femmes sont : la douceur, l'émotivité et le manque de contrôle ; chez les hommes, les traits sont la dureté, la rationnalité et le contrôle (Ashmore, *in* Morin, 1992). Nous mettons en place un système de catégorisation et de différenciation entre les filles et les garçons dès le plus jeune âge : « les garçons sont grands, ont les traits marqués, alors que les filles sont petites, belles, mignonnes, gentilles, et ont les traits fins » (Rubin, Provenzano et Luria, *in* Rouyer et Zaouche-Gardon, 2006, pp.28-29). Lautier (2001) cite les travaux de Duru-Bellat (2004) : une plus grande autonomie chez les garçons, et un plus grand altruisme chez les filles. Dès l'école maternelle, les filles sont définies, parmi un certain nombre de traits, comme plus responsables et plus motivées (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000), et les enfants vont très vite s'attribuer ces différents traits (Durand-Delvigne, 1990). C'est aussi ce que souligne Dafflon-Novelle (2006) : « le sexe est, avec l'âge, les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure » (p. 11). Il y a donc une construction et une transmission des représentations sociales du genre chez les enfants (Duveen et Lloyd, 1990), par exemple par le biais de la littérature de jeunesse (Ferrez et Dafflon-Novelle, 2003) et les représentations des filles et des garçons dans les encyclopédies pour enfants sur le corps humain (Detrez, 2005), les jouets proposés (Baerlocher, 2006 ; Tap, 1985 ; Golay, 2006), ou encore la manière dont les femmes et les hommes sont présents dans les manuels scolaires (Rignault et Richert, 1997).

Une des conséquences concrète est un comportement différencié de la part des enseignant-e-s, d'abord en termes d'interactions dans la classe. Houel (2001) résume les propos de Zaidman en évoquant par exemple « comment les enseignants mettent en oeuvre des stratégies qui vont utiliser la différence des sexes en instrumentalisant les filles pour maintenir l'ordre dans la

---

c'est-à-dire que nous partons du présuppose que les enseignant-e-s, lorsqu'ils ou elles évoquent des élèves (réels ou fictifs), se réfèrent à des indices « visuels » d'ordre biologique pour y associer ensuite des stéréotypes genrés.

classe » (p. 8), mais également dans la distribution de la parole etc…37. Les traits communément associés dans le champ éducatif pourraient êtres résumés par : garçon/ rationalité/ sciences, et fille/ relationnel/ langage. On constate en tous cas une représentation associant les garçons aux matières scientifiques et aux mathématiques (Duru-Bellat, 2004) et les filles aux matières littéraires. Et les élèves adhèrent très rapidement à ces représentations, en les intégrant notamment en terme de représentation de soi dans le champ éducatif, et de stratégie identitaire. Le titre de l'article de Nosek, Banaji et Greenwald (2002) résume bien les conséquences de ces représentations : *Math = Male, Me = Female, Therefore Math # Me*. Dès les classes de primaires, les petites filles se pensent moins compétentes en mathématiques, alors que leurs résultats scolaires ne vont pas dans ce sens (Jarlegan, 1999) ; à l'inverse, les garçons, alors qu'ils ont de moins bons résultats, disent aimer les mathématiques (Baudelot, 1991, *in* Duru-Bellat, 2004). Les élèves, garçons et filles, pensent également dès le primaire, que les filles sont meilleures en lecture que les garçons (Lumis, *in* Cartron et Winnykamen, 2004).

Nous constatons donc qu'il existe des sortes de « territoires » au sein des matières scolaires basés sur ce système d'oppositions, avec d'un côté les matières scientifiques, assimilées actuellement dans la hiérarchie des matières scolaires comme prestigieuses et facteur de réussite (Lieury et Fenouillet, 2006 ; Monteil, 1988), encore appelés à « forte valence scolaire » (Mugny et Carugati, 1985) ; et de l'autre, des matières à moins forts enjeux. D'après Huguet (*in* Morin, 1997) la hiérarchisation des matières scolaires suit l'ordre suivant : les mathématiques, ensuite le français, puis l'histoire, la géographie et la chimie de manière intermédiaire, et enfin la technologie, la musique et les arts plastiques en bas de cette hiérarchisation. Cela a été mis en évidence par la manipulation de l'habillage de la tâche, et notamment dans une tâche présentée comme mathématique ou géométrie *vs* arts plastiques ou jeu (Chambon, 1990 ; Morin, 1992 ; 1997 ; 2001 ; Morin et Ferrière, 2008). On retrouve ces représentations différenciées dans les orientations professionnelles : « les sciences et les techniques sont territoire masculin ; les lettres, les beaux-arts, les relations aux autres, les savoirs tertiaires, territoire féminin » (Toczek, 2006, p. 106). Ces orientations deviennent alors conformes à la reproduction sociale des rôles dans le monde du travail.

Ces effets de contextes sont croisés avec un certain nombre d'autres variables. Par exemple la position qu'occupe un ou une élève dans la classe (bon-ne *vs* mauvais-e), et plus

37 Pour une revue de question détaillée, voir Duru-Bellat (2004).

particulièrement selon la visibilité de l'élève38 ; mais aussi en fonction du sexe de l'élève, comme le résume Morin (1997) : « L'école est le lieu de confrontation entre groupes de sexe, convertie en réussite dans les matières appropriées à son sexe » (p. 64). Cela est renforcé par d'autres aspects contextuels, comme la compétition et la coopération, les filles étant plus encouragées vers la coopération et les garçons vers la compétition (Zaidman, 2001). Or le contexte scolaire de mixité tend plutôt à provoquer la compétition, ce qui ne privilégie donc pas les filles, en occasionnant une différence entre le groupe dominant des garçons et le groupe dominé des filles (Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998 ; Hurtig et Pichevin, 1985 ; Lorenzi-Cioldi, 1994). Les filles souffrant bien souvent de ce que l'on peut nommer une « mauvaise réputation », comme nous allons le voir, et qui d'après Toczek (*in* Foulin et Toczek, 2006) pourrait se résumer au milieu, au genre et aux ethnies. Ces croisements de différentes variables peuvent alors conduire à ce type de raisonnement : la réussite des garçons en mathématiques est imputable à leur compétence, alors que chez les filles il est fait référence à la chance (Deaux et Emswiller, 1974 ; Guimond et Roussel, 2002), car on observe que les mathématiques et plus largement les sciences dépendent des traits typiques issus de la sphère masculine. C'est donc ce qui pourrait amener les élèves garçons à associer les matières dites « féminines » à des matières ennuyeuses car moins investies d'enjeux sociaux, et les matières « masculines » difficiles par les filles (Archer et Macrae, 1991).

3-2-3- Expliquer et donner du sens : les attributions causales

Dans le champ des représentations sociales, on trouve un certain nombre de travaux traitant de la réussite et l'échec scolaire, ainsi que de la notion d'intelligence. On observe une similitude des processus dégagés dans la transmission des représentations sociales du genre dans l'école. Ces notions nous renvoient à tout un champ de la psychologie sociale autour de l'attribution causale. Heider, en 1958, s'est intéressé à cette notion d'attribution issue du sens commun, et permettant de comprendre et expliquer son environnement. Pour une vision très simplifiée39, nous retiendrons qu'une première distinction est réalisée par ce dernier, entre des attributions personnelles, dispositionnelles ou internes (capacité, motivation) ; et des attributions impersonnelles, situationnelles ou externes (situation, environnement). Comme le précise Gosling (1992), cette distinction ne rend pas complètement compte des explications au quotidien.

38 Pour une revue détaillée voir Monteil et Huguet (2002).
39 Pour une revue de question complète voir Dompnier (2006).

Weiner (1979) s'est lui penché, au niveau de l'attribution, sur la façon dont les individus s'attribuent ou non leurs réussites et leurs échecs, et notamment au niveau scolaire. Il distingue trois dimensions de causes qui peuvent être invoquées face à un succès ou un échec : le lien de la cause (attribution de ses performances à des causes internes ou externes) ; la stabilité (permanence ou non dans le temps) ; le contrôle (est-ce contrôlable ou non par l'individu).

Tableau 2 : « Les causes et les dimensions attributionnelles » (*in* Viau, 2007, p. 67)

	Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable	Stratégies d'apprentissages	Effort	Programme scolaire	Perception de l'enseignant
Incontrôlable	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

Nous reviendrons sur ces systèmes d'attribution, mais nous pouvons noter dès maintenant que ce système n'est pas figé comme le précise Gosling (1992) avec l'exemple de la capacité : « la capacité peut être décomposée en capacité à court terme (difficilement modifiable) et capacité à long terme (facilement modifiable) » (p. 42). Mais l'attribution causale la plus courante dans le domaine est l'intelligence, qui propose alors un système d'explication figé de la réussite ou de l'échec scolaire.

Les recherches de Mugny et Carugati (1985) ont mis en évidence un lien entre réussite scolaire et intelligence en termes de représentations. D'après Constans, Léonardis et Fillias (2003), le modèle prototypique d'un individu estimé intelligent est qu'il possède : « une aptitude à résoudre des problèmes (renvoyant à un modèle logico-mathématiques), une habilité verbale (réunissant des comportements tels que "parler sans chercher ses mots", "écrire sans difficultés") et une compétence sociale (désignant des qualités humaines et relationnelles) […] Ainsi l'image de l'enfant intelligent se confond peu ou prou avec celle du bon élève qui en constitue le prototype imaginaire » (p. 10).

Ce constat propose une explication des représentations dans le champ éducatif, d'autant plus pertinent que la première caractéristique concerne plutôt les compétences scolaires scientifiques, avec une forte valence sociale. Les enseignant-e-s, mais également les parents et les élèves, afin de définir l'intelligence, font référence aux résultats scolaires.

Comme le résume Gosling, nous retiendrons également de cette étude que : « les enseignants en exercice font plus de réponses conformes à l'idéologie du don, ce que les auteurs interprètent comme une attribution de l'échec à des caractéristiques des élèves sur lesquelles les enseignants n'ont pas prise » (1992, p. 35). Cette idéologie du don est encore plus forte chez les enseignant-e-s qui sont également parents d'élèves (Mugny et Carugati, 1985). L'intelligence a toujours tenu une place particulière dans le champ éducatif et la psychologie. On pense notamment à Binet et la quantification normative avec le test de QI, mais aussi Piaget et la construction de l'intelligence, ainsi que les multiples travaux afin de dégager une ou plusieurs intelligences (Grégoire, 2006). Il n'existe actuellement pas de consensus (Sternberg, 2000, *in* Croizet et Neuville, 2004), mais le fait que les représentations sociales de l'intelligence soient variables et transmises, interroge surtout la question de l'inné et de l'acquis, ainsi que « l'idéologie du don » (Bourdieu, et Passeron, 1964). En effet, en se référant aux travaux sur l'attribution causale, que ce soit en situation de réussite ou d'échec, penser l'intelligence comme un don, c'est-à-dire comme une donnée stable et non contrôlable, déplace les préoccupations des élèves pour l'apprentissage vers la réussite scolaire uniquement (Croizet et Neuville, 2004). Ces représentations dites essentialistes vont justifier des positions d'ordre groupales et sociales : « L'essentialisme justifie le traitement inégal que subissent les membres des groupes subordonnés. Il consolide l'inégalité sociale en l'ajustant à la nature, mieux, en la faisant découler de la nature » (Lorenzi-Cioldi, 2002, p. 37).

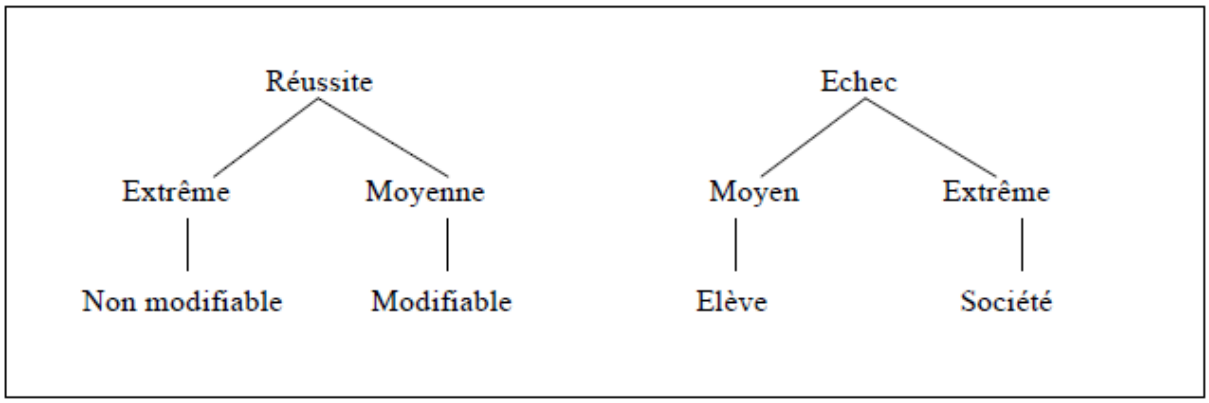
Or on sait combien les données neurobiologiques, même démontrées comme fausses, restent ancrées dans les croyances innéistes des différences. Par exemple, dans la recherche de Constans et *al* (2003), un des facteurs des représentations sociales de l'intelligence chez les filles par leurs mères : « […] s'organise autour d'une conception innéiste et naturalisante de l'intelligence. Considérée comme un don pouvant se révéler dans des caractères anatomiques (« mesures crâniennes »), l'intelligence serait le produit de données biologiques et héréditaires fixées dès la naissance qui expliqueraient l'existence de différences précoces », et de compléter : « Toutefois, ce capital intellectuel semble pouvoir s'optimiser, le père étant présenté, au sein de la cellule familiale, comme jouant le rôle le plus important dans le développement de l'intelligence de l'enfant » (p. 14).

La justification en termes de boîte crânienne est issue des travaux en crânométrie de Brocca, datant du XIXème siècle, dont les hypothèses entre taille du cerveau et intelligence ont été invalidées (Gould, 1997), et pourtant toujours sollicitées (Vidal, 2006 ; Vidal et Benoit-Browaeys, 2005). La remarque concernant le père renvoie à une conception essentialiste du

don et de l'inné, en réalisant une distinction entre les hommes et les femmes. Nous pouvons également noter que toujours selon Constans et *al.* (2003), les représentations sociales de l'intelligence varient en fonction de l'appartenance socio-culturelle, c'es-à-dire que plus les mères appartiennent à des milieux sociaux défavorisés, plus elles font référence à des représentations innéistes, qui sont transmises et adoptées par leurs filles adolescentes.

Dans le champ scolaire, on sait que des processus comme la stigmatisation ou la mauvaise réputation (Croizet, Désert, Dutrévis et Leyens, 2003 ; Croizet et Leyens, 2003 ; Dutrévis, 2004, *in* Foulin et Toczek, 2006) sont extrêmement forts dans la construction de l'élève. Les croyances les plus véhiculées dans l'école, comme nous l'avons déjà souligné, sont pour Croizet et Neuville (2004) que : « Les filles sont réputées moins douées que les garçons pour les sciences et les mathématiques. De la même manière, les élèves issus d'un milieu modeste ont la réputation d'être moins doués, moins intelligents, que les autres » (p. 64). L'intelligence dans la classe, mis en lien avec la réussite scolaire, comme nous l'avons évoqué, renvoie à un autre type de représentations, autour de l'élève que l'on pourrait qualifier d'idéal, ou de prototypique. D'abord, comme le démontre Gosling (1992) dans son étude de la responsabilité de l'échec scolaire, il n'y a pas de correspondance entre les justifications de l'échec ou de la réussite scolaire. C'est-à-dire que l'échec ne se pense pas pour les enseignant-e-s comme l'inverse de la réussite scolaire. En réalité « l'élève est perçu d'abord à partir de l'échec, du manque » (Lautier, 2001).

Figure 5 : Diagramme illustrant les oppositions réussite et échec scolaire (*in* Gosling, 1992)



Les enseignant-e-s fournissent une réponse pédagogique face à l'explication de la réussite scolaire, et une réponse idéologique face à l'échec scolaire. Ils et elles peuvent donc intervenir dans le cas de la réussite scolaire moyenne d'un ou une élève, mais pas en cas d'échec

puisque cela dépend de l'élève ou la société ; ni en cas de réussite extrême, que l'on peut rapprocher de l'idéologie du don, qui échappe aussi aux enseignant-e-s. Cette représentation de l'élève moyen-ne comme élève type est conforme aux travaux de Perrenoud et de la notion de « métier d'élève » (2004). Il distingue le « curriculum formel » et le « curriculum réel » : « Le curriculum formel [étant] est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages » (p. 43). Il évoque également l'existence d'un curriculum qui serait caché : « la notion de curriculum caché, dans son sens strict, se réfère aux conditions et aux routines de la vie scolaire qui engendrent régulièrement des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser » (p. 48). Nous pouvons également noter que pour Durand-Delvigne et Duru-Bellat (1998), le fait d'être un-e bon-ne ou un-e mauvais-e élève en référence à l'intelligence, mais également les notions de masculin et féminin, et enfin les représentations sexuées des matières scolaires sont trois facteurs qui appartiennent à ce curriculum caché.

Perrenoud reprend les travaux de Jackson dans *Life in Classroms* en 1968, répertoriant sept « routines scolaires ». Pour résumer il s'agit de l'apprentissage dans une foule, mais également dans un groupe restreint, se prêter à l'évaluation d'autrui, satisfaire les attentes, apprendre à vivre dans une société hiérarchisée, contrôler ou influencer le rythme de travail, et apprendre à attendre. Précisément, l'une des routines de classe à acquérir est d'apprendre : « à tuer le temps, à attendre, à s'accoutumer à l'ennui et à la passivité comme une composante inévitable de la vie en classe. En un mot on apprend la patience, et le désinvestissement qu'elle suppose d'attendre parce qu'on s'accoutume à ne plus former, en classe, de projets dont la réalisation ne souffrirait aucun délai » (Perrenoud, 2004, p. 49).

Leloup (2003), en analysant également ces notions de curriculum, positionne l'ennui scolaire comme un décalage entre le « curriculum réel » et les désirs qu'ont les élèves, désirs qui eux appartiennent au « curriculum réel ». On peut alors penser que l'ennui est inhérent à l'école, ou en tout cas est une des attentes de l'école. Or, un certain nombre de recherches ont mis en évidence que les élèves qualifiés de « bons » ou « bonnes » élèves ne sont pas comme nous l'avons vu les « meilleur-e-s » élèves, mais plutôt les plus conformistes par rapport au système scolaire (Gilly, 1969). Duru-Bellat (2004) souligne que les filles s'adaptent beaucoup mieux à ce « métier d'élève », et se conforment plus aux attentes des enseignants et du système éducatif en général. C'est également ce qui ressort de l'étude de Gosling, (1992), où

« la fille est le prototype de la réussite scolaire » (p. 145). Dans la mesure où « traditionnellement, un "bon" élève est un élève "motivé" » (Leloup, 2003, p.105), on peut se demander si l'ennui ne serait pas l'inverse de la motivation.

3-3- Une utilisation stratégique de l'ennui par les acteurs et actrices de l'enseignement ?

3-3-1- L'ennui inverse de la motivation dans l'apprentissage ?

La motivation est récurrente dans les théories issues de la psychologie et de l'apprentissage. On distingue un certain nombre de « théories du développement humain » (Bee et Boyd, 2003) : les théories psychanalytiques (Freud, Erikson) et humanistes (Maslow, Rogers), ainsi que les théories cognitives et de l'apprentissage, alliant à la fois les théories behavioristes et l'imitation sociale. La définition reprise par tous les manuels traitant de la motivation est celle de Vallerand et Thill (2003) qui définissent ce concept de motivation comme : « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'insistance et la persistance du comportement » (p. 18).

On distingue communément la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, qui met en évidence non plus une conception homéostasique des besoins biologiques, mais une motivation par renforcement et par l'intérêt pour une activité (Lieury et Fenouillet, 2006 ; Fenouillet, 2005). L'idéal est de produire une motivation intrinsèque dans l'apprentissage, puisqu'il s'agit d'une motivation pour l'activité proposée, la curiosité. Dans le cas d'une motivation extrinsèque, la réalisation d'une tâche dépend de la récompense obtenue, or « le renforcement "tue" la motivation instrinsèque » (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 23), d'où cette représentation de la motivation interne à l'individu ou régulée par l'extérieur ou le contexte, par exemple la contrainte ou la compétition, provoquant une baisse de la motivation intrinsèque (Lieury et Fenouillet, 2006).

Broonen (2007) résume les différents courants de recherches issus de la motivation. Il s'agit de : « […] construits fondamentaux des principales théories de la motivation convoqués par la psychologie sociale ou la psychologie de l'éducation et de la formation –locus de contrôle, croyances d'auto-efficacité, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, perspective future, buts, attente-valeur, attribution causale, sens des valeurs, etc. » (p. 4).

Cette énumération met en évidence toute la difficulté à définir la motivation. Dans le champ de l'apprentissage, Viau (2007) définit la motivation scolaire comme : « Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). Au sujet de l'estime de soi : « Plusieurs théories de la motivation "tournent autour" de ce concept avec des mots variés : Murray parle d'"estime de soi", Deci et Ryan de "compétence perçue", Nicholls reprend le terme d'"ego". Ce concept a été élaboré de manière originale par Bandura comme un développement de sa première théorie sur l'anticipation du renforcement » (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 53).

Et selon Bandura (2003) : «Les hommes sont peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent […] L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12).

Dans la lignée des travaux de Bandura, Deci et Ryan ont développé le concept d'autodétermination. Un des points communs à ces deux théories est la question du but d'apprentissage (Dweck, 1986, *in* Viau, 2007). On distingue les buts d'apprentissage et les buts de performance, qui vont orienter les conduites des élèves, aussi bien au niveau des stratégies de résolution de tâche, qu'en termes de représentations par l'élève de la réussite ou l'échec (Cosnefroy, 2004 ; Darnon, Buchs et Butera, 2006 ; Galand, Philippot et Franay, 2006).

« En synthétisant l'effet de compétence perçue (ou auto-efficacité chez Bandura) avec la baisse de la motivation intrinsèque par les contraintes, Edward Deci et Richard Ryan ont proposé la théorie de l'évaluation cognitive. Dans cette théorie, la motivation est une résultante de deux besoins, l'un de compétence perçue et l'autre d'auto-détermination (opposée à la contrainte, au contrôle…) » (Lieury et Fenouillet, 2006, p.63), Cette figure a l'avantage de mettre en évidence qu'il ne s'agit pas d'une opposition intrinsèque/extrinsèque, mais d'un continuum, qui prend en compte à la fois la manière dont se pense l'élève, et le contexte plus ou moins contraignant, qui régulent la motivation. Pour autant, ce modèle, comme le souligne Viau (2007), laisse supposer qu'il faut diriger les élèves vers une motivation intrinsèque, ce qui ne semble pas toujours réalisable en contexte scolaire. Par exemple, on peut se demander si le système scolaire, essentiellement basé sur une évaluation sommative, ne casserait pas la motivation intrinsèque ; ou que l'école par son aspect obligatoire, n'accentuerait donc pas le sentiment de contrainte (Lieury et Fenouillet, 2006). La

plupart du temps, dans les travaux traitant de la motivation, l'ennui est assimilé à un manque de motivation (Bourgeois et Galand, 2006 ; Leloup, 2003 ; Nizet et Hiernaux, 1984). Mais l'ennui n'appartient à aucun modèle de la motivation explicitement ; et inversement, les recherches sociocognitives sur l'ennui ne font pas référence aux modèles de la motivation, exception faite de Lieury et Fenouillet (2006), entre l'ennui et le modèle de la motivation de Deci et Ryan. Dans ce modèle, l'ennui est un équivalent de l'amotivation ou comportement de résignation, encore différent de la démotivation. En effet, l'amotivation est une absence de motivation, alors que la démotivation, en termes de temporalité, laisse la possibilité d'une « re-motivation », qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, puisque les deux ont leur importance.

Lieury et Fenouillet (2006) ont mis en évidence qu'il n'y avait pas de corrélation entre la réussite scolaire et l'ennui. Pourtant, comme le souligne Leloup (2003), ils dégagent des « typologies d'élèves » en fonction de la théorie de Deci et Ryan. On trouve « le nul » défini ainsi : « Le nul, le cancre, n'a plus de motivation, il est amotivé, résigné, résultats d'échecs à répétitions dans un contexte de contrainte d'où il ne peut s'échapper, l'institution scolaire. » (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 137).

En positionnant l'amotivation, l'ennui et le « nul » se situent au même endroit, cela laisse donc entendre qu'ils établissent un lien entre échec scolaire, amotivation et ennui. Ce qui conduit Leloup (2003) à poser la question suivante : « L'ensemble des élèves qui obtiennent des résultats médiocres, et qui sont pourtant obligés de se rendre à l'école s'ennuyent-ils vraiment tous ? ». Elle complète : « [qu]'il faut reconnaître que pour ces deux auteurs, la motivation n'influence pas directement la performance de l'élève mais agit plutôt sur d'autres composantes qui, elles, influencent plus directement sa performance. La relation entre la motivation et la réussite de l'élève est difficile à analyser, car elle pose un certain nombre de problème » (p. 108).

Nous adhérons à ses propos, eux-mêmes confirmés par le nombre croissant de travaux sur l'ennui en contexte éducatif, comme nous l'avons précédemment évoqué. C'est également pour cette raison qu'étudier l'ennui sous le prisme des représentations sociales nous semble pertinent, car il offre une nouvelle approche, qui répond au constat initial issu du sens commun et que tout un chacun peut expérimenter dans la vie quotidienne lorsque l'on évoque l'ennui à l'école : chacun a un avis, ou a une « théorie naïve », et bien souvent un témoignage personnel. De même, il est rare d'entendre un élève dire qu'il est démotivé (encore moins amotivé), et ce d'autant plus si l'élève est jeune, en revanche il va plutôt dire qu'il s'ennuie.

C’est donc bien qu’il y a des enjeux, et une utilisation de ce terme qui, nous nous sommes attachée à le démontrer, est dialogique et déclinée dans le domaine éducatif autour des notions de l’inné avec le don et d’acquis, termes qui posent problème dans l’école et l’apprentissage. On peut donc se demander dans quels contextes et par qui est sollicité l’ennui.

3-3-2- Entre se conformer et se différencier dans le contexte scolaire

Nous avons évoqué précédemment la théorie de l’attribution, comme système de compréhension de son environnement, à l’école, pour trouver des arguments justifiant la réussite ou l’échec scolaire, les causalités sollicitées étant soit internes soit externes. Mais il faut noter que l’on observe une tendance à valoriser l’internalité par « l’erreur fondamentale » (développée par Ross). Deschamps et Beauvois (1999) distinguent quatre grandes interprétations de cette « erreur fondamentale »40. Contexualisé dans l’école, le biais d’auto-complaisance est la tendance à attribuer nos réussites à nous-mêmes, et donc à fournir des justifications internes ; et en situation d’échec à se dégager en invoquant des justifications externes.

Le tableau récapitulant les causes et dimensions attributionnelles de Viau (2007), qui propose une typologie des arguments fréquemment sollicités, selon cette internalité et cette externalité de la responsabilité, permet de distinguer cette tendance à internaliser ses réussites et faire porter le poids de ses échecs sur autrui (comme l’humeur de l’enseignant). Si l’on reprend ce tableau et que l’on inclut l’ennui, comme il est évoqué en contexte éducatif, nous pouvons proposer l’adaptation suivante afin de le situer41 :

Tableau 3 : Manifestations et attributions de l’ennui en contexte scolaire (adaptation du tableau de Viau « Les causes et les dimensions attributionnelles »)

40 Ils distinguent d’abord la question de la maîtrise de son environnement, renvoyant notamment à la notion de contrôle, et inversement de résignation acquise de Seligman. Ensuite, la croyance en un monde juste développée par Lerner, autour du mérite. La troisième interprétation est issue des modèles culturels dominants, en privilégiant notamment des facteurs internes. Enfin, la dernière est en « lien avec une norme très générale des sociétés libérales, la "norme d’internalité", qui pousse les gens les mieux insérés dans les sociétés libérales à attribuer de la valeur aux explications (et a fortiori aux gens) qui accentuent le poids causal des acteurs. Cette norme trouve son origine dans les pratiques évaluatives internalisantes associées à l’exercice libéral du pouvoir » (p. 109 ; pour revue de question voir Dompnier, 2006).

41 Il ne s’agit pas de proposer un tableau figé de l’ennui. D’abord parce que nous avons constaté qu’une des spécificité de l’ennui est son caractère polymorphe et protéiforme. De plus, en reprennant le tableau de Viau (2007), ce dernier le précise d’emblée : « Certaines causes sont plus difficiles à classifier que d’autres. Par exemple, contrairement à ce qui est indiqué dans le tableau, on peut juger que les stratégies d’apprentissage ne sont pas des causes stables, mais plutôt des causes modifiables. On peut également percevoir le programme scolaire comme une cause incontrôlable plutôt que contrôlable » (p. 67).

	Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable	Cours magistraux, apprentissage pas coeur	Effort	Sens, intérêt des apprentissages	Préférence de l'enseignant-e pour certains élèves
Incontrôlable	Surdoué (en avance) ; en retard (en échec)	Adolescence	Exercice trop difficile	Humeur de l'enseignant-e

Si l'on détaille ce tableau, on s'aperçoit que l'ennui peut être sollicité dans pratiquement tous les types d'attributions. Il est sollicité lorsque les stratégies d'apprentissage ne sont pas adaptées, c'est ce que formulent par exemple les lycéen-nes lors de la consultation de 1998, lorsqu'ils évoquent l'ennui dans l'apprentissage par cœur. L'ennui est donc une attribution interne, stable et contrôlable. Il est sollicité en cas de réussite scolaire (dans le cas d'élèves « surdoué-es ») ou de mauvais résultats et d'échec scolaire, ce qui renvoie aux représentations essentialistes de l'intelligence, donc l'ennui est également interne, stable et incontrôlable.

En « étirant » l'ennui, on pourrait dire qu'il s'agit d'une « maladie de l'adolescence », invoquée en contexte scolaire, ce qui le rendrait alors interne, modifiable et incontrôlable. Dans le cas de l'effort, on peut également situer l'ennui comme interne, modifiable et contrôlable (on pense dans ce cas à l'ennui envisagé comme une routine inhérente au déroulement de la classe).

En parallèle, il est sollicité comme externe, stable et contrôlable avec les programmes scolaires et notamment la question du sens des apprentissages ; ou incontrôlable car trop difficile donc provoquant un désengagement dans la tâche. Il est aussi invoqué comme cause externe modifiable et contrôlable ou non lorsqu'il est fait référence à l'enseignant. On observe clairement la dialogie et l'ambiguïté véhiculée par l'ennui lorsqu'il est évoqué pour justifier des situations scolaires. On peut cependant noter que lorsqu'il s'agit de causes externes, cela correspond plutôt aux discours que pourraient tenir les élèves ; et concernant les causes internes, plutôt des causes sollicitées par les enseignant-e-s. Cette tendance semble conforme au « biais d'auto-complaisance ».

Mais nous retiendrons de ce tableau que la particularité et la spécificité de l'ennui, lorsqu'il est sollicité comme justification, est qu'il est à la fois interne et externe, contrôlable ou non, et stable ou modifiable. Les facteurs de variations sont alors d'ordre positionnel, comme le fait d'être bon-ne ou mauvais-e élève, et contextuel.

La psychologie sociale propose un autre éclairage, que l'on pourrait qualifier de stratégique, tout comme le fait de solliciter l'ennui en termes d'attribution interne ou externe, stable ou non etc. Ces stratégies sont bien souvent renforcées par les différentes représentations sociales véhiculées au sein du système éducatif (dont l'intelligence et le genre que nous avons évoqués) qui renvoient toutes les deux, combinées ensemble, à la position qu'un ou une élève occupe. Nous avons fait référence, par l'intermédiaire des différentes recherches présentées, aux notions de groupe et d'identité (Tajfel et Turner, 1986) qui s'activent particulièrement, et notamment par la catégorisation et la comparaison sociale (Festinger, 1954). Nous retiendrons, succinctement, que l'individu se compare à un autre groupe que le sien, pour s'évaluer et s'auto-évaluer, mais également à l'intérieur de son propre groupe. C'est ce qu'a développé Codol (1975 ; 1979) avec l'« effet P.I.P. » (Primus Inter Pares) : non seulement l'individu appartenant à un groupe adhère à ses normes (notamment dans la comparaison entre groupes), mais il cherche en parallèle à se distinguer des autres dans le groupe. Il résume l'effet P.I.P. comme : « […] le conflit entre l'affirmation et la nécessité collective ; entre la recherche d'une identité personnelle et la recherche d'une identité collective ; entre ce qu'il constitue tout à la fois la différence individuelle et la similitude à autrui ; entre la visibilité sociale et la conformité ; en bref entre l'individu et le groupe » (Codol, 1979, p. 424)

Il s'agit donc d'une stratégie individuelle et groupale permettant de concilier à la fois la conformité au groupe et la différence d'avec autrui à l'intérieur du groupe, en s'estimant le plus représentatif de la norme saillante du groupe, d'où le « premier d'entre les pairs » (Codol, 1975 ; 1979 ; 1984).

Il note que dans le cas de groupes qui sont estimés défavorisés, comme les groupes agrégats définis par Lorenzi-Cioldi (1986), les individus vont plutôt avoir tendance à valoriser leurs similitudes que leurs différences : « Construire une valorisation favorable pour son propre groupe, établir d'autres critères de valorisation sont des stratégies d'originalité qui sont plus le fait de groupes défavorisées que de groupes favorisés » (Morin, 1992).

En effet, nous pouvons distinguer deux grands types de groupes au sein du système éducatif. D'abord selon la réussite scolaire ou non, et selon le sexe de l'élève. On retrouve dans ces distinctions des enjeux de pouvoir, avec d'un côté les groupes « collection », c'est-à-dire à prestige social fort et qui seraient : être un garçon et être en réussite scolaire ; et les groupes « agrégat » : être fille et être en échec scolaire. On peut donc imaginer que les élèves « cumulant » les deux groupes collection (garçon en réussite scolaire), auraient alors plus de

facilité à valoriser leurs différences (Codol, 1986), inversement avec un cumul des groupes agrégats.

L'ennui pourrait donc permettre, selon la position qu'occupe un-e élève dans la classe, de justifier des positions extrêmes et opposées. En effet, l'élève comprend très vite dans l'institution scolaire les enjeux d'apprendre son « métier d'élève », et de se conformer à un certain nombre d'attentes implicites et explicites comme nous l'avons longuement évoqué. Il est tout à fait évident qu'être considéré comme en échec scolaire est difficile à vivre.

Mais la manière dont se perçoit un ou une élève, comme nous l'avons aussi développé, est dépendante de facteurs croisés, et notamment d'ordre groupaux. Comme le résume Martinot (2006) : « […] lorsqu'il constate qu'un ou plusieurs autres élèves ont mieux réussi que lui à un examen ou un exercice, l'élève est placé en situation de comparaison ascendante, souvent douloureuse pour son estime de soi. […] Une bonne façon pour ne pas souffrir de ces comparaisons ascendantes consiste à considérer les élèves qui réussissent mieux que soi comme des personnes sans intérêt pour soi » (p. 29). L'auteure développe six types de stratégies qu'elle nomme « conduites auto-protectrices », permettant aux élèves de se protéger de l'échec, et des comparaisons désaventageuses. Ces stratégies d'auto-protection concernent principalement les élèves qui se trouvent en difficulté scolaire, en termes de protection contre l'échec ou de comparaisons peu avantageuses. Nous sommes assez proche du concept d'attribution causale, dans la mesure où l'élève tente, à travers un certain nombre de stratégies, d'opter pour celle qui le protégera de la façon la plus efficace, et donc qui sera la plus crédible en termes d'explication. Les bénéfices mis en évidence sont de se protéger de l'échec scolaire, globalement en se détachant (biais d'auto-complaisance et désidentification) ; ou en faisant varier les comparaisons avec autrui.

L'ennui peut donc dans ces conditions être invoqué comme stratégie d'auto-protection face à l'échec, car il permet à l'élève de « sauver la face » (Dubet et Martucelli, 1996, *in* Leloup, 2003). Il peut alors devenir un argument de « désidentification » ou d' « auto-handicap » (Martinot, 2004). Leloup (2003) remarque que : « l'échec scolaire permet à certains élèves de s'adapter, aussi invraisemblable que cela puisse paraître à première vue. » (p. 128), elle évoque à travers la sollicitation de l'ennui une « stratégie de distinction ».

Il est important de noter qu'il existe une variable dépendant de l'âge. En effet, on retrouve en psychologie de l'enfant un certain consensus selon les orientations théoriques. Que ce soit dans les théories piagetiennes autour du concept d'égocentrisme, ou les théories issues de l'apprentissage social de Bandura, le point commun est la question de la comparaison à autrui.

C’est également ce que met en évidence Martinot (2004) concernant les auto-descriptions prototypiques. Elle estime que : « A partir de la fin de l’enfance (en moyenne dès 8 ans), le soi miroir est en place et les réactions des autres sont intériorisées par l’enfant et lui indiquent qui il est. À partir de cet âge-là les enfants utilisent également les autres pour se définir en se comparant à eux » (p. 89).

L’âge est donc une des conditions pour la mise en place de comportements stratégiques, puisque l’enfant a alors conscience qu’on le juge, par rapport à une certaine image idéale, et que l’on réalise une comparaison entre pairs. On retrouve bien l’importance du groupe, et surtout de l’appartenance à un groupe au sein du groupe classe et de l’institution scolaire. D’anciens travaux ont déjà mis en évidence ce phénomène de protection de soi, notamment en situation d’infériorité, qui permettent alors une incomparabilité (Lemaine, 1966 ; 1974). Comme le précise Codol (1979), les travaux de Lemaine s’inscrivent dans une dynamique issue de la sociologie durkheimienne, dépendant de la compétition et le sentiment d’infériorité. Ces problématiques, inscrites dans le champ éducatif sont, nous l’avons souligné, particulièrement saillantes.

Si l’on distingue les groupes agrégats (échec scolaire) des groupes collections (réussite scolaire), nous constatons que l’ennui peut être sollicité dans les deux catégorisations. En effet, tout comme il peut être interne/externe, stable/instable, contrôlable/incontrôlable, il est sollicité en cas d’échec scolaire mais également de réussite scolaire, donc par les groupes collections et agrégats dans le système éducatif. Cela pourrait s’expliquer dans la mesure où l’élève « modèle » est plutôt un ou une élève « moyen-ne » (Gosling, 1992). L’ennui serait alors utilisé par des élèves se détachant de la « distribution normale », qui est la référence normative (Carugati et Selleri, 2000), donc comme justification de l’écart à la norme.

L’ennui peut donc être utilisé comme stratégie que l’élève met en place lorsqu’il est mis en position de comparaison. De manière plus générale, le choix des élèves se fait alors entre se conformer et se différencier, en fonction des représentations croisées véhiculées au sein de l’école, tout en se protégeant. Il s’agit donc d’un système d’explications sollicité si l’on se réfère aux travaux de Doise (1982), à tous les niveaux auxquels se réfère la psychologie sociale.

3-3-3- Problématique et hypothèses de travail

Le champ des représentations sociales permet de « penser et d’étudier l’articulation entre dynamiques cognitives et psychologiques et situations relationnelles et sociales »

(Apostolidis, 2006), ce qui semble bien être l'enjeu de l'utilisation de l'ennui. L'objet de cette recherche n'est pas « d'enfermer » l'ennui dans un cadre théorique, et nous pensons d'ailleurs que ce n'est pas réalisable au regard du nombre d'études et de la variété des champs théoriques qui se sont penchés sur cet objet de recherche. Nous considérons plutôt que le phénomène de l'ennui, dans le contexte spécifique qu'est le champ éducatif, avec tous les enjeux qu'il véhicule, est à considérer comme significatif d'une crise, puisque nous avons mis en évidence qu'il s'agit bien du point commun des apparitions et théorisations de l'ennui (Huguet, 1984 ; 1987). Le constat princeps de cette recherche est son évocation récurrente dans le sens commun, mais également comme argument très ambivalent dans le champ éducatif, car contextuel et positionnel. Le second constat porte sur la transmission de ces représentations ambiguës dans le champ éducatif.

Face à cette complexité, il nous semble important d'adopter une démarche plutôt descriptive et discursive, tant sur le plan théorique, comme nous l'avons fait en termes de raisonnement, que sur le plan méthodologique, en termes linguistiques, dans le recueil et l'analyse des données. Afin de que cette démarche soit la plus valide et la plus rigoureuse, nous faisons appel à la triangulation, à la fois dans une visée épistémologique mais aussi méthodologique. Si l'on se réfère aux travaux de Denzin (1978, *in* Apostolidis, 2006), nous pouvons distinguer quatre types de triangulations :

> « 1. Triangulation des données (utiliser différentes sources de données dans une étude)
> 2. Triangulation du chercheur (engager plusieurs chercheurs pour la collecte et l'interprétation des données)
> 3. Triangulation théorique (utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies)
> 4. Triangulation méthodologique (utiliser différentes méthodologies et techniques pour étudier le même phénomène particulier). » (Apostolidis, 2006, p. 214).

Il cite également une cinquième forme de triangulation qu'il nomme « triangulation interdisciplinaire ». Dans une certaine mesure, nous pouvons dire que nous avons dans un premier temps mis en place une triangulation interdisciplinaire, puisque nous nous sommes attachée à décrire les manifestations de l'ennui dans une perspective pluridisciplinaire, afin d'en définir les contenus et proposer une réponse à l'ambiguïté de cet objet dans un ancrage historique.

Comme nous l'avons déjà évoqué, le regard psychosocial permet une autre observation ternaire du phénomène de l'ennui, selon la définition de Moscovici (1984). Ce regard ternaire nous semble nécessaire pour appréhender l'ennui, que nous définissions comme un objet

médiateur, entre un individu et un contexte social. Il est défini ainsi par Lautier (2001) : « Alors que l'objet du psychologue est le sujet pris dans son individualité, l'objet du sociologue est un sujet collectif, l'objet du psychosociologue est de reconstituer la dynamique entre les deux perspectives » (p. 13). La théorie des représentations sociales permet un regard sur plusieurs niveaux de l'articulation intra-individuel, interindividuel, positionnel et idéologique (Doise, 1982), ces niveaux ayant été évoqués par l'intermédiaire de l'ennui.

Notre démarche nous a d'abord conduite à penser l'ennui comme signifiant d'une crise sociale et idéologique dans une perspective historique. Il s'agit donc, en termes de niveaux d'analyse, du quatrième niveau défini par Doise (1982). Nous en avons également dégagé une particularité en termes de catégories asymétriques -une des rares constantes dans le phénomène de l'ennui- qui appartient alors au niveau trois, le niveau positionnel. Plus spécifiquement, dans le champ éducatif, l'ennui correspondrait plutôt au niveau deux, interindividuel ; ainsi qu'au premier niveau, intra-individuel. C'est pour cette raison que le champ des représentations sociales permet une compréhension et une analyse plus complète de ce phénomène complexe.

Cette recherche porte à la fois sur le corps enseignant, et sur les élèves, dans la mesure où nous nous intéressons aux transmissions de cette notion. Dans nos différentes études, nous traitons de l'ennui chez les élèves de Cycle 3 (environ 8/10 ans), et ce pour des raisons à la fois théoriques et méthodologiques. En effet, dans un premier temps, nous l'avons souligné, l'adolescence est souvent considérée comme une variable de l'ennui ; ensuite en raison des données sur la comparaison à autrui, qui semblent moins saillantes chez les plus jeunes (Martinot, 2002 ; 2005) ; et enfin pour des raisons techniques de recueil de données dans l'expression verbale et écrite des sujets. Par conséquent la majeure partie des enseignant-e-s interrrogé-e-s interviennent à l'école primaire.

Notre hypothèse générale théorique et intégrative est que l'ennui est à considérer comme un *thêma*, d'abord parce qu'il semble que l'on puisse dégager un champ fonctionnant sur un système d'opposition, et également car il permet une justification de situations s'écartant de la norme, comme nous l'avons constaté dans les recherches historiques. Le champ éducatif étant par définition le lieu des transmissions, et notamment d'ordre idéologique, l'utilisation de l' « ennui », véhiculant une dialogie, permettrait alors de qualifier des élèves et des situations scolaires déviants de la norme scolaire, ce qui explique notamment que l'ennui soit sollicité en situation de réussite et d'échec scolaire, toujours sur ce même système d'oppositions présent dans le champ structuré relatif à l'ennui.

D’autre part, et sur un niveau positionnel, puisqu’il existe des variables positionnelles et contextuelles, nous faisons l’hypothèse que l’ennui considéré comme *thêma,* produit alors différentes représentations, et ce en fonction d’appartenances groupales en contexte éducatif. Nous nous attendons à dégager une différence de représentations au sein du corps enseignant, En les interrogeant à tous les niveaux d’intervention du système scolaire au sujet de l’ennui en contexte scolaire, nous faisons l’hypothèse que les enseignant-e-s ont des représentations différenciées, plus spécifiquement entre un public d’adolescent-e-s et un public de jeunes élèves, confirmant alors que l’ennui au collège et au lycée, est différent (McGiboney et Carter, 1988 ; Nahoume-Grappe, 2003).

Nous faisons l’hypothèse que l’ennui est évoqué en situation de « décalage », et encore plus dans des situations de croisement d’appartenance, comme permettant de fournir des réponses selon les situations. Ceci nous conduit alors à formuler l’hypothèse suivante : l’ennui est plus invoqué par les enseignant-e-s lorsque les élèves sont en échec scolaire ou en trop forte réussite comme nous l’avons évoqué, mais aussi par les élèves eux-mêmes en termes d’auto-attribution. Et plus particulièrement l’ennui serait plus attribué chez les élèves de sexe masculin que féminin du fait des représentations véhiculées au sujet des garçons et des filles dans le système scolaire.

Mais la vérification de ces hypothèses présuppose d’abord qu’il existe bien dans un premier temps une différence de représentations au sein du corps enseignant, et dans un second temps, et en lien avec l’hypothèse précédente, nous souhaitons également mesurer la signification de l’ennui chez les élèves eux-mêmes. Nous faisons dans ces conditions l’hypothèse que dès l’école primaire, l’ennui est signifiant pour les élèves. Ces deux axes justifiant notre population et nos hypothèses, nous permettront ensuite un approfondissement empirique.

Partie 2 : représentations sociales et champ structure de l'ennui en contexte éducatif

Nous avons privilégié les méthodes dites qualitatives tout au long de ce travail, sans pour autant ignorer les méthodes plus quantitatives, notamment en vue d'obtenir une triangulation méthodologique (Apostolidis, 2006). Ce choix méthodologique est justifié, comme l'explicite bien Kalampalikis (2003), par « une façon spécifique de penser le fait social » (p. 148). Le point qui nous semble central à la fois dans la théorie des représentations sociales, mais également dans notre objet de recherche, est la place de la communication, et la transmission. Nous l'avons longuement souligné, l'ennui sans être théorisé par une science ou un champ spécifique, fournit matière à la communication, et produit beaucoup de discours, ce travail en est encore un exemple. C'est également une des raisons de cette recherche : à l'évocation du mot ennui, et ce quel que soit le contexte, chacun produit du discours.

C'est pour ces raisons que le langage et l'analyse du discours nous paraissent les moyens les plus pertinents pour saisir ce que véhicule l'ennui dans les discours. Nous avons donc mis en place un certain nombre d'études, qui sont le résultat d'une évolution et d'une adaptation des conclusions dégagées, aussi bien sur le plan de la population observée, qu'au niveau de la méthodologie employée et l'analyse des données recueillies.

Le tableau 4 qui suit reprend les différentes études que nous avons menées tout au long de ce travail. Il récapitule les outils utilisés, la population concernée et le type d'analyse réalisée. Il retrace ainsi le déroulement et la structure générale de ce travail42.

Tableau 4 : Récapitulatif des études menées et descriptif

Chapitre	Outil	Population observée	Nombre de sujets	Type d'analyse

42 Tableau récapitulatif également au début des Annexes.

Partie 2 : Phase exploratoire	4	Questionnaire à questions ouvertes	Professeur-e-s des Ecoles et Professeur-e-s Collège Lycée	71	Analyse des co-occurrences (logiciel Alceste)
	5	Méthode d'association libre avec mot inducteur	Professeur-e-s des Ecoles en formation	174	Analyse prototypique
	6	Protocole quasi-expérimental avec habillage de la tâche	Elèves de Cycle 3 (CM2)	268	Analyse de la variance
Partie 3 : Paradigme des juges (population totale 249)	7	Méthode d'association libre avec relevé de notes comme induction	Professeur-e-s des Ecoles en formation	245	Analyse prototypique
	8	Questionnaire à questions ouvertes	Professeur-e-s des Ecoles en formation	249	Analyse des occurrences par question (Logiciel Sphinx)
	9	Questionnaire à questions ouvertes	Professeur-e-s des Ecoles en formation	249	Analyse des co-occurrences (logiciel Alceste)
Partie 4 : Données empiriques	10	Entretiens semi-directifs focalisés	Professeur-e-s des Ecoles de Cycle 3	6	Analyse de contenu thématique
	11	Entretiens semi-directifs	Elève de Cycle 3	12	Analyse de contenu thématique

Chapitre 4 : La place de l'ennui dans le système scolaire selon les enseignant-e-s

4-1- Introduction : les représentations de l'ennui chez les enseignant-e-s

4-1-1- Présentation et objectifs

Nos premières recherches menées sur la thématique de l'ennui dans le champ de l'éducation se situent dans une dynamique descriptive, et auprès de tout le corps enseignant du système éducatif français. Les premières données ont été recueillies suite au colloque du Conseil National des Programmes sur l'ennui et l'école, d'abord auprès d'élèves, et des descriptions qu'ils et elles ont fournies (Durif-Varembont et *al*, 2005 ; Clerget et *al*, 2005) ; et en parallèle, en s'appuyant sur les témoignages des élèves, auprès des enseignant-e-s (Clerget et *al*, 2005 ; Ferrière, 2005).

Les objectifs principaux sont d'abord de recueillir le témoignage des enseignant-t-e-s fréquemment désigné-e-s comme responsables de l'ennui en contexte éducatif, et également d'obtenir une sorte de typologie des manifestations de l'ennui et des réactions des enseignant-e-s lors du constat d'ennui. Dans ce contexte où l'ennui était très médiatisé et interrogeait les pratiques pédagogiques, il nous a semblé important de nous pencher sur la question du langage, et de la verbalisation de l'ennui, autour de la question de la communication dans une visée exploratoire.

Au préalable, nous souhaitions mettre en place des entretiens semi-directifs, mous avons été rapidement confrontée aux difficultés d'un terrain de recherche assez spécifique. En effet, il est plutôt compliqué d'accéder à la population enseignante. D'abord au niveau institutionnel, puisqu'il n'est pas possible d'observer les classes, et selon les établissements, les responsables sont plus ou moins conciliants. Ensuite, une fois l'accord de l'établissement, il s'agit de trouver des enseignant-e-s acceptant de participer à une recherche. Face au difficultés rencontrées, nous avons décidé de mettre en place une technique de recueil « mixte » de questionnaire à questions ouvertes, afin de conserver néanmoins un aspect qualitatif.

En effet, le principe du questionnaire permet une passation à plus grande échelle et une diffusion plus aisée que l'interview. Proposer des questions ouvertes permet de rester dans la visée descriptive d'un phénomène. Nous reviendrons plus en détail sur la construction du questionnaire, mais nous pouvons noter que notre choix s'est orienté vers cette méthode à questions ouvertes, sans liste pré-établie de réponses, en vue de proposer un questionnaire le moins contraignant possible pour la population. De plus, le recueil de données textuelles nous permet un certain nombre de codages (Ghiglione et Matalon, 1985), correspondant à notre souhait de nous situer dans une perspective descriptive. Enfin, les questions ouvertes permettent également une mise à distance du discours que l'on ne retrouve pas forcément dans les entretiens (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), et selon nous, il semble que ce soit encore plus vrai sur ce terrain spécifique où, nous l'avons déjà évoqué, on observe au sein du corps enseignant un discours « conforme » aux représentations en vigueur (Gigling, 2001 ; Gosling, 1992).

4-1-2- Aparté épistémologique et méthodologique

Par l'intermédiaire de questionnaires à question ouvertes ou d'entretiens semi-directifs, le corpus textuel recueilli tout au long de ce travail est notamment analysé par la méthode d'analyse des co-occurrence, grâce au logiciel Alceste43. Ce logiciel, développé par Reinert, repose sur une méthode de statistique textuelle, qui découpe le corpus, en adoptant les principes d'analyse de données développés par Benzecri et Harris (Reinert, 1993 ; 1999). Le principe de cette méthode d'analyse : « n'est pas le calcul du sens, mais l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence des "mondes lexicaux" » (Kalampalikis, 2003, p. 151). Reinert (1993), en considérant « le vocabulaire d'un énoncé particulier comme une trace pertinente […] d'un lieu référentiel et d'une activité cohérente du sujet-énonciateur » définit les « mondes lexicaux » comme « les traces les plus prégnantes de ces activités dans le lexique » (p. 11). Kalampalikis évoque le travail d'un archéologue pour illustrer cette recherche des « mondes lexicaux » : « A la manière des archéologues qui utilisent des vues aériennes de l'espace pour cartographier la région des fouilles leur permettant de découvrir des fragments significatifs d'une vie collective passée, nous sommes en train de circonscrire l'espace de notre corpus lexical et de regrouper des objets et des lieux usuels, avant de tenter d'en donner une description précise et une interprétation fine. » (2003, p. 152)

43 ALCESTE pour Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Enoncés Simples d'un Texte, Version 4.9.

Le principe est, par l'intermédiaire des cooccurrences du corpus, de dégager la structure et l'organisation du discours. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le discours, du fait de sa complexité, ne peut pas être « décodé ». C'est ce que soulignaient Kalampalikis et Buschini (2002) avec un autre logiciel, Prospero, et la notion de « béhaviorisme numérique » (Buschini et Kalampalikis, 2002). A titre d'exemple, un logiciel ne peut pas accéder à toutes les subtilités du langage, comme peuvent l'être les figures de style. C'est pour cette raison que l'utilisation d'un logiciel ne dispense pas d'une analyse complémentaire et pragmatique (Kalampalikis et Moscovici, 2005).

Le logiciel en lui-même fonctionne par étapes dans l'analyse, en effectuant une « Classification Descendante Hiérarchique » (CDH), c'est-à-dire qu'il fractionne le texte de manière successive, afin d'extraire des Classes44 de mots représentatives. Ensuite, le logiciel extrait des « phrases », qui sont nommées « unités de contexte » (u.c.), en fonction du vocabulaire présent dans ces unités de contexte. Il faut distinguer deux types d'unités de contexte :

- les « unités de contexte initiales » (u.c.i.), qui sont les variables définies au préalable dans la saisie des données,
- les « unités de contexte élémentaires » (u.c.e.), qui correspondent aux « phrases » que le logiciel a sélectionnées pour procéder à l'analyse.

L'analyse se déroule en quatre étapes, elles-mêmes sous divisées, qui permettent le découpage du corpus en u.c.e.. Ces dernières sont ensuite rapprochées entre elles lorsqu'elles contiennent les mêmes formes lexicales, d'abord en deux Classes les plus opposées possible. La plus importante des deux Classes subit le même processus de découpage, et ainsi de suite.

L'étape A consiste à trier, grâce notamment aux dictionnaires les mots pleins (verbes, noms, adjectifs…) et les mots outils (articles, prépositions…) et à la lemmatisation 45. L'étape B est le découpage en u.c.e. qui vont produire par regroupements les Classes par la Classification Descendante Hiérarchique, grâce à la métrique du Chi2. L'étape C est le résultat classifié de l'étape B, avec le vocabulaire spécifique de chaque Classe, les énoncés caractéristiques, les formes les plus fréquentes, etc. C'est également à cette étape qu'est réalisée une Analyse Factorielle des Correspondances, permettant une visualisation à la fois des systèmes d'opposition, mais également des grands rapports de force entre les différentes Classes

44 Pour éviter toute confusion entre la « classe » lieu dans l'école, et les « Classes » terminologie issue du logiciel Alceste, nous utiliserons pour ces dernières une majuscule.

45 Voici quelques exemples de la lemmatisation tirés de l'analyse qui va suivre : « travail< : travail, travailler » ; « mettre. : mettant, mettent, mettre » ; « baill+er : baille, baillement, baillements, baillent, bailler »

dégagées. Enfin l'étape D propose des calculs complémentaires et notamment une Classification Ascendante Hiérarchique, permettant d'appréhender les liens de proximité entre les mots représentatifs d'une Classe, figurés par un dendogramme croisant à la fois le Chi2 de chaque terme et les liens de proximité dans le discours. .

Nous reviendrons plus en détail sur ces points au fil des différentes analyses réalisées par l'intermédiaire de cette méthode d'analyse.

4-1-3- Participant-e-s, matériel, procédure et hypothèses

Cette recherche exploratoire a pour objectif, dans un premier temps, de dégager une typologie des manifestations de l'ennui chez les enseignant-e-s. Dans un second temps, nous souhaitons confirmer l'hypothèse selon laquelle les représentations que les enseignant-e-s ont de l'ennui et de ses manifestations sont structurées sur un système d'opposition, ce qui confirmerait alors la présence d'un champ structurant de l'ennui, ayant le statut de *thêma* dans le champ des représentations sociales.

En parallèle, et par l'intermédiaire des variables observées, nous faisons l'hypothèse que l'ennui est modulable en fonction de variables positionnelles, et plus précisément selon des variables groupales dépendantes du niveau d'intervention et du sexe de l'enseignant-e-, donc à un niveau positionnel46.

Notre échantillon est composé d'enseignant-e-s intervenant à tous les niveaux de l'enseignement. La population interrogée est délibérément hétérogène, toujours en termes d'exigence méthodologique, dans un but de représentativité, et également en fonction des moyens sur le terrain. En effet, même s'il est plus simple d'accéder à la population en proposant des questionnaires, il s'est tout de même avéré difficile d'obtenir les autorisations pour entrer dans les établissements. Comme nous l'avons souligné, la première difficulté, d'ordre institutionnel, bloque l'intervention de personnes extérieures, et encore plus dans un contexte de recherche. Ensuite les exigences selon les établissements étant remplies (rendez-vous téléphoniques ou physiques, présentation individuelle ou collective de la recherche…), les enseignant-e-s eux-mêmes, sont globalement intéressé-e-s par le thème, et en « discutent » de façon informelle. Mais la déperdition est très importante d'abord lorsque le questionnaire est proposé, et ensuite lorsqu'il s'agit de le restituer.

46 Pour les résultats complets de cette recherche exploratoire, voir Ferrière (2005).

Nous avons mis au point un questionnaire auto-administré à questions ouvertes, avec une attention toute particulière portée au chapeau du questionnaire. La passation s'est faite en deux phases, une première de pré-test a permis de recueillir 19 questionnaires, qui ont offert la possibilité d'adapter le questionnaire dans un second temps, et cela notamment suite au taux élevé de déperdition. Dans un premier temps, au bas de la première page, nous avons mis une date de retour, qui était d'environ deux semaines après avoir distribué le questionnaire ; et le questionnaire était accompagné d'une enveloppe timbrée, afin de le renvoyer par voie postale.

La seconde page du questionnaire est composée de données, permettant à la fois pour l'interviewé d'entrer dans le questionnaire, et également dans le recueil des données et l'analyse ultérieure, d'obtenir un certain nombre de variables influençant ou pas les représentations de l'ennui. Nous avons opté pour un certain nombre de variables à observer (Ferrière, 2005) et avons retenu : le sexe, le nombre d'années d'expérience, la ou les matières enseignées, la ou les classes d'intervention, les spécificités géographiques.

Le questionnaire à questions ouvertes est composé de quatre questions, deux par pages, avec une zone de réponse encadrée et la possibilité d'utiliser le verso du questionnaire s'il n'y avait pas assez de place.

La troisième page du questionnaire est composée de deux questions, concernant l'ennui et la classe. La première aborde les manifestations de l'ennui dans la classe. La seconde question est en lien, puisqu'elle traite des réactions suite à la constatation de l'ennui de la part des élèves, ainsi que la compréhension ou non de ce phénomène.

Enfin, la dernière page est aussi composée de deux questions, présentées sous la même forme, d'abord au sujet de leur vécu d'ennui en tant qu'ancien-ne élève ; et ensuite, selon la passation. Pour le pré-test, la question était de proposer une définition personnelle de l'ennui, mais qui finalement rejoignait trop la précédente47, ou en tout cas offrait la possibilité de ne pas répondre. Nous l'avons orientée vers une définition « actuelle », à entendre dans leur profession et leur quotidien. Nous ne reprendrons donc dans cette phase préliminaire que les deux premières questions communes aux deux phases du questionnaire.

47 Dans les différentes explications, lorsqu'un sujet répondait ne s'être jamais ennuyé en classe en tant qu'élève, il répondait ensuite ne pas avoir le temps de s'ennuyer, donc il ne répondait pas vraiment.

4-2- Résultats et analyses

4-2-1- Caractéristiques de la population

La population pour cette enquête est composée de 71 témoignages d'enseignant-e-s. Du fait même de l'outil de recueil questionnaire, nous obtenons des données brutes, qui nous fournissent d'ores et déjà un certain nombre de pistes de compréhension sur le thème de l'ennui en contexte scolaire. Nous pouvons d'abord noter que la population est composée de 48 femmes et 23 hommes, soit 67,6% de femmes. Notre population est donc représentative de la féminisation de la profession, puisque selon les statistiques du Ministère de l'Education Nationale, 65,2% des titulaires pour l'année 2006/2007 étaient des femmes.

Le retour des questionnaires en fonction du niveau d'intervention (cf. tableau 5) nous informe déjà quant à l'implication et la façon dont le corps enseignant se sent concerné par des sujets touchant à la fois à leurs pratiques, mais également à l'actualité.

Tableau 5 : Participation selon le niveau d'intervention

Niveau d'intervention	Pourcentage
Ecole Primaire	31
Collège	26,8
Lycée Général	25,4
Lycée Technologique	16,9

Tableau 6 : Tableau récapitulatif de retour des questionnaires

	Retour			
	Centre ville	REP	Banlieue	Total
Ecole Primaire	4/ 7	6/ 7	7/ 7	17/ 21
Collège	2/ 7	7/ 7	5/ 7	14/ 21
Lycée Général	5/ 7	5/ 7	3/ 7	13/ 21
Lycée Technologique	4/ 6	0/ 7	4/ 7	8/ 20
Total	15/ 27	18/ 28	19/ 28	52/ 83

A titre d'exemple, si l'on observe le retour des questionnaires de la deuxième phase (cf. tableau 6)48, nous nous apercevons que le taux de retour des questionnaires en classe de primaire est le plus fort. Ensuite, le collège et le lycée général ont des taux de retour assez semblables. En revanche, nous pouvons observer un taux très faible de retour en lycée professionnel. Cela s'ajoute aux difficultés rencontrées en amont de la distribution, où nous avons dû proportionnellement contacter pratiquement deux fois plus d'établissements pour obtenir les autorisations de faire passer des questionnaires. Nous pouvons émettre un certain nombre d'hypothèses qui nous semblent liées à ce que l'on pourrait qualifier de « stigmatisation »49. On sait que selon le niveau d'intervention, les représentations sociales du métier et les pédagogies mises en place sont variables (Lautier, 2001). De manière générale, les lycées professionnels « constituent un monde à part dans le système éducatif français […] Les enseignants ont un statut différent de celui de l'ensemble du personnel enseignant, avec des syndicats spécifiques, ils sont souvent issus du monde du travail » (Dubet, *in* Leloup, 2003). De plus, les voies professionnelles souffrent souvent de la part des élèves d'une représentation d'orientation scolaire par défaut. Il existe une problématique spécifique de l'ennui au lycée, et encore plus dans les lycées professionnels (Leloup, 2003 ; Nizet et Hiernaux, 1984). Même si dans notre cas il s'agit de lycées technologiques, on peut penser qu'il se dégage la même tendance. Ces différentes représentations alimenteraient alors l'écart, et il pourrait en résulter un désengagement de la part des enseignant-e-s dans ce type de recherche, comme réponse à une mise en marge fréquente.

Nous avons également tenu compte de l'ancienneté des enseignant-e-s. La représentation est la suivante :

Tableau 7 : Taux de réponses selon les années d'expérience des sujets

Années d'expérience	Pourcentage
	38
entre 1 et 9 ans	23,9
entre 10 et 19 ans	19,7
entre 20 et 29 ans	16,9
30 ans et plus	

48 Nous noterons simplement que les zones où se situent les établissements ne présentent pas de variations aussi importantes que le niveau d'intervention.

49 Non pas en termes de situation géographique et de classement d'établissements par zones, mais bien de « réputation ».

On observe que ce sont les enseignant-e-s les plus « jeunes » (entre 1 et 9 ans d'années de pratique) qui ont le plus volontiers répondu à l'enquête, et que l'on va décroissant : plus ils et elles ont des années de pratique, moins ils et elles ont répondu. A cela, nous pouvons proposer deux réponses. D'abord, concernant la variable de l'âge, en partant du principe que plus une personne a d'années d'expérience, plus elle est âgée (la réciproque n'étant pas vraie si l'on considère les changements d'orientation professionnelle), et dans la mesure où l'âge est une variable de l'ennui, il est possible que les individus plus âgés, étant moins sujets à l'ennui, ne se soient pas sentis concernés par l'enquête. Cependant, cette hypothèse ne nous satisfait pas complètement, puisque justement, le constat d'un certain pourcentage de « jeunes » dans le métier n'indique aucunement l'âge de ces sujets. Nous pensons donc que le facteur influençant ses écarts en termes de participation, est plutôt de l'ordre de la pratique professionnelle et des idéologies par rapport à sa pratique, qui déclinent avec les années50, comme a pu le souligner Gosling (1992), autour des représentations de la réussite et l'échec scolaire chez les enseignant-e-s.

Un dernier type de données peut être obtenu, si l'on croise le niveau d'intervention et les années d'expérience :

Tableau 8 : Moyenne d'années d'expérience selon le niveau d'intervention

Niveau d'intervention	Moyenne
	9,81
Ecole Primaire	19,36
Collège	21,33
Lycée Général	10,83
Lycée Technologique	
Moyenne totale	15,46

On peut observer une variation. Sur une moyenne d'une quinzaine d'années d'expérience de l'échantillon51, nous avons constaté que ce sont les Professeur-e-s des Ecoles qui ont le plus répondu, et particulièrement les plus « jeunes ».

A l'inverse, les enseignant-e-s intervenant en lycée professionnel sont ceux qui ont le moins répondu à l'enquête, mais ils sont également assez « jeunes », avec une moyenne d'années d'expériences presque identique aux Professeur-e-s des Ecoles.

50 Il n'est pas possible de pousser plus avant l'analyse, dans la mesure où pour cette enquête nous ne disposons pas de l'âge des participants.

51 Les extrêmes en termes d'années d'expérience pour l'échantillon sont de 1 à 35 ans.

Les « extrêmes » en termes de taux de réponse sont les plus « jeunes » dans la profession. Les enseignant-e-s de collège et de lycée général ayant répondu sont plus âgé-e-s que la moyenne globale. Encore une fois, il semble difficile d'aller plus loin dans une quelconque analyse, puisqu'il manque un certain nombre de données, comme l'âge exact des sujets.

Ces premiers résultats descriptifs nous offrent donc déjà quelques pistes de réflexion. En effet, selon le niveau d'intervention, donc par extension selon la population auprès de laquelle ils et elles interviennent, l'implication et l'investissement que suppose de participer à une recherche ne sont pas identiques. On commence à constater un facteur différentiel on peut donc penser qu'il y aurait des différences au niveau des représentations que les enseignant-e-s ont de l'ennui dans leur pratique, selon leurs pratiques et leurs positions professionnelles.

4-2-2- Champs représentationnels dans le discours des enseignant-e-s

Nous avons soumis le corpus constitué de 71 témoignages d'enseignant-e-s autour des deux premières questions ouvertes au de l'analyce Alceste :

- Remarquez-vous dans votre classe lorsqu'un ou des élèves s'ennuient ? Si oui, à quoi le remarquez-vous ?
- Quelle(s) est/sont vos réactions si vous constatez qu'un élève s'ennuie ? Comment le comprenez-vous ?

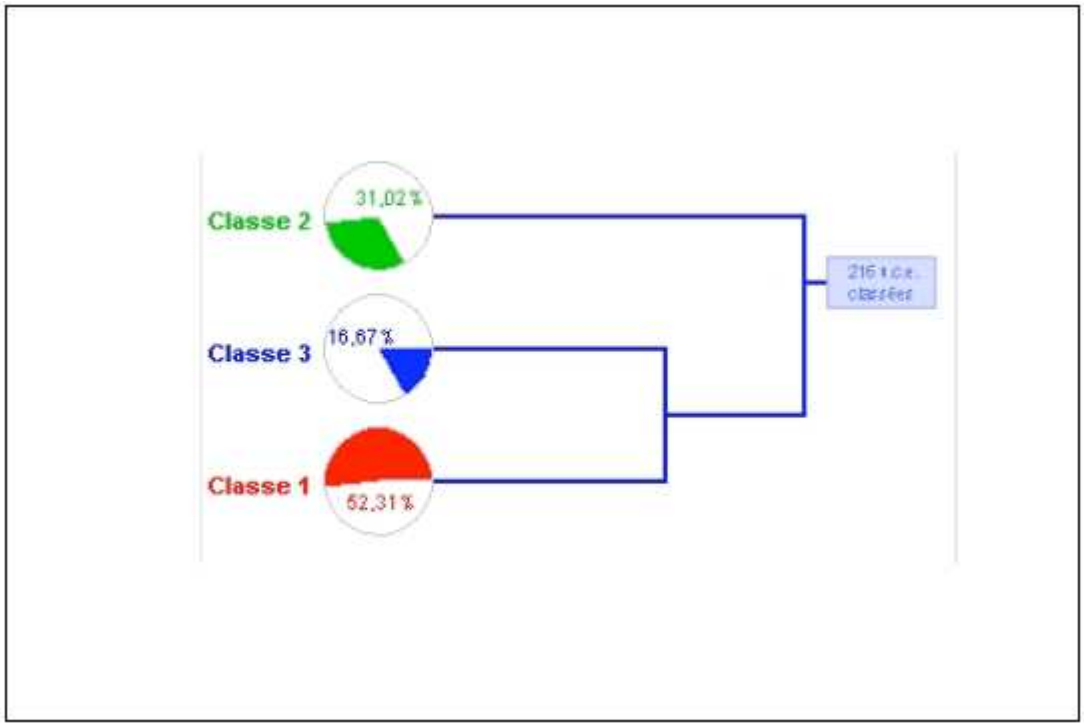
Dans un premier temps, l'analyse par l'intermédiaire du logiciel Alceste a dégagé 6 Classes, issues de 52% du corpus global, avec un paramétrage d'analyse standard. Ce pourcentage atteste d'une très forte homogénéité des discours, malgré un échantillonnage qui se voulait le plus hétérogène possible. Cependant, ce constat semble conforme aux différentes remarques déjà formulées et faisant état d'un grand « formalisme spontané » selon l'expression de Moscovici reprise par Gigling (2001) au sujet de la population enseignante.

Nous avons donc réalisé une seconde analyse. Dans la mesure où le pourcentage du corpus traité représente le nombre d'u.c.e., donc le découpage du corpus, nous avons modifié le découpage52. Sur la partie du corpus traité, c'est-à-dire 78% du corpus total, le logiciel a dégagé 3 Classes. La Classe 1 représente près de 53% du corpus traité, et est proche de la

52 Le paramétrage standard propose dans l'étape B trois sous étapes. La dernière, B31 traite de la Classification Descendante Hiérarchique, c'est-à-dire le nombres de classes terminales par classification. La valeur est comprise entre 2 et 15, la valeur standard étant de 10. Dans la seconde analyse, nous l'avons paramétré à 3, afin d'obtenir un découpage du corpus plus fin.

Classe 3, représentant environ 17% du corpus. La Classe 2, opposée aux deux Classes précédentes, représente près de 31% du corpus analysé.

Figure 6 : Classification Descendante Hiérarchique



Classe 1 : L'activité de l'enseignant-e pour contrecarrer l'ennui des élèves

Afin de dégager et analyser les représentations que les enseignant-e-s ont de l'ennui, nous avons pris en compte le rapport résumé, et plus spécifiquement les présences significatives53 et la classification ascendante hiérarchique pour chaque Classe.

Tableau 9 : Formes réduites des présences significatives classées selon la métrique du Chi2

Classe 1 : forme réduite (Chi2)
ennui+ (13), pour (12), possi+ble (12), interet+ (12), je (9), comprendre. (9), trouv+er (9), essa+yer (9), qu+ (9), souvent (8), Niveau Général (8)54, reaction+ (8), pass+er (6), cours (6), humour+ (6), tout (6)

53 Nous observerons particulièrement les variables relatives au niveau d'intervention, ainsi qu'au sexe des enseignants.

54 Variable signalétique pour l'analyse du corpus

La présence d'*ennui* n'a rien d'étonnant, dans la mesure où les questions posées sont dans un format écrit et que les questions portent explicitement sur l'ennui. *Pour,* catégorisé comme « marqueur d'une relation discursive », marque l'idée d'un échange, d'une intention, d'une conséquence, d'une cause ou d'une concession. On peut donc penser que face à l'*ennui,* le corps enseignant met en place une réflexion, ce qui confirme bien qu'il s'agit d'une problématique pour ces derniers et ces dernières. Cela est également confirmé par *possible*, laissant entendre qu'il ne s'agit pas d'une fatalité, mais que des choses peuvent être mises en place. La question de l'*intérêt* est également très présente à l'évocation de l'ennui en contexte éducatif. Ensuite, on trouve trois verbes ayant une présence significative dans cette Classe : *comprendre*, *trouver* et *essayer*. Ces trois verbes illustrent à la fois la compréhension avec *comprendre,* mais aussi la complexité de l'ennui avec *trouver* et d'*essayer*.

Le marqueur de la personne *je* met en évidence une implication directe de l'enseignant-e dans ce processus d'ennui, et dans le même champ représentationnel, *réaction* met en exergue le fait que l'ennui ne laisse pas l'enseignant-e indifférent, au contraire, l'ennui provoque. L'*humour* semble être un des moyens mis en place face à l'ennui, tout comme les trois verbes suivants : *rappeler*, *agir* et *motiver*. Une autre forme de *réaction* est la question de la *participation* dans le *cours.*

Souvent, marqueur d'une relation temporelle n'est pas à comprendre comme un ennui fréquent en classe, mais plutôt en terme descriptif une fois l'ennui constaté. *Réaction* confirme encore que les enseignant-e-s *réagissent,* ou non (avec *passer*). Une solution évoquée est *l'humour*.

Au niveau des variables, cette Classe est particulièrement représentative du discours d'enseignant-e-s intervenant en Lycée général. Il semble donc que la perception qu'ils et elles ont de l'ennui chez leurs élèves varient bien en fonction de variables d'ordre contextuel, avec le niveau d'enseignement. Cette première Classe est inscrite dans le constat de l'ennui, qui provoque de l'action, comme le montrent à la fois les verbes, la présence du *je*, et les solutions évoquées. Lorsqu'ils et elles constatent l'ennui des élèves, cela provoque l'action de leur part.

La classification ascendante hiérarchique nous indique les relations de proximité entre les présences significatives que nous venons d'évoquer55 . On distingue à l'intérieur de cette Classe deux grands axes. Dans la partie supérieure, dont le trait le plus caractéristique est *possible*, à proximité d'*essayer*, en lien avec l'*humour*. Ce même champ représentationnel est

55 Dendogramme de la Classification Ascendante Hiérarchique pour la Classe 1 en Annexes 2.1.

en lien avec les verbes *agir* et *motiver*, qui infèrent que face à l'ennui d'un ou d'une élève, il faut faire quelque chose. Il est alors possible de *rappeler* l'élève dans l'activité, ou lui *poser* une question, le *solliciter* pour de nouveau l'intégrer au *cours*. Le témoignage de cet enseignant en lycée technologique résume bien à la fois le constat et les *réactions* (terme lui-même présent et relié à la *participation*) :

Encadré 1: Constat et réaction

- « J'essaye de solliciter l'élève, lui poser des questions, l'intéresser. Le mieux, à mon avis, c'est de manier l'humour avec assez de finesse pour renouer un lien plus humain et laisser comprendre que j'ai remarqué l'ennui vécu par l'élève. » (Sujet 68)

Dans la partie inférieure du dendogramme, le trait caractéristique, à l'exception de l'ennui, est l'intérêt, et notamment la question de trouver un intérêt. Ils et elles comprennent l'ennui des élèves, qui peu être de deux formes : l'ennui est considéré soit en *général*, soit relatif à une *matière* plus spécifique, comme l'illustrent bien les témoignages de ces deux enseignants intervenant en lycée général et en sciences, et les plus représentatifs de cette Classe 1 :

Encadré 2 : Un ennui général et particulier

- « De façon générale j'essaye d'intéresser mes élèves, même mauvais en mathématiques, en investissant beaucoup plus d'énergie car je pense que souvent l'ennui des élèves peut être généré par l'ennui du professeur lui-même ou simplement le fait que le professeur n'est pas investi à 100% dans ce qu'il fait » (Sujet 64)

- « de façon générale et dans ma matière, j'essaye de combattre l'ennui en sortant quelque fois du cadre du cours : notions hors programme, activités ludiques, humour, investissement de tous dans la réflexion, amener des notions mathématiques en lui donnant une dimension géniale » (Sujet, 68)

Pour résumer, cette première Classe, la plus importante du corpus, met en évidence que l'ennui est une problématique qui a du sens pour les enseignant-e-s, et qu'ils et elles ne sont pas indifférent-e-s une fois l'ennui constaté. Elle nous indique que les enseignant-e-s constatent l'ennui des élèves, et l'interprètent comme une demande de mise en activité. Pour autant *possible* et *essayer* positionnent le discours dans une dynamique relativement floue face à cette recherche d'intérêt. On pourrait alors extrapoler qu'ils et elles portent une sorte de responsabilité, et c'est ce que souligne le Sujet 64 cité ci-dessus, en évoquant la question de l'investissement.

Classe 2 : Les manifestations de l’ennui

Tableau 10 : Formes réduites des présences significatives classées selon la métrique du Chi2

Classe 2 : forme réduite (Chi2)
regard+er (49), fenetre+ (35), parl+er (21), dessin+ (21), remarqu+er (18), voisin< (17), amus+er (11), jou+er (11), montre+ (11), stylo+ (11), feuill+ (9), cahier+ (9), repondre. (8), bavard< (8), attitude+ (8), rest+er (7), rev+e (7), avec (7), oui (6), baill+er (6), ecout+er (6), dessin+er (6), commenc+er (6), concentr+er (6), chaise+ (6)

Cette Classe est la réponse à la question des manifestations de l’ennui. Nous avons à faire à une typologie des manifestations de l’ennui, dont la première est de *regarder* par la *fenêtre* (voir proximités de la classification ascendante hiérarchique).Puis, nous dégageons une énumération de comportements et de manifestations soit en terme d’actions, par l’intermédiaire de verbes : *amuser*, *jouer*, *bavarder*, *bailler*, *dessiner*, *rêver* ; soit grâce à des objets : *montre*, *stylo*, *feuille*, *cahier*.

On trouve également tout un champ plus en lien avec l’enseignant-e, qui remarque l’ennui chez ses élèves au niveau de l’attitude, ces *attitudes* étant énumérées. Il est aussi fait référence à des facteurs plus explicatifs, comme l’*écoute* ou la *concentration*. Mais cette Classe est centrée sur l’élève. Il est intéressant de noter qu’il n’y a pas de variable significative. On peut donc dire que cette Classe décrit les manifestations de l’ennui chez l’élève en général, quel que soit son âge.

La classification ascendante hiérarchique56 met en lien un certain nombre de traits caractéristiques dont la plus commune est le *regard*, qui est le signe le plus significatif d’ennui (Chi2 = 50). Ce regard est souvent dirigé vers la *fenêtre* (Chi2 = 36).

On peut distinguer là encore deux grands axes dans cette Classe. Dans la partie supérieure, on retrouve *regarder* par la *fenêtre*, ou vers le *voisin*. A proximité, on trouve *discuter* et *jouer*. Un deuxième sous-champ regroupe le *dessin* et le *rêve*, ainsi que *bailler* et regarder sa *montre*.

Dans la partie inférieure du dendogramme, le trait le plus significatif est *parler*, à proximité de *répondre*, eux-mêmes proches de *remarquer* et *attitude*. Ce sous-champ est là encore plutôt relatif aux enseignant-e-s, et le constat qu’ils font. D’autres manifestations de l’ennui sont évoquées, telles que s’*amuser*, avec un *stylo*, et *bavarder*.

56 Dendogramme de la Classification Ascendante Hiérarchique pour la Classe 2 en Annexes 2.2.

Cette typologie des formes de manifestations de l'ennui est conforme aux représentations historiques de l'ennui, fondées sur un système d'opposition. Dans ce cas, les manifestations sont soit ancrées dans l'activité (bavarder, parler, discuter…), soit dans la passivité (rêver, dessiner, bailler…). Les conséquences sont identiques, puisque l'élève n'est plus dans l'activité

Encadré 3 : Description de l'ennui

- « Bien sûr, je le remarque à leur attitude, au bout de quelques minutes ils regardent leur montre ou demandent l'heure à un camarade, ils baillent, ils ont l'air ailleurs, ne suivent pas, ou ils ne prennent pas la page du livre demandé » (Sujet 21).

Mais chaque description passive est contrebalancée par une activité, comme le met bien en évidence la classification ascendante hiérarchique. Le témoignage de cette enseignante, résume bien cette dynamique duale :

Encadré 4 : Le dualisme de l'ennui dans les manifestations

- « attitude physique relâchée, bâillement, regards à la montre, regards par la fenêtre, bavardages, rires sur n'importe quoi, stylo qui tombe, livre ouvert à la mauvaise page, dessins sur les feuilles, un mot, un geste » (Sujet 19)

Il n'est pas possible de situer les conséquences en termes de manifestation et d'attitude dans une dynamique exclusivement passive ou active. Les descriptions proposées sont toujours en termes d'énumération, fréquemment dans la passivité, et ensuite contrebalancées ensuite par un comportement plus actif. C'est par exemple le cas pour 7 des 10 u.c.e. les plus caractéristiques de cette Classe.

Enfin, comme nous l'avons souligné, les manifestations des élèves, quel que soit leur âge, est similaire. Voici quatre exemples d'enseignant-e-s de primaire, de collège, puis de lycée général et de lycée technologique:

Encadré 5 : Une description transversale de l'ennui

- « ils jouent ave leur règle, stylos, dessinent sur leurs cahiers, se balancent sur leur chaise, ils discutent avec leurs voisins, lisent pendant que j'explique des notions. » (Sujet 20, primaire)

- « ils dessinent dans la marge, ils s'amusent avec un stylo, ils regardent leur montre, ils bavardent. » (Sujet 30, collège)

- « soit il reste muet mais baille, regarde sa montre, dessine, rêve » (Sujet 33, lycée général)

- « il n'écoute pas, il discute, il dessine, ne répond pas aux questions » (Sujet 47, lycée technologique)

Les discours sont très proches, constat confirmé par le fait qu'il n'y ai pas de variable positionnelle ou contextuelle significative dans cette Classe. A travers ces résultats, il semble que les enseignant-e-s aient une représentation descriptive de l'ennui des élèves selon un modèle d'élève type.

Classe 3 : Représentations spécifiques de l'ennui en classe de primaire

Tableau 11 : Formes réduites des présences significatives classées selon la métrique du Chi2

Classe 3 : forme réduite (Chi2)
Niveau Primaire (46), interess+er (28), varie+ (26), apprendre. (26), deja (25), enf+ant (23), propos+er (20), differ+ent (15), nous (11), travail< (11), envie+e (10), apprenti< (10), besoin+ (10), occup+er (7), mettre. (7), arriv+er (7), temps (7)

Cette dernière Classe est représentative des témoignages d'enseignant-e-s intervenant en classe de primaire.

La question de l'*intérêt* est au centre des représentations puisqu'il s'agit du trait le plus typique de cette Classe, mais également *apprendre* et *varier*. C'est à mettre en lien avec *enfant*, qui est notable, puisqu'il ne s'agit pas d'élèves, mais bien de la spécificité de la population à laquelle ils et elles ont affaire.

Nous avons un certain nombre de verbes qui se situent dans l'action : *intéresser*, *apprendre*, *proposer*, *occuper*, *mettre* et *arriver*. La *variation* est en lien avec la *différenciation*, qui vont dans le même sens que la question des *besoins* relatifs, non pas aux élèves mais aux *enfants*. La question de l'*envie* est également évoquée, tout comme le *travail* et les *apprentissages*.

Cela est confirmé par les proximités, qui mettent en avant deux grands champs à l'intérieur de cette dernière Classe57. D'abord autour de la question de l'*intérêt*, et lien avec le temps, c'est-à-dire la durée. Il est également fait référence au *travail*, en lien avec les *difficultés*.

57 Dendogramme de la Classification Ascendante Hiérarchique pour la Classe 3 en Annexes 2.3.

L'autre axe est plus centré sur l'élève en lui-même considéré avant tout comme un *enfant*, en lien avec le soucis de proposer des *apprentissages variés* à *proposer*. C'est ce que résume cet enseignant :

Encadré 6 : L'enfant au cœur des apprentissages

- « Je propose à l'enfant des tâches variées. Un des rôle majeur de la pédagogie est de veiller à ce que l'ennui ne prenne pas le pas sur l'envie d'apprendre ! Nous sommes là pour intéresser les élève » (Sujet 56)

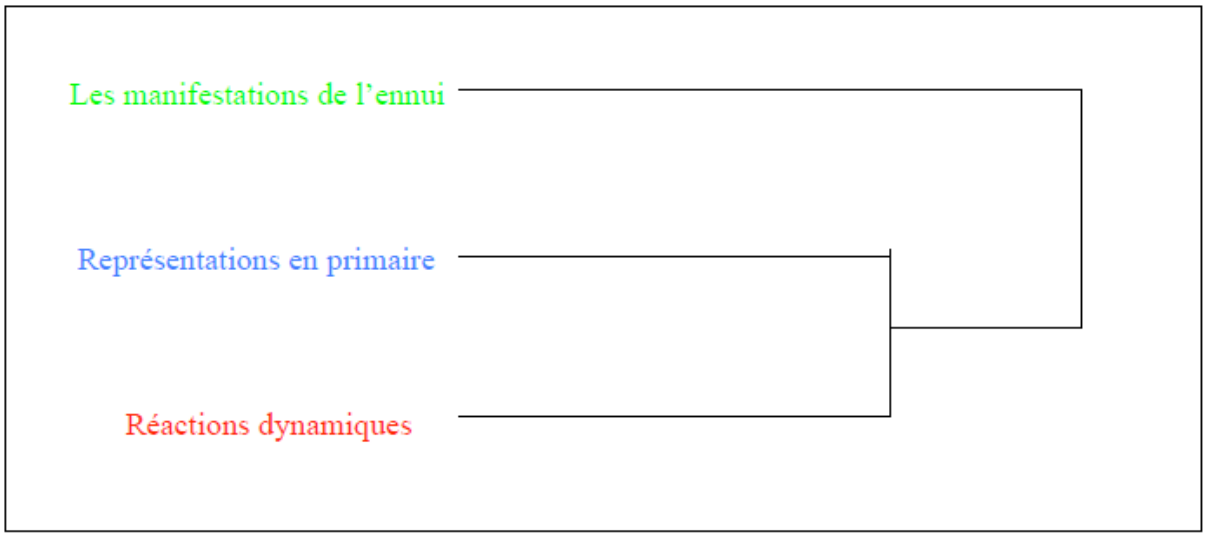
Nous avons souligné la présence du *je* dans la Classe 1, qui met en avant le fait que les enseignant-e-s sont directement et personnellement interpellé-es. Dans cette Classe, on trouve *nous*. Il semblerait donc que dans les représentations en terme d'implication soient différentes, tout comme la façon dont l'élève est envisagée, puisque dans ce cas, les enseignant-e-s de primaire font référence à *enfant*.

4-3- Conclusion : une différenciation des représentations de l'ennui

4-3-1- Un modèle unique de manifestation

Si l'on reprend la classification descendante hiérarchique des trois Classes, en fonction de leur thématiques, on obtient la classification suivante :

Figure 7: Organisation du corpus



On observe un rapport de proximité entre les représentations de l'ennui en classes de primaire, et les réactions face à l'ennui des élèves. Cela confirme bien l'existence chez les enseignant-e-s de manifestations de l'ennui communes à tous les élèves, et quel que soit l'âge. On distingue également une différence dans le discours des enseignant-e-s intervenant en primaire, car la Classe 3 se dégage nettement. En parallèle, les trois autres niveaux d'enseignement sont assez proches.

Nous avons pu constater que les manifestations, même si elles sont identiques au sein du corps enseignant, restent assez ambiguës, et notamment du fait d'une représentation en termes d'oppositions. Cette opposition est à la fois conforme aux représentations du phénomène de l'ennui, et met en évidence un champ structurant de l'ennui dans les comportements scolaires. Il permet à la fois de justifier des attitudes actives et passives. Comme le résument Molinari et Speltini (2007) : « Contrairement au savoir scientifique, le sens commun, qui sert justement à simplifier l'interprétation des événements quotidiens, se fonde sur des oppositions et des contradictions, au point qu'il nous permet de disposer d'arguments pour justifier une chose ou une autre » (p. 100). L'ennui a cette position en contexte éducatif, puisqu'il permet de qualifier les comportements et attitudes des élèves qui à la fois dérangent le déroulement du cours par le chahut, le bavardage ; mais également les comportements plus solitaires et passifs. Pour autant, le point commun reste un désengagement de l'élève par rapport à la tâche proposée.

Ce système d'opposition confirme notre hypothèse selon laquelle l'ennui, à la fois en contexte éducatif, et plus largement en contexte social, offre la possibilité d'un champ structurant dual. C'est le cas au niveau des comportements des élèves, que l'on pourrait alors qualifier de « déviant » de la norme scolaire. Cette Classe est une classe générique, permettant une description des manifestations typiques de l'ennui en contexte scolaire, sans distinctions spécifiques.

A l'évocation des manifestations de l'ennui, nous l'avons souligné, il s'agit de décrire des comportements passifs majoritairement, mais contrebalancés par des occupations actives. Si l'on reprend le dendogramme de la Classe 2 on repère très clairement les systèmes de force et d'opposition.

D'un côté on distingue la question du temps qui passe lentement, et l'attente comblée par le rêve ou le dessin ; de l'autre jouer, discuter, regarder ailleurs.

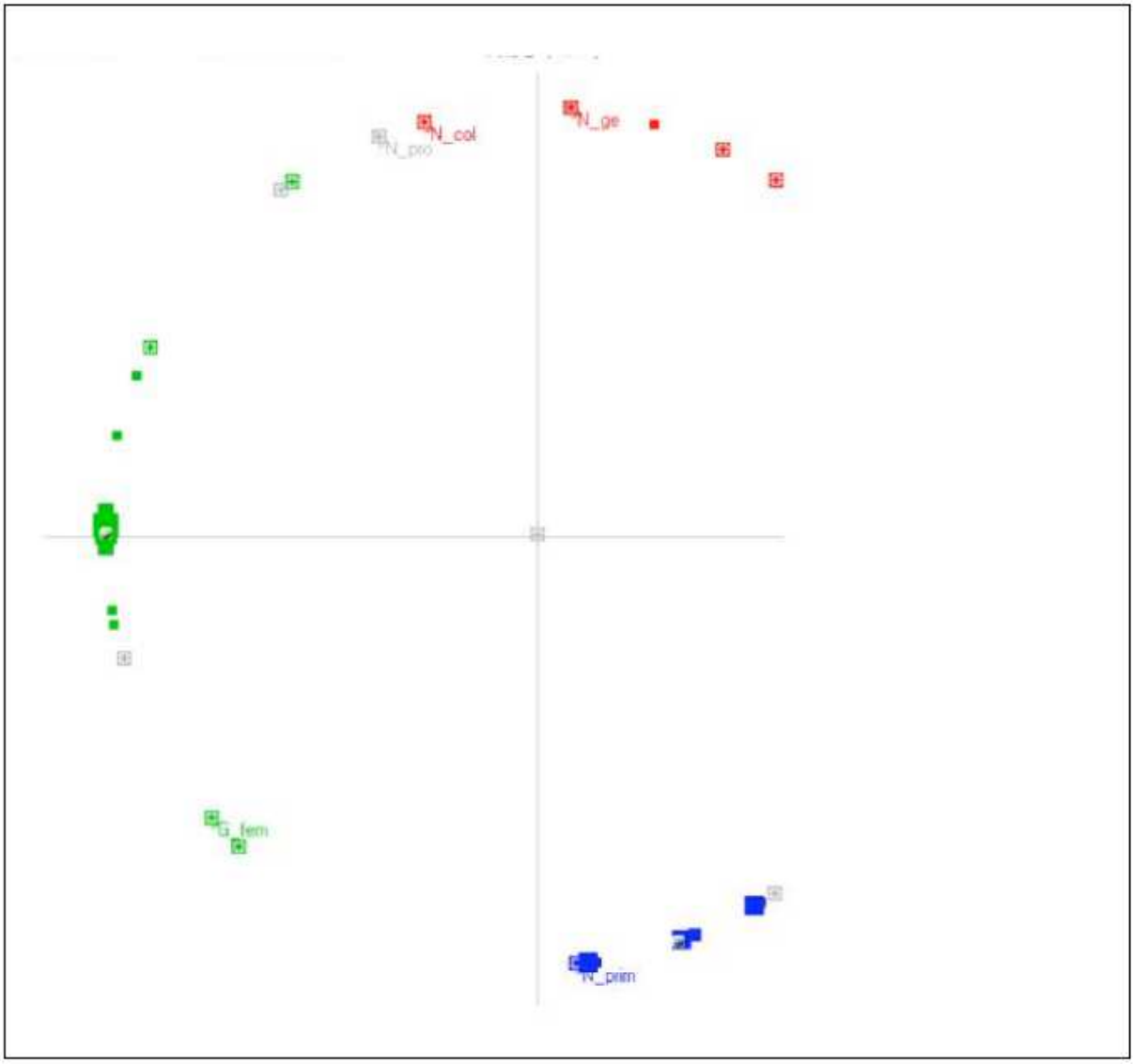
Au même titre que lorsque l'on interroge les enseignant-e-s sur la réussite ou l'échec scolaire de leurs élèves (Gosling, 1992), où ils et elles évoquent d'abord les représentations de l'élève

en échec, l'ennui est perçu négativement par les enseignant-e-s, car dans la passivité. Or, l'idéologie dominante en pédagogie depuis un certain nombre d'années est centrée sur une pédagogie dite active (Gosling, 1992 ; Lautier, 2003). Un comportement de passivité de la part d'élèves semble interprété comme une posture négative, qui renvoie donc à une problématique plus professionnelle mais aussi personnelle en termes de construction de cours par exemple. Cette typologie nous éclaire quant à la complexité de ce phénomène d'ennui, indéniablement problématique et problématisé, mais qui, de par ses ambiguïtés manifestes et ces oppositions, nous conforte dans notre hypothèse selon laquelle il permet de qualifier dans ce cas des comportements déviants du modèle de l'élève, conforme aux normes de l'école.

4-3-2- Représentations différenciées et polyphasie cognitive

Même si les manifestations semblent être identiques quel que soit le niveau d'enseignement, on observe cependant des représentations de l'ennui différenciées. C'est ce qui est mis en évidence par l'analyse factorielle des correspondance, grâce à la représentation en corrélation. On voit bien qu'il existe une opposition entre d'un côté les témoignages des enseignants et des enseignantes, et ce malgré un effectif plus faible chez les hommes.

Figure 8 : Analyse Factorielle des Correspondances : représentation en corrélation des variables signalétiques et des mots



Nous avons mis en évidence une variable groupale, qui tend à s'accentuer dans les recherches entre les hommes et les femmes, du fait d'une plus forte visibilité des femmes (voir Chapitre 1). Ce résultat, même s'il ne permet pas d'analyser plus en profondeur les différences de discours des enseignants et des enseignantes, puisque ce ne sont pas des variables significatives dégagées dans les Classes, nous indique tout de même que le sexe de l'enseignant semble jouer un rôle différenciateur.

On constate également par l'intermédiaire de l'analyse factorielle des correspondances qu'il existe une opposition entre d'un côté les témoignages des enseignant-e-s de primaire, et les enseignant-e-s de collège et lycée général, ainsi que technologique, même si cela est moins significatif. Ce constat est renforcé par la présence très significative de la variable « primaire » dans la Classe 3.

Cette variable induit une différenciation entre les groupes, et plus particulièrement entre d'un côté le groupe des Professeur-e-s des Ecoles, et les Professeur-e-s de Collège et de Lycée. Il s'agit ici du niveau positionnel.

En d'autres termes, la variable positionnelle dans le corps enseignant la plus discriminante est le niveau d'intervention. Ce constat confirme également nos hypothèses, qui sont dans un premier temps qu'il existe une représentation différenciée des représentations de l'ennui au sein du système scolaire, et particulièrement entre les Professeur-e-s des Ecoles et les enseignant-e-s de Collège et Lycée. Cette représentation différenciée que nous mettions en lien avec la population est également confirmée, notamment par l'utilisation d' *enfant* dans la Classe 3, spécifique des Professeur-e-s des Ecoles, ce qui les différencie des adolescents par la suite. Dubet et Martucelli (1996, *in* Lautier, 2003) distinguent l'école primaire du collège et du lycée en termes de modèle individualiste : l'épanouissement et l'accomplissement personnel *vs* le « métier d'élève » et les stratégies reliées aux performances. On observe assez bien cette distinction dans les discours des enseignant-e-s. Même si, nous l'avons souligné, l'enjeu majeur reste la question de l'intérêt, quel que soit le contexte, dans la Classe 1, le grand nombre de verbes d'action fait référence à une stimulation de la part de l'enseignant-e (solliciter, motiver, trouver, essayer etc…). Au sein de la Classe 3, on distingue tout un champ représentationnel ne se rapportant non pas à l' « élève », comme on aurait pu logiquement s'y attendre, mais à l'enfant, aux besoins, aux apprentissages, à l'envie. L'évolution des représentations que les enseignant-e-s ont de l'ennui sont donc liées aux élèves, à leur place, et aux perceptions que les enseignant-e-s en ont. Nous pouvons relier cette problématique à l'ancrage idéologique de l'apprentissage, avec l'élève au centre des apprentissages (Lautier, 2001).

A travers l'ennui se dégagent des profils d'élèves, aussi bien au niveau de la réussite ou non en contexte scolaire, mais également selon la population. C'est ce que souligne Lautier (2001) : « Plus on a en charge des élèves plus âgés, plus le facteur interprétatif de la fonction de transmission de connaissance est valoriséeaux dépens de celui de sociabilité » (p. 29). Les enjeux ne sont plus les mêmes avec l'âge des élèves, comme si une fois quittée l'école primaire, les élèves entraient dans un système scolaire où les questions relatives à l'envie et l'apprentissages étaient terminées. La problématique s'orientant sur le rendement et la réussite ou l'échec scolaire des élèves en fonction de matières scolaires. On pourrait penser que cela est en lien avec le fonctionnement même du système éducatif, puisqu'en primaire, un ou une enseignant-e est en charge de toutes les disciplines, ce qui accentue cette vision de

l'apprentissage global chez les élèves ; alors que les représentations sont plus fractionnées par la suite, puisque les enseignant-e-s n'appréhendent leurs élèves au quotidien que par l'intermédiaire d'une matière scolaire.

Il existe donc bien un champ structuré de l'ennui en général, permettant de qualifier des comportements scolaires variés, voire opposés. Ce champ varie à la fois en fonction d'appartenances groupales, dans ce cas selon si l'on est un homme ou femme, et selon le public scolaire à qui l'on a affaire ; mais aussi, semble-t-il, en fonction d'un contexte. On peut donc penser qu'en termes idéologique, les contextes de réussite ou de non réussite, sont des contextes dans lequel prend sens l'ennui, mais dans une dynamique à rapprocher de la polyphasie cognitive. En effet, il semblerait que de par son ambivalence, issue d'une construction historique, l'ennui soit un terme recouvrant à la fois du positif et du négatif, la question du bien et du mal, de l'inné et l'acquis etc. (ce que nous avons dégagé dans la première partie de ce travail). Et selon des variables groupales, l'un ou l'autre des aspects de l'ennui est mis en exergue, tout en faisant aussi référence aux contextes d'émergence dans un perspective plus historique, à entendre comme inscrite dans les idéologies dominantes. Conservant cependant toujours cette définition ambiguë duale, l'ennui permettrait une variation proche de la polyphasie cognitive. Selon Jovchelovitch (2006), qui reprend la définition princeps de Moscovici (1976) :

> « La découverte cruciale fut que, contrairement aux interprétations traditionnelles des phénomènes cognitifs, les différentes formes n'apparaissent pas dans des groupes différents, ou dans des contextes différents, mais étaient bien capables de coexister dans le même groupe social ou individu, vivant dans le même contexte. Certains utiliseront une certaine forme de connaissance dont le choix dépend des circonstances particulières dans lesquelles ils se trouvent et de leurs intérêts particuliers à un moment et en un lieu donnés. La polyphasie cognitive se réfère donc à un état où différents genres de connaissance, utilisant différents types de rationalité peuvent coexister chez un individu ou au sein d'un groupe » (2006, p. 215).

L'ennui remplit ce rôle, puisque coexistent différentes représentations, sollicitées dans un même contexte, ici le contexte scolaire. Il semble donc que l'ennui soit bien inscrit dans le dernier niveau d'analyse idéologique (Doise, 1982), comme l'a mis en évidence Huguet (1984 ; 1987) dans l'étude de l'historicité de l'ennui. C'est notamment le cas en termes de différences de représentations selon si les enseignant-e-s interviennent en classe de primaire ou de collège et lycées, à rapprocher selon nous, des représentations qu'ils et elles ont de leurs élèves. Nous avons donc dans un second temps axé nos recherches sur les représentations spécifiques des enseignant-e-s de primaire.

Chapitre 5 : Représentations de l'ennui des enseignant-e-s de classe de primaire

Nous avons mis en évidence, par l'intermédiaire d'une première recherche, qu'il existe bien une construction de l'ennui en termes de perception et d'attribution en contexte éducatif. Et plus particulièrement, nous avons pu distinguer un système d'oppositions structurantes, à la fois dans le groupe hommes et femmes, mais également selon le niveau d'intervention des enseignant-e-s. Il existe donc une représentation différenciée entre les enseignant-e-s de classe de primaire et les autres. Nous avons également montré qu'il existerait bien une différence entre les « enfants » et les « adolescents » dans le champ éducatif.

5-1- Introduction : les Professeur-e-s des Ecoles et l'ennui

5-1-1- Contexte et hypothèses

Nous avons donc voulu dégager dans un second temps les représentations spécifiques des enseignant-e-s intervenant en primaire, afin de confirmer l'hypothèse selon laquelle, dès l'école primaire, les enseignant-e-s ont une représentation de l'ennui des élèves s'inscrivant dans un champ structuré autour d'oppositions. L'objectif de cette recherche est donc de dégager les champs représentationnels de l'ennui qu'ils et elles ont, et d'approfondir l'observation de la référence à l'ennui.

5-1-2- Participant-e-s et recueil de données

Nous avons interrogé 174 Professeur-e-s des Ecoles stagiaires en seconde année de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon (148 femmes et 27 hommes). Nous avons opté pour la méthode d'association libre, qui permet de saisir les représentations des individus autour d'un thème ou d'un mot (Vergès, 1992 ; 1995). Le principe étant simple puisqu'il s'agit pour les sujets de lister les mots qu'ils associent à un mot inducteur ou un thème donné. Il est possible de recueillir ces données de plusieurs manières, en faisant varier soit les

contraintes (comme le registre sémantique), soit le nombre de mots, soit la hiérarchisation des réponses données (Abric, 2003 ; Flament et Rouquette, 2003) Nous avons choisi une association libre continuée. Cela signifie que nous avons proposé aux PE2 une association libre avec amorce, avec la consigne orale suivante :

> « Pour vous, en tant qu'enseignant, l'ennui c'est ? Listez 5 mots »

Cela permet à la fois de contextualiser l'ennui, et de fournir un ordre d'idée de réponses à fournir. Nous n'avons pas proposé d'autres contraintes.

Le corpus brut recueilli est composé de 714 termes. Un premier calcul de fréquence des occurrences a dégagé 186 mots, avec des fréquences allant de 1 à 40. Nous avons retraité ce corpus de données, en homogénéisant *a posteriori* à au moins 2 termes et plus de 7 les réponses fournies, car tous les sujets n'ont pas répondu en respectant la consigne de 5 mots. Nous avons regroupé les unités lexicales identiques par lemmatisation58. Nous avons également éliminé les articles ou les prépositions jugés superflus tels que la suppression de « le » dans « le désintérêt ». Enfin, nous n'avons pas pris en compte les termes ayant une fréquence inférieure à 5.

5-2- Analyse et résultats

5-2-1- Analyse prototypique

Une fois le « nettoyage » du corpus réalisé, nous avons réalisé une analyse prototypique (Vergès, 1992 ; 1994), permettant d'accéder aux représentations par l'intermédiaire d'un système d'associations. Il ne s'agit pas dans ce cas de mettre en place une méthode d'analyse structurale, mais plutôt de dégager les rapports de force, qui structurent un champ. Cette méthode d'analyse, désignée comme prototypique, consiste en un croisement de la fréquence d'apparition d'un mot, et de son rang moyen. Le postulat étant que plus un mot apparaît dans le corpus, et plus il apparaît en « tête de liste », donc évoqué spontanément, plus il est proche du mot inducteur59. L'analyse prototypique permet alors d'attribuer à chaque terme une fréquence moyenne d'apparition et un rang moyen.

---

58 Par exemple sous « bavardage », nous avons regroupé « bavard » et « bavarder ».

59 Ce postulat a été remis en question notamment pas Abric (2003), qui souligne que nous n'évoquons pas forcément ce qui nous paraît essentiel directement.

Selon la diversité des termes évoqués et le rang d'apparition, il est possible de dégager des tendances60. On peut d'abord se pencher sur le nombre de réponses différentes émises par les sujets, qui fournit un indice relatif à la stabilité intra et inter-individuelle d'une représentation. Selon Flament et Rouquette (2003, p. 62) : « La détermination des bornes du nombre de types est très simple : au minimum, on aurait une seule réponse qui serait exactement répétée N fois ; au maximum, on aurait N réponses différentes. On a donc, en désignant par T le nombre de réponses différentes :

$1 \leq T \leq N$

La première propriété d'une population de réponses est alors définie par le rapport T/N, dont on voit immédiatement qu'il varie entre 0 et 1 :

$0 < T/N \leq 1$ ».

Dans notre étude, on obtient :

$109 \leq 186 \leq 714$, soit $0 < 0{,}26 \leq 1$

Le rapport obtenu de 0,26 tend vers 0, ce qui signifie qu'il se dégage un relatif consensus autour des représentations de la population. Mais comme le précisent bien les auteurs : « Ce n'est pas la preuve suffisante qu'il existe une RS cristallisée dans le groupe considéré, c'est-à-dire une RS possédant un noyau central, mais la mise en évidence d'une connaissance partagée et au moins d'une stéréotypie de réponses à propos de l'objet auquel renvoie l'inducteur. » (Flament et Rouquette, 2003, p. 62).

L'indice de rareté, qui prend en compte le nombre d'hapax, c'est-à-dire le nombre de mots n'ayant qu'une occurrence, permet également de fournir des indications relatives à la stabilité des associations recueillies. Si le nombre d'hapax est élevé, cela signifie qu'il existe une forte variation inter-individuelle, donc une faible stabilité. Dans notre cas, les hapax représentent 59% des termes évoqués par les sujets, ce qui signifie que l'indice de rareté est très élevé.

Enfin, nous pouvons également mesurer l'entropie de la distribution, c'est-à-dire la fréquence d'apparition selon le rang. On parle d'entropie maximale lorsque les termes recueillis ont une fréquence très forte, et d'entropie minimale si tous les termes ont par un exemple une seule occurrence. Dans notre cas, cet indice est peu pertinent puisque nous avons précisé lors de la passation de lister 5 termes.

Ces quelques indices nous permettent cependant d'affirmer qu'il existe bien un système de représentations autour du mot inducteur « ennui ».

60 Liste exhaustive des termes en Annexes 3.

Une fois que chaque terme retenu du corpus possède une fréquence moyenne et un rang moyen, on peut alors « ranger » les termes dans des « cases ». En se référant à la méthode structurale, on dégage quatre cases, permettant une organisation des termes dans le repère suivant :

Tableau 12 : Lecture des résultats de l'analyse prototypique

Case 1 Zone centrale de la représentation	**Case 2** Informations ambiguës
Case 3 Informations ambigües	**Case 4** Zone périphérique

Grâce à ce système d'interprétation, on peut alors dégager la structure d'une représentation. Cette technique de recueil permet de mettre en évidence des éléments plus ou moins forts, et des informations dites ambigües (Flament et Rouquette, 2003). Un élément dit fort possède une forte fréquence d'apparition et un rang moyen faible. Il est présent dans la zone centrale de la représentation, c'est-à-dire la Case 1. Un élément faible possède une faible fréquence d'apparition et un rang moyen élevé, il est dans la zone périphérique, soit la Case 4. Les Cases 2 et 3 regroupent les termes ayant soit une fréquence d'apparition forte et une rang moyen élevé, soit une fréquence d'apparition faible et un rang moyen faible. Ce sont donc des termes plus flous, dits périphériques. Nous l'avons souligné, nous faisons l'hypothèse que l'ennui est un *thêma*. Comme le soulignent Wagner, Duveen, Verma et Themel (2006) : « Ce qui hier était le mode dominant de raisonnement des hommes, peut aujourd'hui être relégué dans les zones marginales de la pensée et être supplanté par une autre forme dominante » (p. 161). Par l'intermédiaire de cette technique, il nous semble justement que l'on peut dégager ces différentes zones.

5-2-2- Représentations de l'ennui pour la population globale

Nous avons dans un premier temps calculé le rang moyen (2.63), et défini la fréquence moyenne à 13. Cela nous permet alors d'obtenir un tableau regroupant les 33 termes les plus souvent utilisés et les plus spontanément listés à l'évocation du mot « ennui ». Pour chaque terme, nous avons signalé la fréquence entre parenthèse et le rang (« rg ») :

Tableau 13: Structuration du lexique de l'ennui chez les Professeur-e-s des Ecoles

	Inférieur à 2.63	Supérieur ou égal à 2.63
Rang moyen 2.63		
Supérieur ou égal à 13 **Fréquence**	Case 1 Inintérêt (40) ; rg = 2.08 Désintérêt (39) ; rg = 1.95 Inactivité (34) ; rg = 2.59 Bavardage (24) ; rg= 2.24 Chahut (23) ; rg = 2.22 Sens des apprentissages (21) ; rg = 2.62 Passivité (20) ; rg = 2.55 Temps long (15) ; rg = 2.53	Case 2 Démotivation (35) ; rg = 2.66 Incompréhension (27) ; rg = 2.63 Monotonie (21) ; rg = 2.63 Concentration (13) ; rg = 3.31 Sens de l'école (13) ; rg = 3.46
Inférieur à 13 et supérieur ou égal à 6	Case 3 Attente (10) ; rg = 2.40 Baîllement (8) ; rg = 2.13 Cours magistral (7) ; rg = 1.86 Echec (7) ; rg = 2.00 Perdre son temps (7) ; rg = 2.57 Rien faire (6) ; rg = 1.83	Case 4 Faire autre chose (11) ; rg = 3.09 Construction du cours (10) ; rg = 2.80 Difficulté (10) ; rg = 3.50 Envie de dormir (10) ; rg = 3.10 Fatigue (9) ; rg = 3 .22 En avance (8) ; rg = 2.75 Solitude (7) ; rg = 2.71 Surdoué (7) ; rg = 3.43 Trop facile (7) ; rg = 4.43 Décrochage (6) ;rg = 2.67 Enseignant monotone/ exclusion (6) ; rg = 3.33 Trop difficile (6) ; rg = 4.33

Chez les Professeur-e-s des Ecoles, l'ennui est principalement associé à l'*inintérêt* et au *désintérêt*61. On trouve ensuite l'*inactivité*, à rapprocher de la *passivité* et du *temps long*, c'est-à-dire une représentation axée vers la stagnation. Mais conformément aux remarques déjà formulées, on trouve également le *bavardage* et *chahut*, qui sont à l'opposé dans

61 Le « désintérêt » laisse entendre un désengagement dans la tâche, alors que ce n'est pas le cas avec l'« inintérêt ».

l'activité. Le *sens des apprentissages* est également au centre des représentations de l'ennui en contexte éducatif.

L'ennui est en lien avec le défaut d'intérêt (*inintérêt*, *désintérêt*), et pas à la *démotivation*, qui se situe dans les zones dites « floues ». Cela confirme nos remarques au sujet de l'ennui, qui n'est pas assimilé à la démotivation ou l'amotivation. Cela confirme également un champ structuré en termes d'oppositions, qui ressort à l'intérieur même de la zone dite centrale, l'opposition majeure étant activité *vs* passivité, reprise textuellement, ou pas l'intermédiaire de comportements scolaires. Nous noterons cependant qu'il est plutôt tourné vers la passivité, que l'activité.

La case 4, qui regroupe les éléments périphériques est le reflet de la difficulté à définir l'ennui. Nous avons une énumération de causes et conséquences dites innées ou acquises de l'ennui. Le premier terme confirme une représentation en opposition autour de la question de *faire autre chose* ; ensuite la *construction du cours*, qui est plutôt relative à l'enseignant-e e, proche de l'*enseignant monotone*. On trouve également des causes ou des conséquences en lien avec la *fatigue* et *l'envie de dormir*.

Cette zone périphérique est également structurée autour d'oppositions, mais qui sont plutôt relatives cette fois au contexte scolaire bien spécifiquement, et particulièrement autour de réussite *vs* échec scolaire. En effet, on trouve les termes *difficultés*, *décrochage*, *exclusion* et *trop difficile*, qui qualifient plutôt des situations de difficulté ou d'échec scolaire ; mais également *en avance*, *surdoué*, *trop facile*, situations scolaires complètement opposées de réussite et de très forte réussite scolaire.

Les zones définies dans ce tableau comme floues ou ambiguës sont aussi appelées « zones potentielles de changement » (Vergès, 1992), c'est-à-dire que ces éléments peuvent déséquilibrer les représentations. Dans notre cas, dans la case 2, considérée comme regroupant les termes n'ayant pas un rapport immédiat avec le mot inducteur « ennui », on trouve la *démotivation*, l'*incompréhension*, la *monotonie*, la *rêverie*, la *concentration* et le *sens de l'école*. Il est parfois préconisé de réaliser *a posteriori* une catégorisation de l'analyse prototypique (Vergès, 1992). Dans ce cas, cela ne semble pas nécessaire car les termes utilisés sont trop éclatés, et pourraient même être des catégories. En effet, l'ennui renvoie aussi bien à des causes cognitives (démotivation, concentration) que contextuelles (monotonie) ou encore le sens même de l'école.

La Case 3, comprenant des informations plus globales, est plutôt dans une dynamique passive et négative, avec l'*attente*, le *bâillement*, *cours magistral*, *échec*, *perdre son temps*, *rien faire*.

On peut donc l'interpréter comme un renforcement des aspects négatifs relatifs à l'ennui en contexte scolaire.

5-2-3- Des variations groupales

Même si l'effectif hommes/femmes de l'échantillon rend difficile une analyse comparative précise des différences de représentations, nous avons réalisé un tableau en fonction du sexe de l'enseignant. En effet, la féminisation du métier est une réalité de terrain, ce qui signifie que plus généralement, puisqu'il y a plus de femmes, les représentations en général sont plus féminisées. Si l'on calcule le rapport T/N afin d'obtenir un indice organisationnel, on obtient :

- chez les enseignantes : $93 \leq 518 \leq 611$, soit $0 < 0{,}84 \leq 1$
- chez les enseignants : $46 \leq 57 \leq 103$, soit $0 < 0{,}55 \leq 1$

Les représentations des enseignantes sont très éclatées avec un rapport à 0,83, donc très proche de 1. Si l'on est à 1, cela signifie selon Flament et Rouquette (2003) que : « [l'] on est en présence d'un phénomène idiosyncrasique et on peut pratiquement exclure qu'il existe une RS de l'objet auquel renvoie l'inducteur dans le groupe social considéré » (p. 62).

Du côté des enseignants, le rapport concernant la diversité est de 0,56, que l'on peut considérer comme un rapport moyen. Cela met en évidence une tendance représentationnelle plus stéréotypée que chez leurs collègues femmes.

Si l'on se penche sur l'indice de rareté, dans la mesure où la distribution des réponses pour le groupe des femmes fait état d'un rapport T/N proche de 1, cela pourrait signifier qu'il n'y a pratiquement que des hapax. Or ce n'est pas le cas, puisqu'il ne s'agit que de 15% de la distribution. On peut donc dire que la variabilité inter-individuelle chez les enseignantes n'est pas très forte, mais qu'aucun consensus ne se dégage.

C'est moins le cas chez les hommes, avec toute la réserve que suppose d'analyser les témoignages de 27 sujets. Cependant, on s'aperçoit que le nombre d'hapax est plus important puisqu'il représente 46%, soit pratiquement la moitié, tout comme le rapport T/N = 0,55. Ces deux indices tendraient à mettre en évidence une représentation plus structurée de la part des enseignants que des enseignantes.

Tableau 14: Structuration du lexique de l'ennui chez les Professeur-e-s des Ecoles femmes

	Inférieur à 2.65	Supérieur ou égal à 2.65

Rang moyen 2.63		
Supérieur ou égal à 9 **Fréquence**	Case 1 Désintérêt (36) ; rg = 1.89 Démotivation (33) ; rg = 2.64 Inintérêt (31) ; rg : 2.10 Inactivité (29) ; rg = 2.41 Bavardage (23) ; rg = 2.30 Chahut (23) ; rg = 2.22 Passivité (20) ; rg = 2.55 Temps long (14) ; rg = 2.64 Attente (9) ; rg = 2.33	Case 2 Incompréhension (21) ; rg = 2.76 Monotonie (17) ; rg = 2.82 Sens des apprentissages (16) ; rg = 2.69 Sens de l'école (13) ; rg = 3.46 Rêverie (12) ; rg = 2.92 Faire autre chose (11) ; rg = 3.09 Manque concentration (10) ; rg = 3.40
Inférieur à 13 et supérieur ou égal à 6	Case 3 Baillement (8) ; rg = 2.13 Echec (7) ; rg = 2.00 Cours magistral (6) ; rg = 2.00 En avance/ solitude/ décrochage (5) ; rg = 2.60 Perdre son temps (5) ; rg = 2.20 Rien faire (5) ; rg = 2.00	Case 4 Construction du cours (8) ; rg = 2.75 Difficulté (8) ; rg = 3.88 Envie de dormir (8) ; rg = 2.88 Fatigue (7) ; rg = 2.86 Surdoué (7) ; rg = 3.43 Trop facile (6) ; rg = 4.50 Enseignant monotone (6) ; rg = 3.33 Exclusion (5) ; rg = 4.33 Connaît déjà (5) ; rg = 2.80

On retrouve en tête le *désintérêt*. Mais nous pouvons noter que contrairement au tableau d'ensemble, la zone centrale chez les enseignantes positionne la *démotivation* avant l'*inintérêt*. Il y aurait donc différents degrés dans l'ennui. On retrouve la même tendance à axer l'ennui dans une dynamique passive (*inactivité*, *passivité*, *temps long*, *attente*), même s'il est alterné avec des comportements scolaires plus actifs (*bavardage*, *chahut*).

Logiquement, la zone périphérique est aussi proche du tableau d'ensemble, avec la dichotomie dans un second temps de la réussite *vs* difficulté scolaire (l'échec étant en case 3).

À l'exception de l'*incompréhension*, la zone ambiguë en case 2 fait plutôt référence à des causes extérieures à l'enseignante, par l'intermédiaire du *sens des apprentissages* et du *sens de l'école*, mais aussi de la *concentration*. On trouve également dans cette zone la *monotonie*, la *rêverie*, *faire autre chose*, là encore dans la passivité.

Tableau 15 : Structuration du lexique de l'ennui chez les Professeur-e-s des Ecoles hommes

	Inférieur à 2.82	Supérieur ou égal à 2.82
Rang moyen 2.82		
Supérieur ou égal à 3 **Fréquence**	Case 1 Inintérêt (9) ; rg = 2.00 Incompréhension (6) ; rg = 2.17 Sens des apprentissages (5) ; rg : 2.40 Désintérêt (3) ; rg = 2.67	Case 2 Inactivité (5) ; rg = 3.60 Monotonie (4) ; rg = 3.00 Sens des apprentissages (16) ; rg = 2.69 Rêverie/ Manque de concentration/ En avance (3) ; rg = 3.00
Inférieur à 3 et supérieur ou égal à 2	Case 3 Difficulté (2) ; rg = 2.00	Case 4 Démotivation/ Construction du cours (2) ; rg = 3.00 Envie de dormir (2) ; rg = 4.00 Fatigue (2) ; rg = 4.50 Prendre son temps/ Occupation (2) ; rg = 3.50 Solitude (2) ; rg = 3.00

Tout comme chez leurs collègues, on trouve chez les enseignants l'*inintérêt*, puis la question de l'*incompréhension* et le *sens des apprentissages*, et enfin le *désintérêt*. Il n'est pas fait mention de comportements et d'attitudes, contrairement aux femmes, et donc de fait de l'effectif de l'ensemble.

On trouve ensuite dans la zone périphérique la *démotivation*, la *construction du cours* et la *solitude*. On retrouve la question de la *fatigue* et l'*envie de dormir*, mais aussi la temporalité avec *perdre son temps* et *occupation*.

Quant aux zones ambiguës on trouve l'*inactivité* en case 2, puis la *monotonie*, la *rêverie*, la *concentration* et *être en avance*, la *difficulté* se situe en case 3. Donc selon les enseignants, l'ennui est moins relié à une position scolaire (par exemple le terme *surdoué* n'est pas évoqué).

5-3- Conclusion : quelles représentations de l'ennui ?

5-3-1- Les grands champs d'oppositions

Nous l'avons souligné précédemment, lorsque les enseignant-e-s décrivent leurs élèves qui s'ennuient en classe, ils et elles qualifient dans un même discours des comportements

scolaires à la fois dans la passivité et l'activité, même s'il nous paraît important de bien préciser qu'en définitif, la finalité est identique en termes de désengagement, ainsi que de comportement « déviant » de la norme scolaire. Cette première forme d'opposition dans les discours, partagée par le corps enseignant en général, confirme notre hypothèse selon laquelle il existe bien un champ structuré et structurant, qui permet de qualifier des comportements scolaires, qui justement ne rentreraient pas dans des « patrons », ou des types. Cela nous semble renforcé par la question de l'intérêt, qui ressort encore très nettement dans cette recherche. Or, évoquer l'intérêt fait référence à un système d'explication, en termes de stratégies, instable, mais surtout non évaluable puisque personnologisant, contrairement à la motivation, où il est proposé des outils diagnostic (Viau, 2007). L'ennui prend alors sens pour qualifier des situations « hors normes » scolaires.

L'ennui incomberait dans une certaine mesure à l'élève, notamment du fait d'un comportement passif, inactif, ou inversement d'un bavardage, ou du chahut. Cependant, en termes d'explication, on peut dégager la problématique du sens des apprentissages. C'est une autre manière de se désengager, en faisant référence à un degré supérieur, auquel ils n'auraient pas accès.

Nous pouvons noter qu'il y a un certain consensus en termes de représentations lorsque l'on évoque la thématique de l'ennui, autour d'une description relativement « universelle », tout comme l'était la description des manifestations dans la première étude. C'est-à-dire qu'il n'intervient pas dans ce cas de variables spécifiques.

Ce n'est pas le cas dans la zone dite « périphérique », où les positions scolaires des élèves sont invoquées. Les enseignant-e-s associent l'ennui à la très forte réussite scolaire (*surdoué*), ou la réussite plus généralement (*en avance*), ainsi qu'aux difficultés scolaires (*difficultés*, *décrochage*). L'ennui qualifie alors les positions extrêmes d'élèves dans la classe. En termes de rang, on peut noter que les élèves en difficulté sont évoqués, puis le cas de ceux en avance. Ensuite, on trouve *surdoué* puis *décrochage*, qui semblent cette fois qualifier non plus des phénomènes qui pourraient s'avérer ponctuels, mais des postures scolaires plus figées. Que les difficultés soient soulignées en premier est conforme aux remarques formulées par Gosling (1992) qui constate que lorsque l'on interroge de manière général des enseignant-e-s sans évoquer le niveau scolaire, ils et elles décrivent d'abord les élèves en situation d'échec scolaire. C'est également le cas de l'ennui, d'abord en termes de manque, dans ce cas d'intérêt, et ensuite en termes de difficultés.

Mais, et il nous paraît extrêmement important de le souligner, la particularité de l'ennui est justement ce constant aller/retour, cet entre-deux, qui contre-balance un aspect par un autre. L'ennui qualifie donc bien les élèves plutôt en difficulté scolaire, mais aussi ceux qui ont un « don », et même « sur-doués ». C'est ce que Leloup (2003) appelle « le mythe de l'enfant précoce », qui renvoie à « l'idéologie du don » de Bourdieu et Passeron dans les années 60, inscrivant alors l'ennui dans un système essentialiste, qui pose problème en contexte éducatif. Comme nous l'avons développé (chapitre 3), en termes d'attribution, faire référence au don lorsque l'on évoque l'ennui, c'est le penser comme une donnée stable et non contrôlable. Nous dégageons donc dans le discours des enseignant-e-s une représentation de l'ennui oscillant entre l'inné et l'acquis, en lien avec la temporalité, c'est-à-dire un désengagement plus ou moins ponctuel.

5-3-2- Champs structurant de l'ennui

Nous avons noté des variations de représentations entre ces deux groupes que sont les enseignants et les enseignantes. Ces variations tiendraient d'abord à une sorte de constat de l'ennui : les hommes n'évoquent pas les comportements ou les attitudes, que l'on pourrait catégoriser comme les conséquences de l'ennui dans le groupe classe. Ils font plutôt référence aux causes ou aux sources de l'ennui. L'*inintérêt* et le *désintérêt*, donc la problématique de l'intérêt est toujours très présente, à la fois chez les enseignants et les enseignantes. En revanche, nous l'avons souligné, les hommes invoquent l'*incompréhension* et le *sens des apprentissages*. Au niveau périphérique des représentations de l'ennui, on trouve la *démotivation*, la *fatigue* ou encore la *solitude*. Cela signifie qu'ils ne font pas référence à la position de l'élève dans l'espace scolaire.

Cette variation entre les enseignants et les enseignantes indique que les représentations de l'ennui varient en fonction de l'espace scolaire. On pourrait penser, par l'intermédiaire de ces résultats, que l'ennui est appréhendé par les femmes enseignantes comme une variable différenciatrice voire discriminante dans le champ scolaire, en fonction de variables positionnelles et contextuelles (ici réussite *vs* non réussite scolaire, et climat ou ambiance du groupe classe). Chez les hommes enseignants, l'ennui est moins spécifique au contexte scolaire, et perçu dans une plus grande globalité.

Il semble donc bien que l'ennui soit à considérer comme un *thêma*, puisqu'à travers son constat et ses descriptions dans le discours des enseignant-e-s, et ce quel que soit le niveau d'intervention, nous nous situons à un niveau idéologique, d'abord en termes de pratiques

éducatives, autour des deux grandes oppositions passivité *vs* activité, que nous avions déjà mis en évidence comme caractéristique de l'ennui. Ensuite en termes d'explication et notamment de réussite ou non à l'école, notions qui font appel à un système dual. Dans notre première recherche, les variables illustratives mettent bien évidence une activation de « *thêmata* de base », qui dans ce cas sont les appartenances groupales et institutionnelles. Dans cette seconde recherche, il est mis en évidence une déclinaison binaire dans les associations libres de l'ennui. Cela est vrai chez les enseignant-e-s, mais c'est beaucoup moins le cas chez les hommes enseignants.

On pourrait également évoquer le concept de polyphasie cognitive, car non seulement ce système d'opposition structure le champ, mais ces oppositions sont invoquées et coexistent parfois au sein d'un même discours. Selon Marková (2007) : « La dialogicité révèle une polyphasie cognitive, c'est-à-dire des "modes de pensée divers et souvent opposés" (Moscovici et Marková, 2000, p. 245), qui sont formulés dans différents contextes, auxquels il sont adaptés et dont ils font partie » (p. 165). C'est également ce que soulignent Wagner et *al*. (2006) lorsqu'ils reprennent les recherches de Mugny et Carugati (1985) sur les représentations sociales de l'intelligence, et la variation autour du paradoxe de l'intelligence comme don ou comme résultat de l'éducation et de l'apprentissage.

La spécificité de l'ennui est la présence de significations contradictoires au sein d'un même discours. Nous avons également noté que l'aspect négatif (manque d'intérêt, passivité, temps long, difficultés…) est beaucoup plus présent et évoqué en premier, par rapport à l'aspect positif. On pourrait donc émettre l'hypothèse suivante : l'ennui en contexte scolaire et pédagogique est négatif, et utilisé dans une certaine mesure par les enseignant-e-s comme stratégie de protection ou de désengagement, évitant une remise en question plus profonde de leurs compétences professionnelles. Mais les représentations d'un ennui plus positif, et qui serait le reflet dans l'histoire de l'ennui des nombreuses conceptions de l'ennui comme trait distinctif des groupes dominants chez les philosophes (Aristote, Kant, Schopenhauer ou encore Kierkegaard), semble perdurer dans ce champ représentationnel.

Dans notre cas, les contextes sont identiques. En effet, le choix de notre population dans cette étude réduit les variations qui pourraient émaner des années d'expérience professionnelle, et du niveau d'intervention. Les données sont situées dans un contexte professionnel, puisque les enseignant-e-s sont sollicités dans un contexte professionnel. Or, les recherches autour des représentations sociales de l'intelligence (Mugny et Carugati, 1985) font état d'une variation dans les discours des enseignant-e-s selon s'ils évoquent leurs élèves (sphère professionnelle)

et leurs enfants (sphère privée). L'ennui pourrait alors bien créer une polyphasie cognitive chez les enseignant-e-s, du type : sphère professionnelle, élèves, ennui négatif *vs* sphère personnelle, enfants, ennui positif, dérivé du don.

Mais avant d'approfondir les représentations des enseignant-e-s intervenant en classes de primaire, nous allons dans un second temps nous pencher spécifiquement sur les représentations de l'ennui chez les élèves. L'objectif est de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'ennui est signifiant pour les élèves dès l'école primaire, et est invoqué contextuellement et positionnellement.

Chapitre 6 : L'ennui du côté des élèves

Nous nous sommes d'abord penchée sur les représentations que les enseignant-e-s de Primaire, Collège, Lycée Générale et Technologiques avaient de l'ennui en contexte scolaire, par l'intermédiaire des manifestations de l'ennui chez leurs élèves, et de leurs réactions. Nous avons pu constater une différence entre les Professeure-e-s des Ecoles et les Professeur-e-s Collège Lycée. Cela nous a conduit dans un second temps à approfondir les représentations que les Professeur-e-s des Ecoles ont de l'ennui en contexte scolaire. Fonctionnant sur un système d'oppositions, l'ennui est aussi bien significatif d'un comportement passif qu'actif dans la classe. Il est d'abord négatif, et qualifie un désengagement, à la fois semble-t-il lorsqu'ils et elles constatent et expliquent l'ennui en contexte scolaire ; mais également de leur part. Il y aurait donc bien une utilisation stratégique de l'ennui selon les contextes.

Afin de compléter cette phase exploratoire, nous avons donc également interrogé des élèves, avec comme premier objectif de confirmer que dès l'école primaire les élèves connaissent et comprennent le terme d'ennui, et dans un second temps d'observer dans quels contextes ils et elles le sollicite.

6-1- Introduction : l'ennui en classe de CM2

6-1-1- Présentation

Dans le cadre d'une recherche plus largement menée auprès d'élèves de classe de primaire et de l'habillage de la tâche (Morin et Ferrière, 2008), nous avons mené une recherche quasi-

expérimentale. Elle a porté sur 12 classes de CM2 de la région lyonnaise. Notre population est composée de 159 filles et de 133 garçons, soit 292 élèves. Afin que cette étude soit le plus proche de la réalité scolaire des élèves, le protocole est quasi-expérimental, c'est-à-dire que la passation a été réalisée par douze enseignantes stagiaires (Professeur-e-s des Ecoles en deuxième année), à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon (IUFM). Elles ont proposé une tâche à leurs élèves, et cela en fonction de l'emploi du temps habituel.

La tâche proposée par les enseignantes est composée de trois exercices sous forme d'énigmes, et prenant appui sur les contes des *Mille et Une Nuits*. Les énigmes sont des activités familières aux élèves, et peuvent être abordées dans différents contextes. En effet, l'énigme est un genre littéraire étudiée en français. Elles peuvent prendre la forme d'un exercice de mathématiques, proche d'un problème. Enfin, de manière plus générale, les énigmes peuvent être assimilées à des jeux de logique. Un petit texte introductif rappelle le conte des *Mille et Une Nuits*, et ensuite, trois énigmes sont proposées au roi par Shéhérazade. Ces trois énigmes sont de trois niveaux de difficultés62.

En vue d'étayer une de nos hypothèses principales concernant la valeur contextuelle et positionnelle de l'ennui en contexte scolaire, nous avons ajouté un questionnaire de perception de l'activité. Nous avons donc proposé aux élèves, après la réalisation de la tâche, un questionnaire comprenant six items, dont un traitant spécifiquement de l'évaluation de l'ennui.

6-1-2- Procédure, variables et hypothèses

L'enseignante proposait cette tâche en la présentant oralement comme une tâche de français, de mathématiques ou de jeu, l'exercice étant le même quelles que soient les conditions. Le temps était contrôlé, c'est-à-dire en respectant une séquence habituelle de cours.

Nous avons donc trois variables indépendantes qui sont l'habillage de la tâche selon trois modalités : la tâche est présentée comme une activité de français, de mathématiques ou de jeu.

Les variables dépendantes sont la performance aux énigmes, dans la recherche générale, avec un codage à la fois des performances globales et par énigmes, de 0 pour aucune énigme résolue, à 3 pour la résolution des trois énigmes. Ces énigmes sont de niveaux de difficulté différents, et sur trois registres :

- l'énigme 1 est simple, sur un registre textuel (jeu de mots)

62 Voir Annexes 4.

- l'énigme 2 est difficile, sur un registre logique, faisant appel à la division
- l'énigme 3 est d'un niveau intermédiaire, typiquement mathématique et scolaire, ce qui la différencie de l'énigme 2

Une fois l'exercice terminé, l'enseignante distribuait un questionnaire aux élèves, afin d'évaluer l'activité, avec une notation sur 10. Le questionnaire portait sur l'appréciation de l'activité avec trois items traitant de l'amusement, la facilité et l'intérêt ; et trois questions plus en lien avec l'engagement dans la tâche : la concentration, l'ennui et la motivation à refaire cette activité.

En ce qui concerne l'ennui, nous faisons l'hypothèse qu'il est utilisé par les élèves en fonction de variables positionnelles : être un garçon ou une fille, et selon l'habillage de la tâche. Plus précisément, que l'ennui est évoqué par les élèves lorsqu'ils et elles sont en situations scolaires « extrêmes » ; mais également en fonction du contexte scolaire (selon la hiérarchie des matières scolaires). Ainsi, nous nous attendons à un effet principal du sexe de l'élève, à savoir que les garçons déclarent plus d'ennui que les filles.

Ensuite nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'habillage de la tâche a un effet principal sur l'ennui, à savoir plus d'ennui déclaré en habillage de la tâche « français » que « mathématiques », en fonction de la hiérarchie scolaire des matières scolaires, et la forte valence sociale des sciences dans le système scolaire, et ce dès l'école primaire. Concernant la performance globale aux trois énigmes, et en lien avec les hypothèses précédentes, nous faisons l'hypothèse d'un effet de l'habillage de la tâche, en termes de pression évaluative et de stratégie de résolution. Plus précisément, nous nous attendons à une meilleure réussite totale en mathématiques, puis en français, qui sont deux matières scolaires, et enfin en jeu.

Enfin, nous nous attendons à dégager un lien entre la performance globale aux énigmes, et l'ennui déclaré, à savoir un ennui plus déclaré en cas d'échec aux énigmes.

6-2- Résultats et analyses

6-2-1- Résultats relatifs à l'item spécifique ennui

Comme nous l'avons évoqué, nous ne reprendrons ici que les résultats relatifs à l'ennui, en lien avec les différentes variables manipulées63. Il est à noter que la population observée varie de celle de la recherche générale, puisque tous les élèves n'ont pas répondu au

63 Pour les résultats détaillés voir Morin et Ferrière (2008).

questionnaire. Pour la partie spécifique de l'ennui, la population est de 268 élèves, avec une répartition de 148 filles et 120 garçons.

Ennui et sexe de l'élève

L'analyse de la variance de l'ennui en fonction du sexe de l'élève met en évidence une différence : les filles déclarent significativement moins s'ennuyer que les garçons ($F(1,266) = 7,15$, $p<0.01$). En moyenne, les garçons disent plus s'ennuyer ($M = 4,18$) que les filles ($M = 3,14$). (cf. tableau 14) :

Tableau 16 : Moyenne et écart-type de l'ennui en fonction du sexe de l'élève

Sexe	Moyenne	Ecart-type
Fille	3,14	2,86
Garçon	4,18	3,47
Total	3,6	3,18

Cette première analyse est conforme à un certain nombre de recherches sur l'ennui, qui mettent en évidence un ennui plus prononcé du fait d'une disposition chez les hommes par rapport aux femmes (Farmer et Sundberg, 1986 ; Kass et Vodanovich, 1990 ; Seib et Vodanovich, 1998 ; Sundberg et *al*., 1991 ; Tolor, 1989). En contexte scolaire, cela peut être expliqué par le stéréotype prégnant des filles plus « scolaires », qui impliquerait alors moins de facilité à évoquer l'ennui, car à l'école, il faut travailler avant tout.

Ennui et habillage de la tâche

Une seconde analyse de variance, cette fois en prenant en compte l'ennui en fonction de la variable de l'habillage de la tâche (« français » *vs* « mathématiques » *vs* « jeu ») met en évidence une différence significative ($F(2,265) = 5,849$, $p<0.01$). On observe une hiérarchisation des matières scolaires :

Tableau 17 : Moyenne et écart-type de l'ennui en fonction de l'habillage de la tâche

Discipline	Moyenne	Ecart-type
Maths	2,96	2,977
Français	4,44	3,360
Jeu	3,25	2,980

Total	3,60	3,181

Nous avons approfondie ces résultats grâce à une analyse de comparaisons multiples de type Bonferroni, pour une comparaison *post hoc*, par une comparaison 2 à 2 (français *vs* mathématiques ; français *vs* jeu ; mathématiques *vs* jeu).

Discipline (I)	Discipline (J)	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification a
Maths	Français	-1,481*	,468	,005
	Jeux	-,287	,481	1,000
Français	Maths	1,481*	,468	,005
	Jeux	1,194*	,458	,029
Jeux	Maths	-,287	,481	1,000
	Français	-1,194*	,458	,029

* La différence de moyenne est significative au niveau ,05

a. Ajustement des comparaisons multiples : Bonferroni

Cette analyse montre que les élèves déclarent significativement plus s'ennuyer en habillage « français » (M = 4,44), qu'en habillage « jeu » (M = 3,25) et « mathématiques » (M = 2,96). Que l'habillage « mathématiques » ennuie le moins nous paraît conforme aux représentations véhiculées par les matières scolaires, et plus précisément au niveau de la hiérarchisation et la valence scolaire (Monteil, 1988 ; Morin, 1997 ; Mugny et Carugati, 1985). L'ennui plus déclaré en habillage « français » va dans ce même sens, et la position intermédiaire de l'habillage « jeu » dans cette analyse tend à creuser l'écart entre les deux autres disciplines scolaires. Il est également important de noter qu'il n'y a pas de différence significative entre le « jeu » et les « mathématiques », ce qui creuse encore plus l'écart entre le « français », et les autres tâches proposées.

Effet d'interaction : le sexe des élèves et l'habillage de la tâche sur l'ennui

L'analyse de la variance met en évidence une interaction significative ($F(3,664) = 6,851$, $p<0.001$).

Tableau 18 : Moyenne et écart-type de l'ennui en fonction du sexe de l'élève et de l'habillage de la tâche (français, maths, jeu)

Sexe	Habillage	Moyenne	Ecart-type

Fille	Jeu	2.49	2.44
	Maths	2.88	2.96
	Français	3.81	2.95
Somme de F		3.14	2.86
Garçon	Jeu	3.91	3.26
	Maths	3.09	3.05
	Français	5.38	3.73
Somme de G		4.18	3.47
Total		3.60	3.18

Plus précisément, l'habillage « français » ennuie plus que l'habillage « jeu », et d'autant plus lorsque l'élève est un garçon. L'habillage « mathématiques » augmente l'ennui chez les filles par rapport au jeu, alors que ce même habillage le fait diminuer chez les garçons. Il y a donc une représentation différenciée des matières scolaires, selon le sexe des élèves. Les garçons opèrent une distinction entre le français, qui ne semble pas avoir d'enjeux, à l'inverse des mathématiques, puisque le simple habillage de la tâche fait diminuer l'ennui. On retrouve alors bien les stéréotypes genrés des matières scolaires chez les élèves au niveau des garçons, avec un rapprochement ennui/français *vs* pas d'ennui/mathématiques.

6-2-2- Les variations sur les performances

Sexe et performance aux énigmes

En termes de performance totale aux énigmes, le sexe de l'élève n'est pas significatif, ($F(1,288) = 2,37$; $p = 0.13$; n.s.).

Tableau 19 : Moyenne et écart-type des performances en fonction du sexe de l'élève

Sexe	Moyenne	Ecart-type
Fille	1,38	,887
Garçon	1,22	,849
Total	1,29	,869

Habillage de la tâche et performance aux énigmes

Une seconde analyse de variance, cette fois en prenant en compte l'ennui en fonction de la variable de l'habillage de la tâche (« français » *vs* « mathématiques » *vs* « jeu ») met en évidence une différence significative ($F(2,287) = 10,83$, $p<0.001$).

Tableau 20 : Moyenne et écart-type sur la performance totale aux énigmes, selon l'habillage de la tâche

Discipline	Moyenne	Ecart-type
Maths	1,32	,859
Français	1,01	,711
Jeux	1,56	,942
Total	1,29	,869

Nous avons de nouveau approfondie ces résultats grâce à une analyse de comparaisons multiples de type Bonferroni, pour une comparaison *post hoc*, par une comparaison 2 à 2 (français *vs* mathématiques, français *vs* jeu ; mathématiques *vs* jeu).

Discipline (I)	Discipline (J)	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification a
Maths	Français	,312	,122	,032
	Jeux	-,239	,123	,157
Français	Maths	-,312	,122	,032
	Jeux	-,551	,119	,000
Jeux	Maths	-,239	,123	,157
	Français	,551	,119	,000

* La différence de moyenne est significative au niveau ,05

a. Ajustement des comparaisons multiples : Bonferroni

Cette analyse montre que les élèves échouaient significativement davantage en habillage « français » (M = 1,01) qu'en habillages « jeu » (M = 1,56) et « mathématiques » (M = 1,32).

Dans la mesure où les énigmes proposées aux élèves sont strictement identiques dans les trois conditions, il existe donc bien des représentations différenciées selon les matières scolaires. Et surtout, on peut constater que ces représentations sont intégrées par les élèves, au point de faire varier les performances. Le français ne semble alors pas véhiculer la même importance, ce qui pourrait s'expliquer, comme nous l'avons noté, par la hiérarchisation des matières scolaires. Cependant, on note qu'il n'y a pas de différence significative en termes de performances entre l'habillage « mathématiques » et l'habillage « jeu », ce qui creuse encore l'écart avec l'habillage « français ».

Effets d'interaction : le sexe des élèves et l'habillage de la tâche sur les performances

Enfin, l'analyse de la variance n'a pas montré d'effet significatif de l'interaction entre le sexe et l'habillage de la tâche sur la performance totale aux énigmes ($F(2,284) = .305$; $p = 0.74$; n.s.). Cela renforce encore la puissance de l'habillage de la tâche, qui n'est pas influencé par les stéréotypes genrés traversant l'école, comme mathématiques/ garçons vs français/ fille.

Lien entre performance totale aux trois énigmes et l'ennui

Il existe une corrélation significative ente le degré d'ennui déclaré et la performance totale aux trois énigmes r(268) = - .11 ; p <.05). Moins les élèves réussissent d'énigmes, plus ils déclarent s'ennuyer.

Lorsque l'on analyse l'ennui déclaré par les élèves en fonction de leur performance totale aux trois énigmes, on obtient la répartition suivante :

Tableau 21 : Répartition en pourcentage de la déclaration de l'ennui en fonction des performances

Nbr d'énigmes réussies	Enigmes 0	1	2	3	Total en %
Pas d'ennui	50	53,78	50	82,61	54,48
Ennui moyen	18	23,53	26,32	8,7	22,01
Beaucoup d'ennui	32	22,69	23,68	8,7	23,51
Total	100	100	100	100	100

On note tout d'abord que les élèves ne déclarent globalement pas s'ennuyer, dans 54,48% des cas.

L'analyse révèle qu'il existe un lien significatif entre le degré d'ennui déclaré et le nombre d'énigmes réussies, Chi2 (6, N = 268) = 34,96 ; $p<0.001$). Lorsque l'on a une réussite aux trois énigmes, les élèves déclarent ne pas s'être ennuyé-e-s dans 82,61% des cas, alors que dans le cas d'élèves qui ne sont pas parvenu-e-s à résoudre une seule énigme, ils et elles déclarent s'être beaucoup ennuyé-e-s dans 32% des cas.

6-2-2- Retour sur les différents résultats dégagés

Au regard de ces différents résultats, nous retiendrons un certain nombre effets. Tout d'abord, en termes de variables positionnelles, nous constatons que les garçons déclarent plus s'ennuyer que les filles de manière générale. Nous l'avons évoqué, cela pourrait être le

résultat d'une disposition à l'ennui plus forte chez les hommes que chez les femmes (Farmer et Sundberg, 1986 ; Kass et Vodanovich, 1990 ; Seib et Vodanovich, 1998 ; Sundberg et *al*., 1991 ; Tolor, 1989). Cependant, il nous semble qu'en contexte scolaire, et d'autant plus avec de jeunes élèves, l'analyse de ces résultats la plus probable serait plutôt liée au fait que les filles sont plus « scolaires », et l'ennui n'est pas scolaire ; mais également que les garçons auraient plus de facilité à s'exprimer dans l'espace scolaire.

Ensuite nous avons avancé l'hypothèse que l'habillage de la tâche aurait un effet sur l'ennui, et ce en fonction de la hiérarchie des matières scolaires. Nous constatons effectivement un effet de l'habillage de la tâche, mais pas exactement selon la hiérarchisation des matières scolaires à l'école. Conformément aux stéréotypes genrés rattachés aux matières scolaires on a une différence d'ennui déclaré en fonction des matières scolaires. L'habillage de la tâche où les élèves, filles comme garçons, déclarent le plus s'ennuyer est le français. Cela va dans le sens des recherches d'Archer et Macrae (1991), qui font état d'une assimilation des matières féminines comme ennuyeuses. Dans la mesure où le français est plutôt lié à la sphère féminine, et les mathématiques à la sphère masculine, et que le masculin tout comme les sciences sont la norme dominante, cela expliquerait cette dominance de la matière « français » qui ennui, et ce quel que soit le sexe de l'élève.

En termes d'habillage de la tâche, les mathématiques et le jeu ennuient donc moins que le français, et il n'y a pas de différence significative entre les deux. On peut comprendre ces résultats de différentes façons. Que l'on ne puisse pas dissocier les mathématiques du jeu accentue encore plus la différence entre le français et le « reste », comprenant alors une matière scolaire et une matière non scolaire. Comme nous l'avons souligné, on aurait pu penser que le jeu serait l'habillage où le moins d'ennui serait déclaré. Or ce n'est pas le cas. Les mathématiques, de par leur importance dans le système scolaire, et plus largement social, n'ennuient pas, tout comme jouer pour un jeune élève n'ennuie pas.

Ces représentations des matières scolaires ont des conséquences en termes de déclaration d'ennui, mais également en termes de performance aux résolutions des énigmes. Nous avons constaté que les moins bonnes performances sont lorsque l'habillage de la tâche est « français », et que là encore, il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons.

Enfin, nous avons noté un lien entre l'ennui et les performances aux trois énigmes. Les élèves déclarent s'ennuyer dans 32% des cas lorsqu'ils et elles n'ont pas réussi les énigmes, alors qu'ils et elles déclarent à 82% ne pas s'être ennuyé-e-s lorsque les trois énigmes ont été réussies.

Au regard de ces résultats, on pourrait émettre deux hypothèses. Il y aurait un effet de médiation, à savoir que l'habillage de la tâche en français induirait de l'ennui, engendrant alors un échec à la résolution des énigmes.

une médiation de l'habillage de la tâche en français, qui induirait alors de l'ennui, engendrant alors un échec à la résolution des énigmes. Ou bien, l'ennui serait une justification à postériori, lorsque les élèves ne sont pas parvenus à résoudre les énigmes, puisque le questionnaire d'évaluation de l'ennui a été proposé après la tâche. Même si ils et elles n'ont pas connaissance à ce moment de leur évaluation aux énigmes, on peut cependant penser qu'ils et elles ont une idée de leur performance.

Il paraît donc intéressant, afin d'approfondir ces pistes, et de mettre en évidence un effet médiateur de l'ennui, d'interroger les élèves sur l'ennui avant la présentation des énigmes, puis après réalisation de la tâche, afin d'en mesurer les effets.

6-3- Conclusion : l'ennui des élèves

6-3-1- Un ennui contextuel et positionnel

Il nous semble important de repréciser que ces différents résultats s'inscrivent dans une démarche exploratoire, c'est-à-dire qu'ils sont à considérer et utiliser comme allant dans le sens de nos hypothèses, et non comme confirmation d'hypothèse. En effet, ces résultats nous offrent un certain nombre de piste à exploiter, mais avec toute la prudence qu'implique une démarche inversée, puisqu'initialement cette recherche n'avait pas pour objet d'étudier le phénomène de l'ennui.

Pour autant, un certain nombre de points dégagés nous confortent dans notre problématique générale et nos hypothèses. Le premier point qui ressort de cette recherche, et qui nous semble le plus important, est que l'ennui est significatif pour les élèves. D'abord en termes de sens, puisqu'ils et elles l'utilisent ; et également en termes stratégiques, puisqu'il est sollicité dans des contextes et des situations assez variées. Cela confirme donc notre hypothèse générale selon laquelle l'ennui consiste en un système de représentations opposées qui structurent ce champ, et dans lequel l'individu va piocher, en fonction justement de variables contextuelles, c'est-à-dire selon les représentations des matières scolaires et leurs enjeux, mais aussi de variables positionnelles, selon le sexe et le niveau scolaire.

Il est porteur de sens dès l'école primaire pour les élèves, qui sont toutes et tous en mesure d'évaluer leur ennui (à l'exception, comme nous l'avons mentionné, de 24 élèves qui n'ont

pas répondu, mais dans la plupart des cas ils ou elles n'ont pas répondu au questionnaire dans sa globalité). Pour autant, nous devons également noter que les élèves qui ont répondu ne s'ennuient globalement pas ou moyennement à l'école.

Nous nous sommes penchée sur les variables du sexe de l'élève, et de l'habillage de la tâche, et nous avons constaté que selon ces variables, non seulement l'ennui mais également les performances des élèves variaient. C'est donc, selon nous, là encore un indice nous confortant dans la perspective d'un ennui qui serait le produit d'une construction sociale, véhiculée, transmise et activée dans l'école, et ce, dès l'école primaire.

Comme nous l'avons observé, les garçons déclarent plus s'ennuyer que les filles. Que l'on se réfère aux travaux attestant d'une différence ou non, nous pouvons constater qu'il y a donc une intégration dès l'école primaire d'une différence dans les formes d'attribution de l'ennui, selon la variable du sexe. Nous l'avons souligné, cela s'expliquerait par le fait que les garçons auraient plus de facilité à dire qu'ils s'ennuient que les filles (Sundberg et *al*., 1991). Or, en contexte scolaire, cet effet de l'ennui peut apparaître renforcé par les stéréotypes filles/garçons. Les filles considérées comme travailleuses et studieuses (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996) invoqueraient moins l'ennui que les garçons.

En effet, soit l'ennui est considéré dans le système scolaire comme contre-productif à la réussite scolaire, en provoquant l'échec scolaire, l'absentéisme, la violence, et plus généralement les comportements déviants de la norme scolaire (Chapitre 2) ; soit à l'inverse, il fait partie du processus d'apprentissage, et donc est inhérent au système scolaire (Chapitre 3). Quel que soit l'argument avancé (on retrouve dans ces positions les deux pédagogies de l'intérêt et de l'exercice (Meirieu, 2003), il semble alors plus difficile pour une fille définie comme « studieuse » et « scolaire » d'utiliser l'ennui, qualifiant dans un cas des comportements hors norme scolaire, où alors dans l'autre cas, des comportements qui seraient jugés « normaux » car conformes aux attentes de l'école.

Nous avons également observé un effet de l'habillage de la tâche, à la fois dans la réalisation d'une tâche, en termes de performance (résolution des énigmes), et dans l'appréciation que les élèves font de l'ennui une fois la tâche réalisée. Conformément aux nombreuses recherches traitant de l'habillage de la tâche, les élèves garçons et filles, déclarent moins s'ennuyer en mathématiques qu'en français. Cela n'a rien d'étonnant, en effet toutes les recherches traitant de la hiérarchie des matières scolaires (Lieury et Fenouillet, 2004 ; Monteil, 1988 ; Morin, 1997 ; Mugny et Carugati, 1985), et plus largement, dans le système éducatif, les mathématiques, et les matières scientifiques sont en haut de cette hiérarchie, et sont

considérées comme un critère de réussite. Dans la mesure où les mathématiques sont considérées comme la matière d'excellence, il vaut mieux dire que l'on ne s'ennuie pas. A l'inverse, le fait de déclarer un plus fort ennui en français confirme également les représentations de cette matière, moins valorisée (Aebischer, 1995 ; Archer et Macrae, 1991).

Ces quelques résultats sont conformes à notre hypothèse selon laquelle il existerait une variable d'ordre contextuel et social dans la sollicitation de l'ennui en contexte scolaire, puisque l'on observe une variation selon l'habillage de la tâche, et les enjeux véhiculés par les matières scolaires.

Si l'on observe les effets de l'habillage de la tâche en fonction du sexe de l'élève, nous l'avons évoqué, les garçons comme les filles, s'ennuient plus en habillage français. Par contre, les garçons s'ennuient le moins en habillage mathématiques, alors que chez les filles c'est en habillage jeu. Comme nous l'avons évoqué, à la lumière du stéréotype prégnant qui veut que les filles soient plus « scolaires », on aurait pu s'attendre à ce que l'habillage jeu, sans forcement provoquer de l'ennui, soit dans la hiérarchie des matières provoquant de l'ennui après l'habillage français, qui est une matière scolaire. Les filles se conforment donc plutôt à la logique scolaire, non pas à entendre en termes de matières scolaires, nous le constatons par l'intermédiaire du jeu, mais de la hiérarchie soulignée au sein des matières scolaires en termes d'opposition français *vs* mathématiques. Ce rapport au jeu pose question dans le champ éducatif.

6-3-2- La position de l'élève dans l'espace scolaire

Un dernier point analysé est relatif aux performances des élèves, avec l'idée sous-jacente que selon de taux de réussite aux énigmes, de 0 à 3, nous extrapolons la réussite ou non de l'élève sur cette tâche. Globalement, quelle que soit l'évaluation, les élèves déclarent majoritairement ne pas s'ennuyer. En revanche, le plus gros pourcentage d'ennui est déclaré par les élèves qui n'ont réussi aucune des trois énigmes, et une petite partie d'élèves ayant réussi les trois énigmes déclarent s'ennuyer.

Il est majoritairement sollicité en situation de non réussite de la part des élèves, et plus minoritairement en réussite, mais cela va dans le sens de notre hypothèse selon laquelle il existe une représentation de l'ennui sollicitée en contexte de profils scolaires « extrêmes » transmis et utilisés par les élèves en primaire. Nous le constatons également par le pourcentage moyen d'ennui chez les élèves ayant des performances moyennes.

L'explication théorique que l'on pourrait fournir est que ce constat est le résultat d'une superposition groupale dans la classe. En effet, être un garçon et en réussite dans l'espace scolaire fait référence à deux groupes dominants dans un contexte à forts enjeux scolaires. Nous avons pu l'observer, l'ennui est très majoritairement invoqué par les élèves en situation de non ou de faible réussite aux énigmes, ce qui permettrait alors une utilisation en termes d'auto-protection (Martinot, 2003 ; 2004 ; 2006). A l'inverse, dans des conditions de très forte réussite, même si le cas reste assez marginal, et où dans une dynamique groupale, un élève cumulerait le fait d'être un garçon, en réussite et en mathématiques, il pourrait alors également solliciter l'ennui, mais cette fois comme système de différenciation, selon l'effet P.I.P. « premier d'entre les pairs » (Codol, 1975 ; 1979 ; 1984). L'ennui serait alors utilisé comme biais d'incomparabilité (Lemaine, 1966 ; 1974), dans une dynamique de valorisation de leurs différences (Codol, 1986).

6-3-3- Retour sur différents résultats obtenus, et perspectives de recherches

Ces première recherches ont mis en évidence que l'ennui est significatif, et ce à tous les nouveaux de l'enseignement. On distingue une représentation « type » de l'ennui dans ses manifestations en termes d'attitude et d'ambiance de classe. Le traitement réalisé avec le l'outil d'analyse Alceste dans la première recherche, qui ne prend en compte dans un premier temps que 50% du corpus global, fait état d'un très fort consensus au niveau des descriptions de l'ennui. Cela est encore renforcé par le découpage de la classification descendante hiérarchique. Il existe donc une représentation de l'élève ennuyé, avec un regard ailleurs. La particularité du regard est de faire référence à la fois à l'inactivité et l'activité dans l'ennui64. Ce consensus peut s'expliquer dans la mesure où nous traitons dans ces recherches des représentations de l'ennui en contexte professionnel pour les enseignant-e-s. Bataille (2000) distingue les « représentations professionnelles » comme des représentations sociales spécifiques : « Nous entendons par "représentations professionnelles" les représentations (sociales bien entendu) que construisent de leur activité professionnelle les acteurs de cette activité, en différence avec les représentations sociales (non professionnelles) que peuvent

64 Il semble d'ailleurs que ce soit un point de référence, notamment dans le domaine de la robotique, comme le met en évidence l'article suivant sur internet « Un prof robot pourra voir quand un élève s'ennuie ». Le principe étant d'abord que l'enseignant-e soit un robot, et qu'il détecte par reconnaissance faciale les mimiques des visages, et plus spécifiquement les clignements des yeux, afin d'adapter le débit du cours. (http://www.futura-sciences.com/fr/sinformer/actualites/news/t/robotique/d/un-prof-robot-pourra-voir-quand-son-eleve-sennuie_16005/).

avoir formé de cette activité les acteurs sociaux qui n'en sont pas professionnels […] Les représentations professionnelles sont spécifiques parce qu'elles sont construites, dans le cadre des actions et des interactions professionnelles […] » (p. 181)

Ces différentes recherches sont contextualisées dans le champ professionnel, mais traitent d'un sujet issu du sens commun. Il semblerait alors que ce soit pour cette raison que les enseignant-e-s quel que soient leur niveau d'intervention aient une représentation commune des manifestations de l'ennui, qui seraient relatives à un « élève type ». Ces représentations sont négatives, ou en tout cas semblent aller dans le sens opposé des pédagogies actives, point de référence depuis un certain nombre d'années (Gosling, 1992 ; Lautier, 2003). Cependant, le fait que l'on dégage une représentation commune dans les manifestations, mais une représentation différenciée dans les réactions, atteste d'une construction de l'ennui dans le champ éducatif.

La distinction dégagée concerne les enseignant-e-s de classe de primaire des autres. Pour autant, le champ structurant des représentations de l'ennui, en termes d'association libre (Chapitre 5), fait toujours état d'une conception duale autour de passivité *vs* activité, partagée par le corps enseignant, et chez les femmes du niveau scolaire de l'élève.

Nous avions développé l'hypothèse selon laquelle, dans une perspective historique, l'ennui était un *thêma*, parce qu'il est dialogique, et se déclinant en fonction des idéologies dominantes. Cet aspect est mis en évidence par la dualité passivité *vs* activité, et échec *vs* réussite scolaire pour résumer. L'ennui qualifie cependant plutôt les situations scolaires négatives (inactivité, difficultés), qui sont deux points en lien avec l'idéologie de l'école, comme nous l'avons souligné, plutôt orientée vers l'activité en termes pédagogiques, et la réussite en termes idéologiques (valeurs de l'école).

Nous avons également fait référence, au regard des résultats obtenus a une polyphasie cognitive de l'ennui, qui se manifeste théoriquement par des discours contextuellement opposés et émanant d'un même sujet ou d'un même groupe. Or, dans nos résultats, le contexte est identique, mais les justifications opposées. Nous faisons alors l'hypothèse que cette polyphasie cognitive à l'intérieur même d'un discours, serait plutôt le reflet d'une superposition d'un contexte professionnel et personnel, avec une représentation plus négative pour qualifier les élèves, et plus positive pour qualifier d'autres situations plus isolées. Mais nous ne pouvons pas aller plus avant, dans la mesure où ce travail est contextualisé dans la champ scolaire.

Nous avons également noté la présence d'une représentation de l'ennui assimilée à la forte réussite, et même au terme « surdoué », qui reste problématique dans le champ scolaire en termes d'explication causale, et d'intervention pédagogique et didactique, puisque cela renvoie à un système essentialiste.

Nous retiendrons donc que l'ennui est utilisé par les enseignant-e-s dans une certaine mesure en termes de protection et de désengagement, notamment en faisant référence au manque d'intérêt, ou au sens des apprentissages, ce qui produit alors une distanciation (même si les champs dégagés dans le discours ne font pas état d'une passivité de leur part, mais bien d'une recherche de mobilisation et de sollicitation, c'est notamment très clair dans la première étude). Il permet de qualifier les situations ou les positions scolaires des élèves dans les « extrêmes » : aussi bien l'ambiance scolaire (trop de chahut ou au contraire trop de calme), que dans la réussite ou l'échec des élèves.

Il est intéressant de noter que l'utilisation faite par les enseignant-e-s est proche de celle des élèves, comme le met en évidence la troisième étude. En effet, l'ennui du fait d'une représentation dialogique est sollicité de façon relativement identique : pour se protéger dans une certaine mesure de l'échec ; et comme désengagement.

Chez les élèves, on distingue également une utilisation stratégique, puisque l'on observe une variation en fonction de l'habillage de tâche, mais également de la résolution des tâches. Tout comme nous avons pu distinguer une variation contextuelle de l'ennui chez les enseignant-e-s en termes d'intervention professionnelle, on retrouve cette même variable, au niveau de l'habillage de la tâche. Et nous pouvons confirmer cette hypothèse, puisque la variation dans la sollicitation de l'ennui par les élèves est influencée par le statut social des matières scolaires : pour résumer, l'ennui est plus fort selon les élèves en contexte d'habillage français, et plus spécifiquement, l'habillage mathématiques provoque le moins d'ennui.

En termes de protection, l'ennui qualifie majoritairement des situations de faible réussite ou d'échec, ce qui est conforme avec les représentations des enseignant-e-s qui évoquent d'abord les situations de difficultés et/ou d'échec scolaire. Dans une moindre mesure, l'ennui est aussi évoqué en grande réussite dans la résolution de tâche de la part des élèves. C'est aussi le cas chez les enseignant-e-s lorsqu'ils évoquent « finir avant » ou même « surdoué ». On peut donc affirmer qu'il y a une correspondance entre les représentations de l'ennui chez les enseignant-e-s et chez les élèves, et notamment dans une dynamique que l'on peut qualifier de « protection » en situations « extrêmes ».

Nous avancions l'hypothèse intégrative selon laquelle l'ennui serait à considérer comme un *thêma*, c'est-à-dire à un niveau idéologique, et se déclinant selon des oppositions structurant le champ des représentations. C'est bien le cas de l'ennui, car il met en évidence un certain nombre d'antinomies d'abord dans une dynamique historique. Par définition : «Bien que toutes les antinomies puissent en principe devenir des *thêmata*, c'est-à-dire des questions sur lesquelles portent les débats publics et les controverses, beaucoup d'entre elles ne parviennent jamais à ce stade » (Marková, 2007, p. 263). C'est une constante dans l'ennui.

Nous souhaitions dans un premier temps vérifier qu'il existait bien une différence de représentations chez les enseignant-e-s, et c'est le cas. Nous avons distingué une représentation différenciée selon le niveau d'intervention des enseignant-e-s, et plus spécifiquement entre le primaire et le reste. Dans un second temps nous voulions vérifier si l'ennui était bien un signifiant pour les élèves de classes de primaire.

A la fois au regard de la confirmation de ces deux hypothèses, et de l'ennui *thêma*, nous formulions plus précisément l'hypothèse selon laquelle l'ennui qualifierait les situations scolaires extrêmes, en tout cas par rapport à une norme scolaire. Il semble bien que ce soit le cas, au regard des associations libres fournies par les Professeurs des Ecoles, aussi bien au niveau des comportements dans la classe, que de la position scolaire des élèves.

Nous allons donc nous attacher dans une troisième partie, à évaluer dans quelle mesure les représentations que les enseignant-e-s en classes de primaire ont de l'ennui chez les élèves peuvent modifier et influencer leur pratique, et ce plus particulièrement par l'intermédiaires de variables positionnelles signifiantes dans l'espace scolaire : la position scolaire et le sexe de l'élève. Plus précisément comment les Professeur-e-s des Ecoles comprennent et interprètent l'ennui qui serait signalé comme une justification dans le champ professionnel, par l'intermédiaire de relevés de notes.

Partie 3 : jugement des enseignant-e-s face a des eleves qui s’ennuient

Les trois recherches qui suivent font suite à la phase exploratoire, qui nous a permi de valider un certain nombre d’hypothèses avancées. Nous avons donc voulu, dans cette partie, approfondir les différents résultats obtenus sur la population des Professeur-e-s des Ecoles, au niveau des représentations qu’ils et elles ont de l’ennui en contexte scolaire, mais également des conséquences que l’ennui induit peut provoquer de manière plus appliquée.

Comme notre sujet a trait au champ des explications, nous avons décidé de créer une adaptation du « paradigme des juges ». On distingue le paradigme de l’identification, le paradigme de l’autoreprésentation et le paradigme des juges, tous appartenant aux paradigmes de la norme d’internalité (Jellison et Green, 1991, *in* Pansu et Bressoux, 2004). Le principe du paradigme des juges est de positionner des sujets en évaluateurs d’autres sujets, en remplissant un questionnaire d’évaluation de norme d’internalité (basse, modérée, haute, très haute…). Plus le sujet est « interne », plus il est évalué favorablement.

Nous nous sommes inspirée de la première phase de ce paradigme, c’est-à-dire de mettre en position de juge nos sujets, en tant que Professeur-e-s des Ecoles, face à un relevé d’évaluation d’élève, ce qui est une situation que l’on peut qualifier d’assez commune. Nous n’avons par contre pas proposé de questionnaire d’internalité, dans la mesure où l’ennui, nous l’avons évoqué, est à la fois interne et externe. De plus, ce n’était pas l’objectif de la recherche.

Nous avons choisi un relevé de CM2, qui correspond à la fin du Cycle 3 (CE2, CM1, CM2), mais en fin de première période. L’objectif étant de positionner le Professeur des Ecoles dans une projection sur l’année, c’est-à-dire plutôt à court terme, et de mettre en avant les enjeux des acquisitions de fin de Cycle 3.

Nous avons donc utilisé un relevé de notes de fin de première période (septembre à novembre) conforme aux derniers programmes en termes d’acquisition de compétences.

Chapitre 7 : Traits typiques d'élèves s'ennuyant selon les variables positionnelles

7-1- Introduction

7-1-1- Contexte hypothèses et participant-e-s

L'objet de cette quatrième étude, qui ne prend en compte que la première partie du questionnaire distribué65, est de vérifier les représentations de l'ennui des enseignant-e-s de classes de primaire, et plus spécifiquement en fonction de l'appartenance groupale des élèves, au regard des variations que nous avons pu observer auprès des représentations des enseignant-e-s et des contextes et positions dans lesquels les élèves font référence à l'ennui. Nous souhaitons observer les variables groupales dans l'espace scolaire, que sont la position scolaire des élève, ainsi que le sexe, sur les représentations que les enseignant-e-s ont quand un ou une élève est explicitement « signalé-e » comme s'ennuyant en classe.

Nous faisons les hypothèses suivantes : les explications et descriptions que les enseignant-e-s fournissent lorsqu'un ou une élève est « signalé-e » comme s'ennuyant est variable en fonction de sa position scolaire. Plus précisément, l'ennui est interprété différemment avant tout selon si l'élève est en réussite ou en difficulté. Cela semble logique de distinguer une différence à ce niveau. Mais nous souhaitons également observer un effet de variation selon s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Nous nous attendons à ce que les enseignant-e-s expliquent le profil d'élève en réussite et s'ennuyant plutôt en termes de traits internes, fixes et non contrôlables, issues des représentations historiques de l'ennui, et ce encore plus lorsqu'il s'agit de garçons (cumul des groupes « prestigieux »). A l'inverse, en cas de difficultés, l'explication sera plutôt de l'ordre de l'acquis et plus précisément dans ce cas de non acquisition de compétences scolaires.

65 L'analyse de la suite du questionnaire fait l'objet des Chapitres 8 et 9 de cette Partie 3.

7-1-2- Population et matériel

Nous avons donc interrogé les Professeurs des Ecoles en deuxième année. La passation a été réalisée en juin, alors que leur titularisation est effective en septembre, il s'agit donc d'une population prête à entrer dans la vie active. Nous pouvons noter que si tous les Professeur-e-s des Ecoles avaient répondu, nous aurions eu une population de 369 sujets, avec une représentation des femmes de 88%. Nous avons eu 260 retours de questionnaires au total, comprenant 35 hommes, soit une représentation féminine de 87%.

Nous avons donc dans un premier temps construit le relevé de notes66 en lui-même, autour de deux variables : le sexe de l'élève et le niveau scolaire (bon élève *vs* mauvais élève).

Pour les quatre relevés de notes ainsi constitués, nous avons explicitement signalé l'ennui dans le commentaire en fin de relevé. L'objectif principal était de construire un même commentaire, en ne faisant varier que l'appréciation selon le niveau scolaire de l'élève.

Les deux modalités de commentaires sont :

- « Les résultats sont satisfaisants, notamment en français. …. est souvent dans la lune et donne parfois l'impression de s'ennuyer »
- « Les résultats sont assez peu satisfaisants, notamment en français. … est souvent dans la lune et donne parfois l'impression de s'ennuyer »

Nous avons dégagé dans les représentations des Professeur-e-s de Collège et Lycées, mais également de Professeur-e-s des Ecoles (Chapitre 4), une typologie comportementale dans les manifestations de l'ennui autour de la question du regard, et plus précisément du regard par la fenêtre. Un point central (Chapitres 4 et 5) est la passivité, d'abord évoquée, puis, nous l'avons souligné, contrebalancé par des comportements plus actifs. Pour cette raison, nous avons intégré dans le commentaire du relevé de notes, à la fois une remarque de type comportementale, et une axée sur la passivité. Nous avons aussi inclus une question relative au français, afin d'activer une différenciation des matières en lien avec les stéréotypes véhiculés dans la sphère scolaire (nous n'avons pas mis en avant les mathématiques, qui nous l'avons souligné, serait trop activant), et d'en mesurer les impactes contextuels ou non.

Nous avons opté pour l'anonymat des relevés de notes, car il nous semble que le prénom est une donnée sociologique qui pourrait influencer le jugement des enseignant-e-s. Cela a été mis en évidence par la recherche de Chryssochou, Picard et Pronine (1998), avec les

66 Voir Annexes 5.

justifications de l'échec ou la réussite scolaire de Marion et Naïma ayant un père médecin ou routier. Les variables manipulées sont alors sociales et culturelles. Dans le cas de l'ennui, nous avons évoqué la présence d'une représentation dans l'histoire de l'ennui, d'une variable que l'on pourrait assimiler à une variable sociale, notamment concernant les positions sociales dans la société. Il nous semble donc que cette variable n'est pas à exclure, et que l'ennui des élèves issus de milieux favorisés pourrait être perçu différemment de l'ennui d'élèves issus de milieux défavorisés, dans la même dynamique que l'intelligence et l'innéisme (Constans et *al*., 2003). Pour autant, afin de ne pas complexifier le protocole quasi-expérimental, nous avons privilégié un plan 2 (fille *vs* garçon) X2 (réussite *vs* difficultés).

Nous avons ensuite sollicité des Professeurs des Ecoles hommes et femmes, afin de remplir le relevé, en fonction de la variable du niveau scolaire., Nous en avons fait vérifier la crédibilité à des Professeur-e-s des Ecoles de Cycle 3, des Maîtres et Maîtresses de Conférences en Sciences Humaines, et des Professeur-e-s des Ecoles Maîtres et Maîtresses Formateur/trices de l'I.U.F.M.

À la suite du relevé composé de deux pages, nous avons construit un questionnaire, identique pour chaque relevé, en associant une méthode de recueil quantitative et une qualitative. Dans un premier temps, nous avons repris la méthode d'association libre, l'objectif étant de réaliser une analyse plutôt quantitative et comparative. Il était demandé de répondre à la question suivante :

« Après avoir lu ce relevé, énumérez 5 termes qui décrivent le mieux pour vous cet-te élève ; reclassez les 5 termes que vous avez évoqués par ordre d'importance ».

Ensuite, nous avons procédé par questions ouvertes :

- « Que pensez-vous pouvoir prédire de l'année scolaire de cet-te élève ? »

Le terme de « prédiction » fait partie des compétences que les Professeur-e-s des Ecoles doivent avoir, notamment lors du passage au collège.

- « Que pensez-vous pouvoir mettre en place pour cet-te élève ? »

L'objectif de cette question est de mesurer à la fois l'engagement ou non des enseignant-e-s par l'intermédiaire des dispositifs évoqués, ou non. Dans un second temps, lorsque des dispositifs sont évoqués, de noter les variations ou non en fonction des variables du relevé (fille/garçon, réussite/non réussite)

- « D'après vous, que peut signifier le commentaire du Professeur des Ecoles ? »

Cette question a pour objectif de mesurer l'importance ou non de l'ennui dans les commentaires.

- « D'après les informations dont vous disposez, pourquoi cet-te élève s'ennuie ? »

Cette dernière question traite explicitement des représentations et des explications de l'ennui en contexte éducatif par les Professeur-e-s.

7-1-3- Procédure et passation

La passation s'est déroulée à la dernière réunion d'information, en vue de la préparation à la titularisation de Professeur-e-s des Ecoles. Le contexte était donc très explicite pour ces derniers, et nous l'avons de nouveau souligné avant la distribution, en expliquant que l'objectif était d'avoir leur point de vue en tant que Professeur-e des Ecoles, ce qui allait être leur cas dans deux mois.

Le chapeau du questionnaire reprenait plusieurs informations67. Tout d'abord une nouvelle fois la spécificité de la demande contextualisée, mais également le fait qu'il ne s'agit ni d'un exercice, ni d'une obligation. Et enfin, des consignes sur la passation (l'ordre pour répondre aux questions, et le caractère individuel des réponses).

7-2- Résultats de la structure lexicale de l'ennui

7-2-1- Résultats bruts et traitement

Sur les 260 questionnaires retournés, un seul était vide, et nous en avons éliminé dix, selon trois critères68. D'abord lorsqu'une seule question était remplie sur les cinq proposées. Ensuite, lorsque le ou les commentaires ne permettaient pas une exploitation69.

Sur les 249 questionnaires, quatre n'ont pas répondu à la première question. Nous avons donc dans cette première recherche analysé les résultats de 245 Professeur-e-s des Ecoles. La répartition en fonction des variables est la suivante : 64 relevés garçon en difficulté (dont 8 hommes) ; 58 relevés garçon en réussite (dont 8 hommes) ; 65 relevés filles en difficulté (dont 11 hommes) ; 58 relevés filles en réussite (dont 8 hommes).

---

67 Voir Annexes 5.

68 Sur les 11 questionnaires non retenus, deux étaient des relevés de filles en difficulté, trois de garçons en réussite et six de garçons en difficulté ; rendus par un homme et dix femmes.

69 Pour une analyse des questionnaires complétés mais non traités dans l'analyse globale du corpus, voir le Chapitre 8.

Nous avons mis en place la même technique d'association libre continuée que nous avons présentée (voir Chapitre 5). En revanche, nous avons demandé aux sujets de reclasser ensuite les 5 termes évoqués par ordre d'importance (25 sujets n'ont pas respecté la consigne). Nous avons procédé de façon identique pour nettoyer le corpus de réponses, c'est-à-dire par lemmatisation pour réaliser des regroupements, et suppression des articles ou prépositions superflues.

Puis, nous avons réalisé une analyse prototypique (Vergès, 1992 ; 1994), afin d'attribuer à chaque terme évoqué une fréquence et un rang d'apparition. L'analyse a consisté en plusieurs étapes. D'abord, face à l'effectif relativement homogène en fonction des variables, nous avons réalisé un traitement de l'ensemble du corpus, afin d'observer les représentations les plus fortes en termes d'association face à des bulletins hétérogènes, et plus précisément concernant la place de l'ennui. Puis, nous avons réalisé des analyses séparées en fonction des différentes variables, en vue d'observer les variations dans le jugement des enseignant-e-s.

7-2-2- Traitement de l'ensemble du corpus et place de l'ennui

Le corpus obtenu à partir des cinq mots demandés pour qualifier le relevé de notes dans son ensemble comprend 1245 mots, dont 402 mots différents. Parmi ces 402 mots, 257 sont des hapax, soit environ 39%. Nous avons donc un indice de rareté relativement élevé, ce qui peut attester d'une certaine fluctuation, qui n'est pas étonnante, puisque cette première observation concerne les représentations d'enseignant-e-s autour de quatre relevés différents. Concernant la diversité, si :

$1 \leq T \leq N$ donc $0 < T/N \leq 170$

$257 \leq 402 \leq 1245$, soit $0 < 0{,}32 \leq 1$

Le rapport est donc de 0,32. Nous aurions pu nous attendre à un rapport beaucoup plus élevé, dans la mesure où effectivement, il s'agit textuellement de la même induction dans la formulation de la consigne. Mais en réalité, l'induction est produite par les relevés de notes, qui nous l'avons souligné, sont opposés.

Afin de cerner les consensus, nous avons donc classé les termes71 en fonction de leur fréquence et leur rang, dans un repère composé de 4 cases72 :

---

70 Avec T= nbr réponses différentes ; N = 1 seule réponse

71 A la différence du reste de notre travail, nous utiliserons le masculin (bon élève, intelligent…), d'abord car c'est ce que nous avons fait pour lemmatiser, mais également pour facilité la lecture des différents tableaux.

72 Case 1 = zone centrale de la représentation ; Case 4 = zone périphérique ; Case 2 et 3 = informations ambiguës

Tableau 22 : Représentations d'élèves s'ennuyant par les enseignant-e-s

	Inférieur à 2.76	Supérieur ou égal à 2.76
Rang moyen 2.76		
Supérieur ou égal à 9 **Fréquence**	Case 1 Bon élève (47) ; rg = 2.32 En difficulté (36) ; rg = 2.00 S'ennuie (30) ; rg = 2.47 Difficulté (27) ; rg = 2.41 Scolaire (22) ; rg = 2.68 Compétences globales acquises (19) ; rg = 1.95 Sérieux (16) ; rg = 3.13 Manque motivation (15) ; rg = 2.47 Polyvalent (12) ; rg = 2.67 Intelligent (11) ; rg = 2.36	Case 2 Ennui (27) ; rg = 2.93 Rêveur (24) ; rg = 3.29 Concentration (19) ; rg = 3.00 Facilités (16) ; rg = 3.13 Difficultés compréhension (15) ; rg = 3.13 Dans la lune (13) ; rg = 3.31 Inattentif (12) ; rg = 3.75 Distrait (12) ; rg = 4.25 Lacunes (11) ; rg = 3.00 Passivité (11) ; rg = 3.91 Etourdi (11) ; rg = 4.00 Précoce (11) ; rg = 4.09 Sportif (11) ; rg = 4.18 Travailleur (10) ; rg = 3.10 Appliqué (9) ; rg = 3.33
Inférieur à 9 et supérieur ou égal à 5	Case 3 Complet (8) ; rg = 2.25 En réussite (7) ; rg = 1.43 Beaucoup compétences NA/ Pas intéressé (7) ; rg = 2.29 Satisfaisant (6) ; rg = 1.67 Démotivation (6) ; rg = 1.83 Compétent/ Sens de l'école (6) ; rg : 2.50 Sens des apprentissages (5) ; rg = 1.00 Grosses difficultés/ Très bon élève (5) ; rg = 1.20 Difficultés apprentissages (5) ; rg = 1.60 Performant (5) ; rg = 2.00 Résultats satisfaisant (5) ; rg = 2.40 Compétences acquises CII (5) ; rg = 2.60 Difficultés lecture (5) ; rg = 3.80	Case 4 A l'aise/ Faible (8) ; rg = 2.88 Homogène (8) ; rg = 3.63 Difficultés écrit (6) ; rg = 3.00 A l'aise oral/ Constant/ Lecteur/ Pas difficultés particulières (5) ; rg = 2.80 Bons résultats/ Peu intérêt (5) ; rg = 3.00 Désintérêt/ Pas scolaire (5) ; rg = 3.40 EPS point fort (5) ; rg = 3.60 Discret (5) ; rg = 3.80

En tête de liste, on trouve *bon élève*, puis *en difficulté*, ce qui n'a évidemment rien d'étonnant. Nous pouvons pourtant noter que signaler un bon élève est plus vite évoqué qu'un élève en difficulté. Puis on trouve *s'ennuie*, ce qui signifie bien que le commentaire est important et trouve écho dans les résultats ; et, comme nous l'avions mis en avant, qu'il concerne les différents profils d'élèves, puisque c'est le premier terme commun. On a ensuite une succession d'associations relatives aux deux profils : *difficultés* et *manque motivation* sur le même plan; et *scolaire*, *sérieux*, *polyvalent* et *intelligent*, mais également la question des *compétences acquises*.

Nous pouvons donc déjà dégager quelques grandes lignes de force autour des représentations de l'ennui induites par des profils d'élèves. Plus de termes sont évoqués pour qualifier les élèves en réussite scolaire. Puisque nous avons par l'intermédiaire de cette méthode d'analyse un classement par fréquence et rang moyen, cela signifie qu'il y a un plus fort consensus autour des associations réalisées par les enseignant-e-s ayant eu un relevé de note d'une fille ou d'un garçon en réussite. A l'inverse, il semble alors plus difficile pour les enseignant-e-s de trouver des termes qualifiant les élèves en difficulté.

Un second point concerne les termes utilisés, et plus particulièrement pour qualifier les élèves en réussite *vs* en difficulté. En termes d'attribution, pour analyser comment les enseignant-e-s expliquent l'ennui, on peut distinguer les attributions internes et externes, contrôlables ou non et modifiables ou non. Décrire une ou un élève comme « scolaire » relève d'un système d'explication ambiguë. En effet, être scolaire signifie à la fois qu'un ou une élève a assimilé son « métier d'élève », en a compris les enjeux, mais porte également une connotation plus négative, qui laisse entendre que justement, l'élève n'est qu'élève. L'adjectif *sérieux* est une explication plutôt interne, et sur lequel l'enseignant-e ne peut pas intervenir, tout comme *polyvalent*, qui n'est pas non plus relatif au domaine scolaire. C'est encore plus le cas avec *intelligent*, qui fait cette fois référence à une explication essentialiste par excellence.

A l'inverse, pour décrire et expliquer les élèves en difficulté, on trouve donc *difficultés* (observation comportementale) ou *en difficulté*, et *manque de motivation*. Dans ce cas, les explications sont plutôt scolaires et modifiables. Nous n'approfondirons pas plus l'analyse de ces données, car ce traitement ne permet pas de connaître les variables plus en détail, mais nous retiendrons d'abord que les enseignant-e-s qualifient plus les élèves en réussite qu'en échec, et que l'ennui est pris en compte dans la description des élèves, ce qui signifie qu'il est significatif en termes d'explication.

7-2-3- Garçons et filles en réussite et en difficulté

Nous avons ensuite procédé par découpage du corpus, afin de dégager des points de comparaison. Dans un premier temps, nous allons décrire les représentations associées à un ou une élève en réussite et s'ennuyant.

Tableau 23 : Représentations suite à la lecture d'un relevé d'élèves en réussite

	Inférieur à 2.73	Supérieur ou égal à 2.73
Rang moyen 2.73		
Supérieur ou égal à 7 **Fréquence**	Case 1 Bon élève (46) ; rg = 2.32 Scolaire (21) ; rg = 2.76 S'ennuie (17) ; rg = 2.53 Compétences globales acquises (17) ; rg = 1.76 Sérieux (15) ; rg = 2.67 Polyvalent (12) ; rg = 2.56 Intelligent (9) ; rg = 2.36 Complet (8) ; rg = 2.25 Travailleur (8) ; rg = 2.75 En réussite (7) ; rg = 1.43	Case 2 Rêveur (17) ; rg = 3.53 Facilités (16) ; rg = 3.13 Ennui (10) ; rg = 3.60 Appliqué (9) ; rg = 3.33 Précoce (9) ; rg = 4.25 A l'aise (8) ; rg = 2.88
Inférieur à 7 et supérieur ou égal à 4	Case 3 Satisfaisant (6) ; rg = 1.67 Compétent (6) ; rg = 2.50 Très bon élève (5) ; rg = 1.20 Performant (5) ; rg = 2.00 Résultats satisfaisants (5) ; rg = 2.40 Bon niveau (4) ; rg = 1.75 En avance (4) ; rg = 2.00 Autonome (4) ; rg = 2.50 Constant (4) ; rg = 2.75 Autonome/ Difficultés apprentissages (5) ; rg = 1.60 Performant (5) ; rg = 2.00 Résultats satisfaisant (5) ; rg = 2.40 Compétences acquises CII (5) ; rg = 2.60 Difficultés lecture (5) ; rg = 3.80	Case 4 Concentration (6) ; rg = 3.00 Dans la lune/ Manque de motivation (6) ; rg = 3.17 Homogène (6) ; rg = 3.50 Etourdie (6) ; rg = 3.83 Distrait (6) ; rg = 4.00 Pas difficultés particulières (5) ; rg = 2.80 Bons résultats (5) ; rg = 3.00 Inattentif (5) ; rg = 3.60 Passivité (5) ; rg = 4.20 Littéraire (4) ; rg = 3.25 Assidu/ Dans les apprentissages (4) ; rg = 3.50

Bon élève est ce qui qualifie le mieux les élèves, et pas *très bon niveau* que l'on trouve en zone dite périphérique, et qui renvoie non pas à l'élève mais à ses résultats. L'association pour les enseignant-e-s au sujet des élèves en réussite est relatif au comportement et à la position de l'élève dans l'espace scolaire, avec *scolaire*. Nous l'avons noté, qualifier un élève de scolaire est assez polysémique en termes d'explication, puisqu'il s'agit plutôt d'un comportement acquis par l'élève, qui a décrypté le « métier d'élève » (Perrenoud, 2004). Mais ce terme porte également un versant plus négatif, qui laisse entendre que l'élève est plutôt conforme à la norme scolaire. Puis *s'ennuie* est évoqué, ce qui signifie qu'il y a une importance et un enjeu suffisamment fort pour être au centre des associations, mais également *compétences globales acquises*, une des seules associations que l'on peut assimiler à une attribution interne scolaire, même si elle est nuancée par la construction du relevé de notes, qui mentionne les acquisitions.

Ensuite, et comme nous l'avons souligné, on trouve un certain nombre d'adjectifs dispositionnels, plutôt internes, non contrôlables et non modifiables par l'enseignant-e :

sérieux et *intelligent*, qualifient des traits internes à l'élève. *Polyvalent* et *travailleur* pourraient être également entendus comme des traits, même s'il revêtent une connotation issue du vocabulaire scolaire, tout comme *complet* et *en réussite.*

En périphérie, on distingue principalement des traits internes à l'élève : *concentration*, *manque de motivation* (*dans la lune* ne sera pas traité comme un trait puisqu'il est tiré de l'appréciation sur le relevé de notes). Quant à *distrait*, *étourdi*, *inattentif* et *assidu*, il s'agit plutôt des traits relatifs à la personnalité. Un second axe décrit cette fois non plus l'élève sur des critères internes, mais plutôt en fonction des résultats scolaires : *homogène*, *bons résultats*, *pas difficultés particulières* et *dans les apprentissages*. Un seul trait est relatif au comportement : *passivité*. Nous noterons également l'évocation de *littéraire*, en lien avec les compétences scolaires, mais qui pourtant fait aussi référence à un système d'explication proche de l'innéisme. Nous observons donc que les traits de personnalités sont soit plutôt internes, soit en termes de résultats scolaire, donc plutôt externes.

Concernant les zones dites floues ou ambiguës, on peut dire pour résumer que la case 2 décrit l'élève en termes de traits de personnalité, pour certains proches de l'inné, et la case 3 l'élève lui-même en lien avec ses compétences. En effet, on trouve dans la case 2 l'élève et sa personnalité : *rêveur*, *facilités*, *appliqué*, *précoce*, *à l'aise*, en lien avec l'*ennui*. Alors que dans la case 3 on a des associations en lien avec des compétences plus scolaires, à la fois sur l'élève et là encore en termes d'attribution interne, mais qui semblent plus modifiables, car plus proches de traits de type scolaire : *compétent*, *performant*, *très bon élève*, *constant*, *autonome*. En effet, la *compétence* ou l'*autonomie* s'acquièrent, ce qui est moins vrai des *facilités* ou de la *précocité*.

La réussite et l'ennui renvoient donc chez les enseignant-e-s à une représentation en termes d'attribution plutôt interne et personnologisante, autour d'une opposition structurante inné *vs* acquis, l'inné en lien avec la personnalité même de l'élève, et l'acquis avec l'apprentissage et la position scolaire. L'inné est prédominant, notamment par l'intermédiaire du nombre important de traits en lien avec la personne. On observe aussi un système dichotomique dans les cases 1 et 4, où ils et elles associent majoritairement des adjectifs relativement positifs en premier lieu, comme *sérieux*, *intelligent* ou *travailleur* ; alors qu'ensuite sont évoqués des traits plus négatifs, comme par exemple *distrait*, *étourdi* ou encore *inattentif*.

Dans un second temps, nous nous sommes attachées à décrire les associations réalisées par les enseignant-e-s lorsque le relevé de notes était celui d'un élève en difficulté.

Tableau 24 : Représentations suite à la lecture d'un relevé d'élèves en difficulté

	Inférieur à 2.73	Supérieur ou égal à 2.73
Rang moyen 2.73		
Supérieur ou égal à 7 **Fréquence**	Case 1 En difficulté (36) ; rg = 2.00 Difficulté (27) ; rg = 2.41 Ennui (17) ; rg = 2.53 S'ennuie (13) ; rg = 2.38 Manque motivation (9) ; rg = 2.00 Bcp compétences NA (7) ; rg = 2.29 Rêveur (7) ; rg = 2.29	Case 2 Difficulté compréhension (15) ; rg = 3.13 Concentration (13) ; rg = 3.00 Sportif (11) ; rg = 4.18 Lacunes (10) ; rg = 2.90 Faible (8) ; rg = 2.88
Inférieur à 7 et supérieur ou égal à 4	Case 3 Pas intéressé (6) ; rg = 2.00 Sens de l'école (6) ; rg = 2.50 Sens des apprentissages (5) ; rg = 1.00 Grosses difficultés (5) ; rg = 1.20 Démotivation (5) ; rg = 2.00 Compétences acquises CII (5) ; rg = 2.60 Difficultés apprentissage (4) ; rg = 1.50 Difficultés lecture/ Peu compétences acquises/ Problèmes méthodologie (4) ; rg = 2.50	Case 4 Difficultés écrit (6) ; rg = 3.00 Passivité (6) ; rg = 3.67 Distrait (6) ; rg = 4.50 Désintérêt/ Pas scolaire (5) ; rg = 3.40 EPS point fort (5) ; rg = 3.60 Distrait (5) ; rg = 4.50 Lecteur (4) ; rg = 2.75 En retard/ Difficultés abstraction (4) ; rg = 3.50 Discret (4) ; rg = 3.75

D'emblée, et au regard des différentes zones, la ou les difficultés sont récurrentes : en case 1 on trouve *en difficulté* et *difficultés*, que nous avons dissocié dans la lemmatisation car le premier décrit l'élève, et le second est plus en lien avec les compétences scolaires. En case 4 on trouve *difficultés écrites* en premier, et en dernier *difficultés d'abstraction*. Enfin, en case 2 : *difficultés compréhension* ; et en case 3 : *grosses difficultés*, *difficultés apprentissages* et *difficultés lecture*.

Pour les enseignant-e-s, l'ennui est également souvent évoqué, d'abord avec *ennui*, assez vague, puis *s'ennuie*, intrinsèque à l'élève. Contrairement aux représentations plus générales de l'ennui (Chapitre 5), la motivation est évoquée (*manque de motivation*), et non la question de l'intérêt. On trouve ensuite la question des *compétences Non Acquises*, puis en lien avec l'élève *rêveur*.

En périphérie, sont évoquées là encore des descriptions ayant trait aux compétences scolaires et à l'élève. *Difficulté écrit*, *EPS point fort*, *lecteur*, *en retard* et *difficultés d'abstraction* appartiennent au champ des compétences. On peut noter une tendance à la valorisation de leur part, notamment avec *EPS point fort* et *lecteur* par exemple. En lien avec l'élève, et dans un système de description personnologique, on retrouve *distrait*, *étourdi* et *discret*.

Enfin *passivité*, *désintérêt* et *en retard* sont plutôt relatifs à la position de l'élève, c'est-à-dire entre les deux systèmes d'explication.

Dans les cases 2 et 4, on retrouve une structure identique aux associations réalisées en contexte de réussite scolaire, avec pour la case 2 des descriptions plutôt relatives à l'élève, même si l'on trouve *difficultés compréhension*, *concentration* et *sportif*, qui seraient alors des attributions plutôt personnalisantes. *Lacune* et *faible* quant à eux plutôt en lien avec la position scolaire. En case 4, nous avons affaire à des termes de compétences scolaires, ainsi que des explications d'ordre plus social, comme avec le *sens de l'école*, le *sens des apprentissages*, que l'on peut relier à *pas intéressé*. Toutes les autres associations renvoient aux compétences non acquises ou à des difficultés spécifiées, donc globalement sur un versant plutôt pédagogique et scolaire qualifiant plutôt des éléments contextuels.

Les associations sont majoritairement axées autour de la question de la *difficulté* ou des difficultés plus générales, ainsi que de l'*ennui*, plus qu'en contexte de réussite où l'on ne trouve que *s'ennuie*. Il n'y a pratiquement pas de termes décrivant l'élève, et les explications sont plus d'ordre pédagogique. On trouve des descriptions plus internes à l'élève en périphérie. Il y a donc une structure identique d'oppositions, que l'on peut également résumer en termes de disposition *vs* acquisition, et l'on peut plus précisément noter que le manque d'acquis au niveau pédagogique est plus important que l'aspect plus innéiste et dispositionnel.

7-2-4- Représentations différenciées selon le sexe et le niveau des élèves

Nous nous sommes dans un premier temps penchées sur la structuration lexicale des enseignant-e-s, lorsqu'ils et elles avaient comme induction le relevé de notes d'un garçon en difficulté.

Tableau 25 : Représentations suite à la lecture du relevé d'un garçon en difficulté

	Inférieur à 2.79	Supérieur ou égal à 2.79
Rang moyen 2.77		
Supérieur ou égal à 5	Case 1 En difficulté (17) ; rg = 1 .59 S'ennuie (7) ; rg = 2.29 Ennui (7) ; rg = 2.43 Manque motivation (5) ; rg = 2.00	Case 2 Difficulté (14) ; rg = 2.93 Difficulté compréhension (7) ; rg = 4.14 Sportif (6) ; rg = 3.67

Fréquence		Concentration/ Dans la lune (6) ; rg = 3.33
Inférieur à 7 et supérieur ou égal à 4	Case 3 Grosses difficultés (4) ; rg = 1.25 Bcp compétences NA/ Lecteur (4) ; rg = 2.75 Besoins (3) ; rg = 2.00 Rêveur (3) ; rg = 2.33 Peu motivé (3) ; rg = 2.67	Case 4 Passivité/ Difficulté écrit (4) ; rg = 3.25 Pas scolaire (4) ; rg = 3.50 Inattentif (4) ; rg = 3.75 EPS point fort (5) ; rg = 3.60 Distrait (3) ; rg = 4.00

L'ennui est bien au centre (*s'ennuie* et *ennui*). On trouve toujours le plus souvent associé et le plus spontanément la problématique de la difficulté (*en difficulté*). Nous avons fait la distinction entre ennui et amotivation qui selon certains auteurs peuvent être assimilés (Lieury et Fenouillet, 2006). A travers ces associations, il est plutôt question chez les enseignant-e-s d'un manque de motivation, qui positionne alors l'ennui comme une phase transitoire. En case 4, on trouve la *passivité*, posture scolaire, que l'on peut rapprocher d'*inattentif* et *distrait*. L'élève en difficulté est associé à un élève qui n'est *pas scolaire*. Ils et elles évoquent au niveau pédagogique d'abord les *difficultés écrites*, mais également *EPS point fort*. Même en difficulté, nous l'avons mentionné, l'enseignant-e valorise les réussites.

Dans les représentations ambiguës, sont citées les difficultés (*difficultés*, *difficultés compréhension*, *lacunes*), qui ont trait à la pédagogie. Puis des causes que l'on peut qualifier de plus cognitives et en lien avec l'élève lui-même (*concentration*). Et toujours une référence au point fort du relevé de notes avec *sportif*.

La case 3 est assez semblable à la case 2, avec une référence aux compétences scolaires (*beaucoup de compétences Non Acquises*, *grosses difficultés*). Ensuite en termes plutôt cognitifs *peu motivé*, et plus en lien avec l'élève lui-même *rêveur*. Il est aussi évoqué la question des *besoins*, et enfin toujours au niveau d'une valorisation de l'élève *lecteur*.

Lorsqu'il s'agit des relevés de notes de filles en difficulté, on obtient la structuration suivante :

Tableau 26 : Représentations suite à la lecture du relevé d'une fille en difficulté

	Inférieur à 2.73	Supérieur ou égal à 2.73
Rang moyen 2.77		
Supérieur ou égal à 5	Case 1 En difficulté (19) ; rg = 2.37 Difficulté (13) ; rg = 1.85 Ennui (10) ; rg = 2.60	Case 2 Faible (6) ; rg = 3.17 Sens de l'école/ Lacunes/ Sportif (5) ; rg = 2.80

Fréquence Inférieur à 5 et supérieur ou égal à 3	Difficulté compréhension (8) ; rg = 2.25 Concentration (7) ; rg = 2.71 S'ennuie (6) ; rg = 2.50 Pas intéressé (5) ; rg= 2.00	Peu compétences acquises (4) ; rg = 2.50
	Case 3 Manque motivation (4) ; rg = 2.00 Sens des apprentissages (3) ; rg = 1.00 Bcp compétences NA (3) ; 1.67 Difficulté lecture/ Démotivation (3) ; rg = 2.33 Difficultés scolaire/ Difficulté français/ Problème méthodologique (3) ; rg = 2.67	Case 4 Compétences acquises CII (4) ; rg = 2.75 Rêveur (4) ; rg = 3.00 Désintérêt (4) ; rg = 3.50 EPS point fort (5) ; rg = 3.60 Discret/ Investi en EPS (3) ; rg = 3.33 Etourdi/ Inattentif/ Moyen (3) ; rg = 4.00 Distrait (3) ; rg = 5.00

Pour décrire les relevés de filles en difficulté, on peut d'abord observer que l'on a plus de termes. En case 1, on trouve toujours la question de la *difficulté*, renforcée par *en difficulté*. Puis *ennui*, et un peu plus loin *s'ennuie*. Contrairement aux associations fournies pour le relevé des garçons, la motivation (*manque de motivation*, *démotivation* ou *pas motivation*), n'est pas mentionnée. Par contre, *pas intéressé* est cité. De même, on trouve *difficultés de compréhension* et *concentration*, ce qui n'était pas le cas avec les associations réalisées pour les garçons.

En zone périphérique, sont évoquées les *compétences acquises en Cycle II*, que l'on peut rapprocher d'*investi en EPS*, là encore dans une dynamique de valorisation de l'élève, qui d'ailleurs est qualifié de *moyen*. Les seules difficultés évoquées sont en termes de *difficultés d'abstraction*. On ne trouve toujours pas de référence au champ de la motivation, mais encore une fois le champ de l'intérêt avec le *désintérêt*. Contrairement aux relevés des garçons, les associations réalisées sont très majoritairement en lien avec la personne, plus qu'avec la position de l'élève ou avec la pédagogie : *rêveur*, *discret*, *étourdi*, *distrait*, *inattentif*.

Les cases plus floues fonctionnent plus sur un système double, comme nous l'avons souligné pour le traitement de l'ensemble des relevés avec des élèves en difficulté et en réussite. La case 2 fait plutôt référence aux différentes façons de décrire un élève, c'est-à-dire soit en fonction de sa position dans l'espace scolaire (*faible*), soit plutôt au niveau pédagogique et en termes de compétences (*lacunes*, *sportif*, *peu compétences acquises*), soit sur un niveau dégagé de l'école et l'élève, et en lien dans ce cas au *sens de l'école*.

Tableau 27 : Représentations suite à la lecture du relevé d'un garçon en réussite

	Inférieur à 2.67	Supérieur ou égal à 2.67

Rang moyen 2.77		
Supérieur ou égal à 5	Case 1 Bon élève (24) ; rg = 4.12 S'ennuie (11) ; rg = 2.42 Compétences globales acquises (8) ; rg = 1.88 Sérieux/ Polyvalent (8) ; rg = 2.38 Intelligent (7) ; rg = 2.14 Complet (5) ; rg = 2.60	Case 2 Scolaire (9) ; rg = 2.78 Rêveur (8) ; rg = 3.88 Facilités (7) ; rg = 3.43 Concentration (5) ; rg = 3.00
Fréquence Inférieur à 5 et supérieur ou égal à 3	Case 3 En réussite (4) ; rg = 1.50 Travailleur (4) ; rg = 2.00 Très bon élève (3) ; rg = 1.33 Satisfaisant (3) ; 1.67 Résultats satisfaisants/ Performant/ Bon niveau (3) ; rg = 2.00 Constant/ Autonome (3) ; rg = 2.33 Compétent (3) ; rg = 2.67	Case 4 A l'aise/ Ennui (4) ; rg = 3.50 Précoce (4) ; rg = 4.50 A l'aise à l'oral/ Efficace (3) ; rg = 3.00 Littéraire (3) ; rg = 3.33 Homogène/ Inattentif (3) ; rg = 3.67 Dans la lune/ Manque motivation (3) ; rg = 4.00

Lorsqu'il s'agit d'un relevé qui appartient à un garçon en réussite scolaire, on trouve toujours le qualificatif de *bon élève*, suivi de *s'ennuie* (un état). Puis la question des compétences, avec *compétences globales acquises*. Ensuite, l'élève est décrit, là encore de façon personnologisante : *sérieux*, *polyvalent*, *intelligent* et *complet*, même s'il s'agit, comme dans le cas de *travailleur* que nous avons souligné précédemment, de termes issus d'un discours scolaire. En périphérie est cité l'*ennui*, puis le fait d'être *précoce* et *à l'aise*. On retrouve la question de la motivation (*manque de motivation*) reliée à l'ennui chez les garçons, et enfin, des termes qualifiant l'élève : *homogène*, *littéraire*, *efficace* et *inattentif*. Le système d'explication est là encore assez interne à l'élève, aussi bien dans les termes les plus souvent cités et le plus spontanément, comme *intelligent*, mais également en périphérie (*précoce*).

Les zones plus floues font référence à des compétences personnelles, à la réussite globale ou au comportement. Il n'est pas fait mention d'une réussite particulière ou d'une acquisition, contrairement aux cas d'élèves en difficulté, où les enseignant-e-s énumèrent les points acquis et à acquérir.

Tableau 28 : Représentations suite à la lecture du relevé d'un garçon en difficulté

	Inférieur à 2.85	Supérieur ou égal à 2.85
Rang moyen 2.77		
Supérieur ou égal à 6	Case 1 Bon élève (22) ; rg = 2.23 Scolaire (12) ; rg = 2.75	Case 2 Facilités (9) ; rg = 2.89 Rêveur (9) ; rg = 3.22

Fréquence Inférieur à 6 et supérieur ou égal à 3	Compétences globales acquises (9) ; rg = 1.67	Sérieux/ Appliqué (7) ; rg = 3.00 S'ennuie (6) ; rg = 3.00 Ennui (6) ; rg = 3.67
	Case 3 A l'aise (4) ; rg = 2.25 En réussite (3) ; rg = 1.33 Complet/ Satisfaisant (3) ; rg = 1.67 Dans la lune/ Manque motivation/ Compétent/ En avance (3) ; rg = 2.33	Case 4 Pas difficultés particulières (4) ; rg = 3.00 Polyvalent (4) ; rg = 3.35 Travailleur/ Distrait/ Assidu (4) ; rg = 3.50 Précoce (4) ; 4.00 Etourdi (4) ; rg = 4.50 Bons résultats (3) ; rg = 3.00 Homogène/ Très satisfaisant (3) ; rg = 3.33 Rapide (3) ; rg = 4.00 Passivité (3) ; rg = 4.67

Lorsqu'il s'agit de filles en réussite, là encore, quantitativement, on a plus de termes énumérés. Mais par contre, assez peu de termes sont récurrents et souvent cités, puisque nous n'en avons que 3. L'élève est *bon élève*, *scolaire*, et a *acquis les compétences globales*. Il n'est fait ni référence à l'ennui, ni à des explications personnologiques, comme c'est le cas pour les garçons, mais seulement aux compétences et le fait, à travers *scolaire*, que le « métier d'élève » est en quelque sorte maîtrisé.

En périphérie, on trouve un certain nombre de termes décrivant cette fois l'élève de façon intrinsèque et comportementale : *polyvalent*, *précoce*, *travailleur*, *distrait*, *étourdi*, *assidu*, *homogène*, *passivité*, *rapide*. Et au niveau des résultats : *pas difficultés particulières*, *bons résultats*, *très satisfaisant*.

Dans les zones floues ou ambiguës, l'ennui est cité en case 2, ainsi que des caractéristiques comme *rêveur*, *facilités*, *sérieux* et *appliqué*. Dans la case 3, le *manque de motivation* est évoqué, et les autres termes vont dans le sens d'un sérieux dans le travail, et d'une réussite par le travail, conformément à la case 1 : *à l'aise*, *complet*, *en réussite*, *compétent*, *satisfaisant*, *en avance*.

7-3- Conclusions : des représentations différenciées de l'ennui

7-3-1- Les élèves ennuyé-e-s en réussite *vs* difficulté scolaire

Ce premier niveau de comparaison, entre un profil d'élève en difficulté scolaire, et un profil en réussite scolaire, avec un commentaire identique autour de l'ennui est un référentiel d'attribution causale. En effet, il est soit fait référence à l'élève et sa personne, ses traits de

caractères, ses particularités au niveau cognitif, soit en termes plus pédagogiques et scolaire, autour des compétences acquises, non acquises ou en voie d'acquisition, selon le relevé proposé ; soit des raisons institutionnelles. C'est-à-dire que lorsque l'on interroge des enseignant-e-s quant à la description d'un ou une élève, cela induit pour eux de trouver dans une certaine mesure des explications. En classant en fonction des trois critères d'explication (interne/externe, stable/instable, contrôlable/incontrôlable)73, se dégagent le profil et les représentations que les enseignant-e-s ont d'élèves en réussite scolaire et s'ennuyant, l'ennui étant récurent et se situant dans les premiers rangs, en zone centrale.

Tableau 29 : Traits centraux et périphériques en réussite scolaire (garçons et filles)

		Interne		Externe	
		Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
zone centrale	Contrôlable	bon élève ; scolaire ; sérieux ; travailleur		compétences globales acquises	bons résultats
	Incontrôlable	intelligent ; polyvalent ; complet ; littéraire			
zone périphérique	Contrôlabe	homogène ; assidu ; dans les apprentissages	concentration ; manque motivation ; passivité ; inattentif	pas difficulté particulière	
	Incontrôlable		distrait ; étourdi		

On distingue très clairement que l'ennui et la réussite sont liés à l'élève, car les termes qui sont associés sont majoritairement internes. Cela signifierait alors que selon le corps enseignant les élèves sont responsables de leur réussite. Il est peu fait référence aux points forts des élèves, si ce n'est par l'intermédiaire du terme « littéraire », mais qui ne met pas en avant des points forts ou des acquis, mais plutôt dans une dynamique innéiste. L'ennui induit en position de réussite scolaire est donc bien assimilé à un caractère proche de l'innéisme, dans la mesure où il s'agit principalement de traits internes à l'élève, et incontrôlables.

73 Afin de classer les différents termes cités, nous nous sommes basée sur les exemples et les classifications réalisées par Viau (2007) et Gosling (1992), qui se sont eux-mêmes inspirés des théories de Weiner sur l'attribution de l'échec et la réussite scolaires. Nous soulignons de nouveau le caractère non figé de ce type de classification, également évoqué par les auteurs. On distingue selon les exemples fournis : stratégies d'apprentissage (interne, stable, contrôlable) ; aptitudes intellectuelles, capacités (interne, stable, incontrôlable) ; efforts (interne, modifiable, contrôlable) ; traits personnels, maladies (interne, modifiable, incontrôlable) ; programme scolaire (externe, stable, contrôlable) ; niveau de difficulté (externe, stable, incontrôlable) ; perception enseignant (externe, modifiable, contrôlable) ; humeur de l'enseignant, difficultés tâche (externe, modifiable, incontrôlable).

Tableau 30 : Traits centraux et périphériques en difficulté scolaire (garçons et filles)

		Interne		Externe	
		Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
zone centrale	Contrôlable	en difficulté	manque motivation	beaucoup compétences Non Acquises	difficulté ; en retard
	Incontrôlable	difficulté d'abstraction	rêveur		
zone périphérique	Contrôlabe	pas scolaire	passivité	EPS point fort ; lecteur	
	Incontrôlable		distrait ; étourdi ; désintérêt ; discret		

En contexte de difficultés scolaire, les termes les plus récurrents et les plus cités spontanément sont à la fois internes et externes. En effet, les enseignant-e-s qualifient non pas l'élève comme « personne », avec des traits, comme c'est le cas en réussite scolaire, mais plutôt sur ces compétences scolaires, les acquisitions ou non. On peut donc dire qu'il s'agit plutôt de termes issus, selon nous, du versant pédagogique et scolaire. Lautier (2001) résume ainsi les travaux de Gosling au sujet de la responsabilité de l'échec scolaire : « […] si l'attitude face à la réussite peut être pédagogique, face à l'échec la réponse est d'ordre "idéologique". Le sentiment d'impuissance est donc fortement répandu » (p. 58). En cas d'échec scolaire, il est fait référence à l'idéologie, dans la mesure où les causes sont imputables à l'élève ou la société. Mais nous pensons plus précisément que faire référence à des traits de personnalité est plus proche de l'idéologie ; et que faire référence aux compétences scolaires, aux acquis, est plus proche de la pédagogie. L'ennui, de par son aspect dialogique, permet alors de faire bouger les représentations. Ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses faisant état d'une opposition véhiculée historiquement autour de l'inné et l'acquis. Une forte réussite liée à l'ennui serait donc plutôt attribuée à des aptitudes intellectuelles indépendantes de l'enseignant-e (*intelligent, complet*…). A l'inverse, les attributions en cas de difficulté sont en lien avec les acquisitions scolaires (*beaucoup d'acquisition NA* ou *EPS point fort*). Ces résultats semblent également dûs au fait que les enseignant-e-s interrogé-e-s répondent suite à la lecture d'un relevé issu d'un ou une élève qu'ils et elles ne connaissent pas. Or, un certain nombre de recherches font état d'une attitude défensive de la part du corps enseignant en termes d'attribution et d'explication lorsqu'il s'agit de décrire ses propres élèves (Gosling, 1992).

7-3-2- Filles et garçons dans l'espace scolaire selon leur position

Il est intéressant de constater que lorsque l'on prend en compte le sexe de l'élève, en fonction de la réussite ou non, les variations notées s'accentuent encore. On l'observe d'abord en distinguant les explications internes et externes de la zone centrale lorsqu'il s'agit d'élève en réussite :

Tableau 31 : Traits attribués en zone centrale aux garçons et aux filles en réussite

		Interne		Externe	
		Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
filles en réussite	Contrôlable	bon élève ; scolaire		compétences globales acquises	
	Incontrôlable				
garçon en réussite	Contrôlabe	bon élève		compétences globales acquises	
	Incontrôlable	polyvalent ; intelligent ; complet	sérieux		

Nous avons souligné le fait que les enseignant-e-s proposent beaucoup moins de termes quant il s'agit de filles en réussite. Les explications sont plutôt internes, ce qui est conforme à ce que nous avons mis en évidence. Mais on observe une différence entre les filles et les garçons. D'abord, l'ennui n'est pas évoqué pour les filles, mais uniquement pour les garçons. Ensuite, les explications pour les filles sont plutôt internes, et contrôlables. Alors que lorsqu'il s'agit de garçons, on trouve aussi des explications plutôt internes à l'élève, mais surtout incontrôlables.

Cela confirme notre hypothèse selon laquelle non seulement il existe une représentation plutôt innée en termes de réussite, mais cela concerne plus précisément les garçons en réussite. Lorsqu'il s'agit de filles, les représentations vont dans le sens des représentations différenciées dans l'école : les garçons sont plutôt doués, alors que les filles sont plutôt travailleuses ; les garçons n'ont pas particulièrement d'efforts à fournir puisqu'il semble que cela soit plutôt inné, alors que les filles auraient plus de contrôle, et notamment par le travail scolaire fourni.

Dans le cas de difficultés scolaires, on a une autre configuration :

Tableau 32 : Traits attribués en zone centrale aux garçons et aux filles en difficulté

		Interne		Externe	
		Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
filles en difficulté	Contrôlable	en difficulté	concentration	difficulté compréhension	difficulté
	Incontrôlable				
garçon en réussite	Contrôlable	en difficulté	manque de motivation		
	Incontrôlable		pas intérêt		

Contrairement à la réussite, où l'ennui est plus personnalisé avec *s'ennuie* lorsqu'il s'agit de garçons, ici, en cas de difficultés, *ennui* et *s'ennuie* sont au centre des représentations, et ce aussi bien avec les garçons et les filles. L'ennui prend donc d'abord sens en cas de difficulté, et ce quel que soit le sexe de l'élève, mais également en situation de réussite, mais seulement chez les garçons. On observe un second point de distinction fille/garçon : le terme de *manque de motivation*, contrôlable par l'enseignant-e est évoqué lorsqu'il s'agit des garçons, alors que *pas d'intérêt*, qui est non contrôlable par l'enseigant-e est évoqué quand le relevé est celui d'une fille. A l'inverse de la réussite, les enseignant-e-s fournissent plus de termes lorsqu'il s'agit des filles en difficulté, et ces termes sont principalement contrôlables.

On distingue donc une représentation différenciée dans la description faite des élèves, selon les variables groupales observées. Les enseignant-e-s décrivent plus les garçons en réussite et les filles en échec. Et en particulier, les termes employés sont plutôt internes, stables et incontrôlables lorsqu'il s'agit de garçons en réussite ; et contrôlables (internes et externes) dans le cas de relevés de filles.

Cependant, une des particularité de l'ennui est sa corrélation avec des comportements illustrant un manque de contrôle de soi, comme l'impulsivité, les comportements agressifs, ou encore la colère (Dahlen et *al.*, 2004 ; 2005 ; McLeod et Vodanovich, 1991 ; Rupp et Vodanovich, 1997). Il a été également mis en évidence, même s'il n'y a pas de consensus, que les hommes ont une plus forte disposition à l'ennui que les femmes, et notamment parce qu'ils auraient plus besoin de stimulation, ce qui expliquerait une plus grande propension à la recherche de sensations et de stimulation et aux comportements déviants (Dahlen et *al*., 2004 ; Wasson, 1981). Ces résultats peuvent expliquer les représentations en termes de contrôle de la part des filles, qui seraient alors moins sensibles au contexte, ce qui provoquerait alors une plus grande maîtrise et une plus grande stabilité de leur part. On retrouve ce type d'explication également lorsque l'on fait référence au stéréotype des filles studieuses et

scolaires (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996). *Scolaire* est d'ailleurs un terme que l'on trouve lorsque les enseignant-e-s décrivent les filles en réussite.

Par l'intermédiaire de ces associations induites par des relevés de notes, nous le répétons, exactement identiques selon la variable sexe, et différent en fonction de la réussite scolaire ou non, selon des critères académiques, on distingue des variations. Cette simple remarque confirme bien que l'ennui est porteur de sens en contexte éducatif, puisqu'il module les représentations qu'un ou une enseignante ont des élèves.

Chapitre 8 : Compréhension de l'ennui dans l'évaluation des élèves

Dans ce chapitre, nous n'avons pas traité de l'association libre proposée, mais de la seconde partie du questionnaire, comprenant quatre questions ouvertes. Pour rappel, les questions posées étaient :

- « Que pensez-vous pouvoir prédire de l'année scolaire de cet-te élève ? »
- « Que pensez-vous pouvoir mettre en place pour cet-te élève ? »
- « D'après vous, que peut signifier le commentaire du Professeur des Ecoles ? »
- « D'après les informations dont vous disposez, pourquoi cet-te élève s'ennuie ? »

Nous avons mis en place une analyse des occurrences pour chaque question, que nous avons donc dissociées dans le traitement des données.

8-1- Retour sur la méthodologie et les objectifs

8-1-1- Participant-e-s et matériel

Pour cette seconde analyse de données faisant suite à l'analyse prototypique dans la passation, nous avons étudié 249 questionnaires, cette fois-ci en prenant en compte les « non-réponses » à la première partie du questionnaire, puisqu'elles ne concernent alors qu'une ou deux questions sur les quatre proposées. Notre population observée est alors composée de : 66 relevés garçon en difficulté ; 59 relevés garçon en réussite ; 65 relevés filles en difficulté ; 59 relevés filles en réussite.

Nous avons choisi de mettre en place des questions ouvertes, en vue de ne pas alourdir la forme du questionnaire. Il est composé d'un relevé de notes qui s'avère être une grille. Face à une population souvent réticente pour participer à des enquêtes, demander aux sujets de s'exprimer par écrit nous a semblé la solution méthodologique la plus adaptée. A la différence d'une seule question ouverte demandant de décrire et d'analyser le relevé de notes de l'élève, ces questions ouvertes permettent également d'organiser un minimum le corpus vers une analyse catégorielle thématique.

8-1-2- Hypothèses et analyses

Nous allons donc dans un premier temps réaliser une analyse lexicale, afin de dégager les occurrences du discours des enseignant-e-s, et ce, en fonction des variables suivantes : élève garçon *vs* élève fille et en réussite *vs* en difficulté scolaire. Les hypothèses formulées étant que les discours des enseignant-e-s sont influencés par ces variables positionnelles, alors que le commentaire de l'ennui est présent dans toutes les modalités.

Cette « grille catégorielle » qui fait référence par l'intermédiaire des quatre questions aux pronostics des enseignant-e-s pour l'année scolaire, aux remédiations possibles, puis, plus spécifiquement leur opinion sur le commentaire de l'enseignant-e à la fin du relevé, et le commentaire d'ennui en particulier, nous avons donc mis en place une analyse de type lexicale. Cette analyse lexicale organise les occurrences du discours, par l'intermédiaire d'une analyse factorielle des correspondances. Ainsi, autour de la théorie des représentations sociales, l'évocation du discours, et plus précisément la récurrence de certains termes, permet de mettre en évidence les représentations les plus communément partagées.

8-2- Analyse lexicale descriptive des occurrences dans le discours enseignant

8-2-1- Les prédictions pour l'année scolaire

Le premier traitement a été réalisé sur le corpus de réponses données à la question :

> « Que pensez-vous pouvoir prédire de l'année scolaire de cet-te élève ? ».

Figure 9 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent

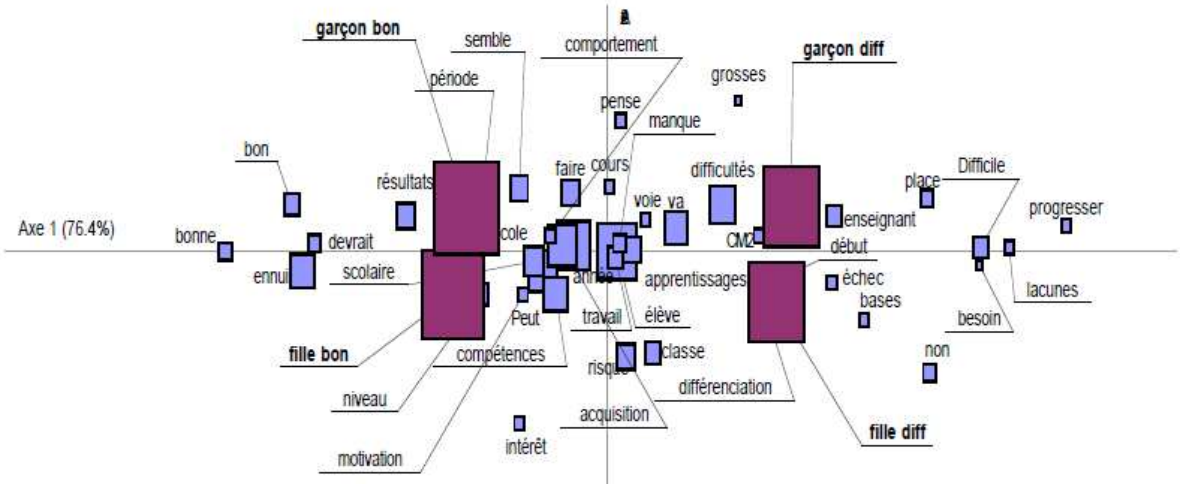
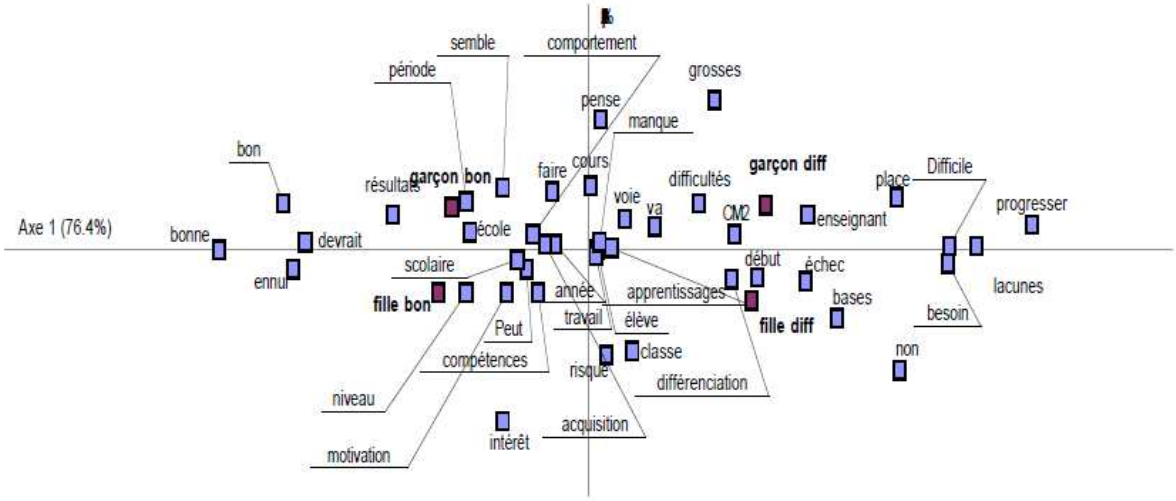


Figure 9 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points non proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent



On distingue sur l'axe horizontal du repère, au quadrant inférieur, les filles, ayant un bon relevé de notes ou en difficulté ; et sur le quadrant supérieur les garçons, là aussi en réussite ou non. Sur l'axe vertical, on distingue les élèves en réussite des élèves en difficulté. On peut noter que les élèves en réussite sont très proches, ce qui est moins le cas pour les élèves en difficulté. Mais on observe que les mots les plus fréquents et les plus partagés, au centre du repère, sont *élève* et *année*, ce qui semble assez logique au regard de la question posée.

Les termes évoqués dans le cas d'élèves en difficulté sont axés sur *l'apprentissage*, le *manque* et le *travail*, avec le *manque* plus spécifique aux garçons et le *travail* aux filles. De l'autre côté, la question des *acquisitions* est centrale et partagée. Quant au *scolaire*, il est plutôt relatif aux filles.

Si l'on observe toujours les points les plus importants, donc les mots les plus récurrents, et que l'on s'éloigne du centre, *va* et *difficulté* sont proches des garçons en difficulté, ce qui là encore est conforme à la projection pour cette année scolaire. Mais ce n'est pas le cas pour les filles en difficulté, où dans ce cas il est fait référence à la *différenciation*, la *classe* et le *risque*. Si l'on compare les mots associés aux garçons en difficulté et ceux associés aux filles en difficulté, on distingue une représentation différenciée selon le sexe de l'élève, qui confirme la précédente recherche (Chapitre 7).

Face à un relevé de notes d'une élève en difficulté, et sans prendre en compte les mots partagés selon les différentes variables, les représentations sont assez négatives : *échecs*, *bases*, *non*, *début*, *classe*, *risque*, ainsi que *différenciation* et *besoin*. *Difficile* et *lacunes* sont partagés. Dans le cas d'un garçon, on trouve *difficultés* et *difficile*, *voie*, *va*, *pense*, *grosses*, *CM2*, *enseignant*, *place* et *progresser*. Lorsqu'il s'agit d'un garçon, l'emploi du verbe *progresser* est révélateur, tout comme *voie* (à mettre en lien avec *acquisition*). *CM2* tend à inscrire ce constat dans une année scolaire, ce qui n'est pas le cas pour les filles, où sont évoquées les *bases* par exemple. Les enseignant-e-s, même en précisant bien les difficultés rencontrées par l'élève, utilisent des termes qui les mettent dans une posture plus dynamique avec les garçons en difficulté. Les *lacunes* sont partagées qu'il s'agisse d'un ou une élève, comme une sorte de constat de départ. Mais en termes de justifications, on pourrait dégager deux types de perspectives. Pour les filles, le relevé semble être pris en compte plus largement, et englober la scolarité de l'élève, avec l'avant relevé et l'après. Pour les garçons, on notera la place de l'*enseignant*, et comme nous l'avons souligné, une perspective plus inscrite dans l'année scolaire.

On note une différenciation selon le sexe de l'élève en contexte de difficulté scolaire, comme le mettent bien en évidence ces deux remarques pratiquement identiques :

Encadré 7 : Prédiction en position de difficulté

- « L'année scolaire risque d'être longue pour cette élève dans la mesure où elle montre peu d'intérêt en classe et les résultats s'en ressentent. » (Sujet 112, fille en difficulté)

- « L'année risque d'être longue, difficile pour lui, si l'enseignant ne met pas des choses en place » (Sujet 102, garçon difficulté)

Les causes qui justifient ou expliquent cette situation scolaire n'ont pas les mêmes sources. Dans un cas il s'agit de l'élève et de ses résultats ; dans l'autre c'est l'enseignant qui est mis en cause.

Lorsque l'on observe les occurrences du côté des élèves en réussite, là encore, les termes les plus récurrents sont les plus partagés : *acquisition, année, élève*. Au niveau des différences, on peut là encore distinguer, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté, une différence d'inscription dans le temps de ce relevé de notes. Pour les garçons, les termes de *période, école, résultats, bon* reflètent une projection assez limitée dans le temps :

Encadré. 8 : Prédictions en position de réussite pour une fille

- « Si l'élève s'ennuie réellement cela peut conduire à une baisse de motivation et donc du travail (exercices trop faciles…). Il se peut que les résultats deviennent moins satisfaisants de ce fait ! » (Sujet 6)

- « De bons résultats mais à « surveiller » car peut-être manque de motivation, d'intérêt. Faire attention à l'intégration de cette élève dans la classe (relation avec ses camarades, avec les adultes de l'école…) » (Sujet 26)

- « Cette élève a compris comment fonctionnait l'apprentissage et exploite à bon escient ces compétences, même si elle a tendance à négliger les détails, l'exécution au profit du contenu. En conséquence, elle devrait maintenir et approfondir ces compétences. Pourtant, comme il n'y a pas de notions nouvelles et motivantes en CM2, elle peut aussi se « reposer » et « stagner » par démotivation et désintérêt. Ce qui peut, au final, engendrer des résistances à l'apprentissage et la non validation de compétences. » (Sujet 31)

Encadré 9 : Prédictions en position de réussite pour un garçon

- « S'il continue ainsi, ces résultats se maintiendront. Mais il risque de s'ennuyer de plus en plus et peut-être de devenir moins attentif et un peu perturbateur. » (Sujet 27)

- « Dans la mesure où à l'issue de cette période, cet élève n'a que des acquis (dominants) et des en cours d'acquisition (en minorité) je pense que cet élève va s'ennuyer un peu, ce qui semble d'ailleurs d'après les commentaires être déjà le cas et perdre de l'intérêt pour l'école. » (Sujet 39)

- « Il semble que cet élève soit brillant. Il a très peu de compétences à renforcer, seulement 7/41 et il n'a aucune compétence non acquise. Si l'enseignant dit que cet élève s'ennuie c'est peut-être que le travail qui lui est proposé est trop facile pour lui et qu'il n'a pas appris beaucoup de choses cette année. » (Sujet 58)

De plus, la prédiction se fait sur des données que l'on pourrait qualifier d'objectives. Pour compléter cette remarque, *sembler* et *devrait* accentuent cette prise de position ponctuelle. En revanche, lorsqu'il s'agit de filles, le *niveau*, la *motivation*, l'*intérêt*, les *compétences* ou même *scolaire*, font référence à la fois à des données objectives issues du relevé de notes, mais en proposant des pistes d'explications intrinsèques à l'élève. Les acquisitions du garçon le mettent dans une position de réussite, mais qui risque de conduire à un désengagement et à

un désintérêt. Lorsqu'il s'agit d'une fille, et comme l'illustrent bien les encadrés précédents, alors que la réussite est strictement identique, les commentaires font état d'une « surveillance », pour éviter soit une baisse de résultat, soit des soucis de type « relationnel ».

On observe que le terme *d'ennui*, qui nous intéresse particulièrement, est plutôt associé à la réussite, et encore plus lorsqu'il s'agit des filles. Cela signifie alors que l'appréciation d'ennui prend plus particulièrement sens lorsqu'il s'agit d'élèves en réussite, et encore plus lorsqu'il s'agit de filles.

8-2-2- Les remédiations proposées

Dans un second temps, nous avons demandé aux enseignant-e-s de s'exprimer quant à une remédiation possible, en répondant à la question :

« Que pensez-vous pouvoir mettre en place pour cet-te élève ? »

Figure 10 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent

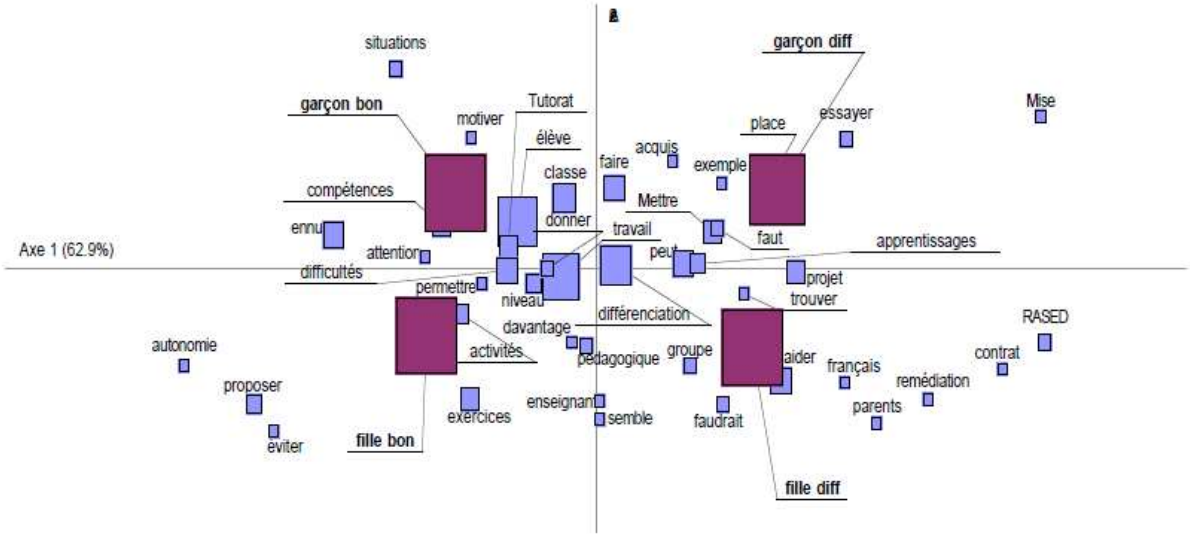
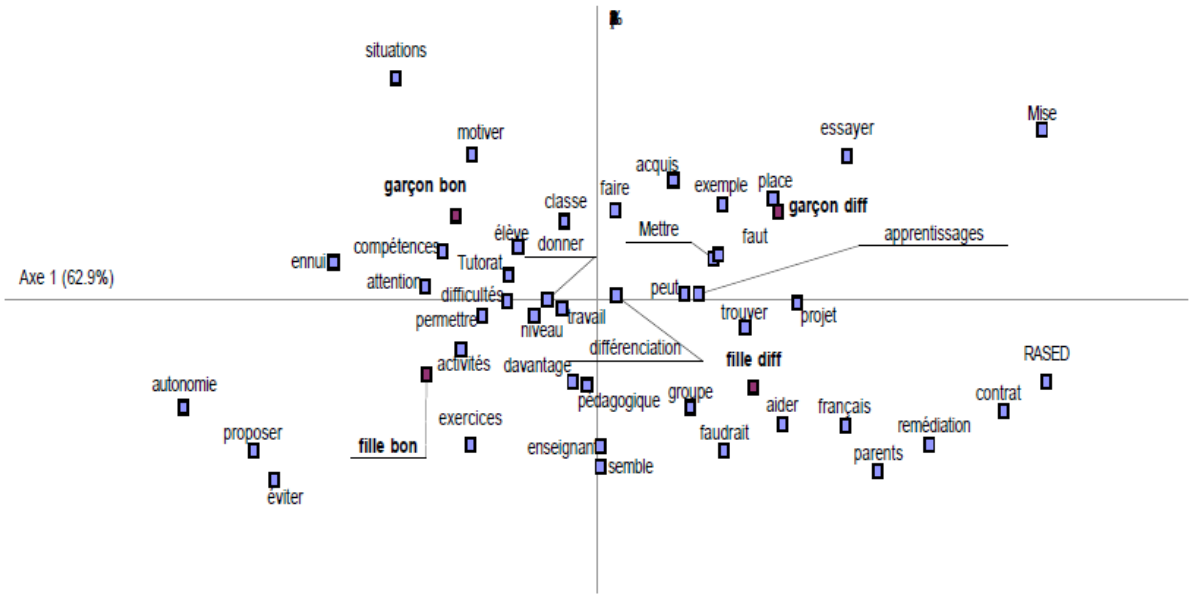


Figure 11 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points non proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent



Nous pouvons d'abord remarquer qu'à la différence des prédictions faites par les enseignant-e-s, les remédiations proposées sont assez spécifiques au profil de l'élève. On trouve la même configuration, avec sur l'axe horizontal du repère, au quadrant inférieur, les filles, ayant un bon relevé de notes ou en difficulté ; et sur le quadrant supérieur les garçons, là aussi en réussite ou non (cf. Figure 10 et 11). Mais à la différence du repère précédent, les quatre profils sont assez éclatés. Si l'on observe d'abord les termes les plus importants, on trouve toujours *élève*, mais cette fois plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves en réussite, et encore plus un garçon. Le *travail* est le terme le plus partagé en fonction du sexe de l'élève, mais plutôt en réussite scolaire. On pourrait dire en termes de position et de poids, qu'au *travail* pour les élèves en réussite, on trouve la *différenciation* pour les élèves en difficulté. La question des *apprentissages* est partagée pour les garçons et les filles en difficulté, tout comme le verbe *pouvoir* et le *projet*. De l'autre côté du quadrant vertical, on trouve les *difficultés* et *donner*.

L'ennui prend toujours sens en réussite scolaire, mais contrairement à la question précédente, avec un élève. Cela signifierait alors que l'ennui est plus saillant lorsqu'il s'agit d'une prédiction, et aurait alors plus de poids avec une fille en réussite . Mais de façon plus ponctuelle, lorsqu'il est demandé ce qui pourrait être mis en place, il ressort comme plus signifiant avec les garçons. On note également que la motivation, avec le verbe *motiver*, a changé de position sur le repère, et est cité dans le cas de garçons en réussite. Le *tutorat* est préconisé pour les garçons en réussite, tout comme le contexte *classe*, et les *situations*. Il est

fait référence aux *compétences*, mais également à une certaine vigilance (*attention*), à proximité *d'ennui*.

Lorsqu'il s'agit de filles en réussite, on a une variété de termes évoqués beaucoup plus importante. Cette remarque est également valable pour les filles en difficulté. Alors que l'on trouve *compétences* pour les garçons, il est fait référence au *niveau* pour les filles, avec *davantage* et *activités*, termes proches *d'exercices*. *Eviter*, *proposer* et *autonomie*, ainsi que la pédagogie sont également spécifiques aux filles en réussite. On voit bien une différenciation de remédiation entre filles et garçons : responsabilisation et rôle à jouer au sein du groupe *classe* avec le *tutorat* pour les garçons, et travail en *autonomie* par l'intermédiaire *d'activités* ou *d'exercices* pour les filles. A travers ces remarques, se dessinent les stéréotypes de sexe autour de la responsabilité des garçons, et des filles scolaires et travailleuses.

On observe aussi une différenciation lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté, mais un peu moins marquée. En effet, on pourrait dire que l'on a un type intermédiaire d'élève neutre en difficulté, avec les termes positionnés sur l'axe horizontal. La *différenciation* est la remédiation à proposer pour un élève en difficulté, ainsi que le *projet* dans une moindre mesure. De même, le verbe *pouvoir* est partagé, tout comme les *apprentissages*. Puis, une fois la remédiation proposée en fonction de la variable la plus évidente qui est le niveau scolaire de l'élève, on a deux profils distincts de type d'intervention selon le sexe de l'élève. Pour un garçon, on a *mise* et *place*, *essayer*, *faire*. On est dans une dynamique de travail, renforcée par *acquis* et *exemple*. Ces quelques termes mettent en évidence une implication assez partagée.

Pour les filles en difficulté, nous l'avons remarqué, il y a beaucoup plus de termes, mais avec une récurrence plus limitée. On peut donc en déduire qu'il y a un plus faible consensus de la part des enseignant-e-s lorsqu'il s'agit d'une élève, en réussite ou en échec scolaire. Il est question *d'aider*, de *trouver* et de *falloir*. Il est fait référence à la remédiation par le *groupe*, mais on note surtout la présence du terme *remédiation* lui-même, du *contrat*, comme autre outil de remédiation, puis des *parents* et du *RASED*74, ainsi que le *français*. On trouve aussi *enseignant*, partagé par les filles et *semble*. Ces termes mettent en évidence une représentation différenciée entre les garçons et les filles, et ce à plusieurs niveaux. D'abord au niveau de la « méthode », explicite chez les filles, avec *remédiation*, et qui semble s'articuler en deux phases : une prise en charge au sein du groupe *classe*, et dans un second temps, une ouverture

74 Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) sont des structures permettant des aides spécialisées pour des élèves en difficulté en classes de primaire. Ces structures comprennent des enseignants spécialisés : Maîtres E (difficultés d'apprentissage), Maîtres G (difficultés d'adaptation à l'école) et psychologues scolaires.

vers les autres acteurs de l'éducation, que sont à la fois les *parents*, mais également les structures d'aide proposées, avec le *RASED*.

Que la matière scolaire *français* ressorte à cet endroit dans le repère est très intéressant. Cela démontre la puissance des stéréotypes fille/garçon dans les matières scolaires, puisque le relevé de notes est identique, et que l'élève est autant en difficulté dans le bloc scientifique que littéraire.

On peut donc affirmer à la lumière des termes employés par les enseignant-e-s, que lorsqu'il s'agit de mettre en place une remédiation, ils et elles distinguent trois voies : pour le garçon en réussite le tutorat ; pour la fille en réussite des exercices ou du travail ; pour les élèves en difficulté de la différenciation. Cette troisième voie se divise ensuite en un travail plus individualisé pour les garçons, et une prise en charge plutôt extérieure pour les filles.

8-2-3- Compréhension des remarques sur le commentaire du relevé

Les deux dernières questions traitent plus explicitement de l'appréciation à la fin du relevé, et donc également de l'ennui. D'abord, nous avons posé la question :

> « D'après vous, que peut signifier le commentaire du Professeur des Ecoles ? ».

Figure 12 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent

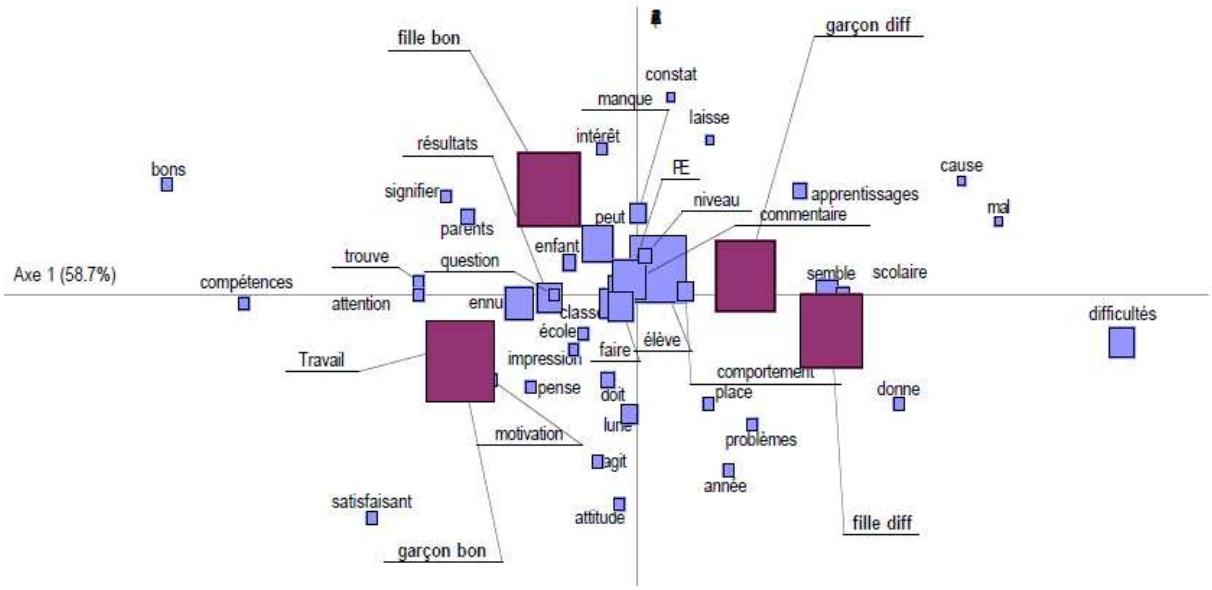
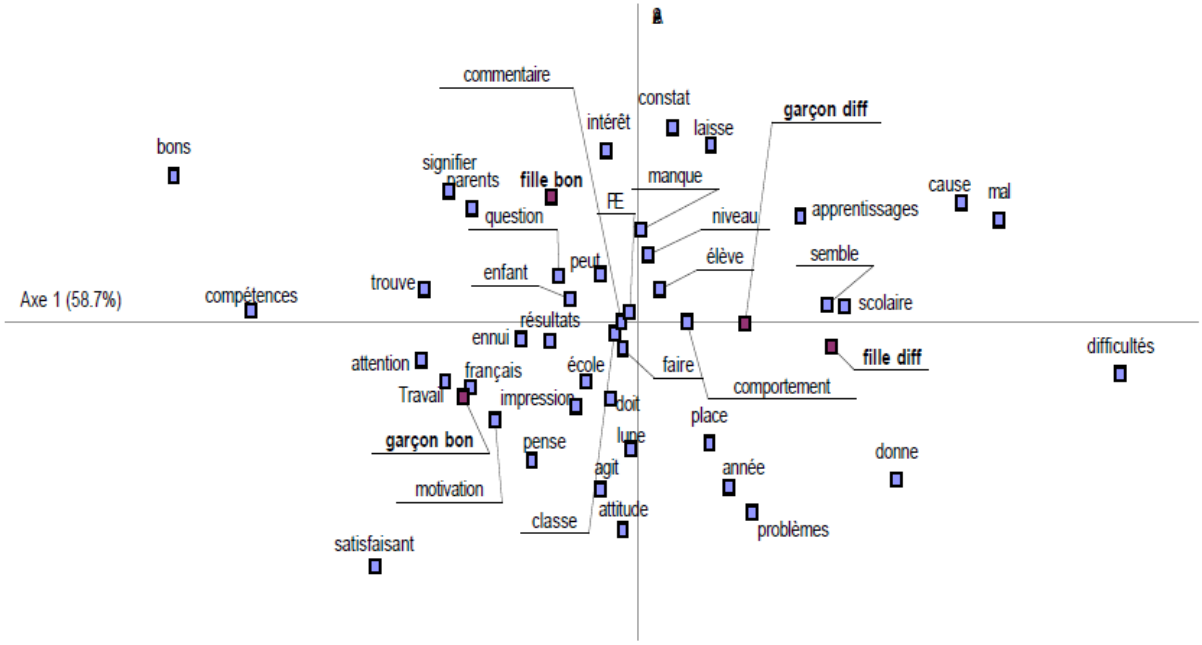


Figure 13 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points non proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent



On trouve pour cette question un positionnement des variables signalétiques différent des deux questions précédentes. Les garçons en réussite et les filles en difficulté sont les plus éloignés du centre du repère sur l'axe vertical, mais les garçons en difficulté sont sur l'axe horizontal et les filles très proches (cf. Figure… et …). Il existe donc bien une représentation de l'élève en difficulté, fille ou garçon. Cela est confirmé par la présence très importante *d'élève*, qui se trouve justement dans le repère sur l'axe vertical plus spécialement dans le quadrant droite, qui regroupe les élèves en difficulté. Dans le même sens, on trouve aux extrémités du repère *bons* et *difficultés*, à proximité des filles en réussite et des filles en difficulté.

Dans cette configuration, les Professeur-e-s des Ecoles (*PE*), tout comme *commentaire*, ainsi que *lune* et *français*, faisant référence très explicitement au commentaire, sont très proches de l'axe vertical, mais du côté des élèves en réussite. Une première lecture des termes les plus récurrents permet d'observer une distinction entre les élèves en difficulté, où il est fait plutôt référence là encore à une projection et à des données objectives issues du relevé de note. Sont évoqués les *problèmes*, *l'année*, le *niveau*, mais aussi le *constat*, la *place*, le *comportement*, la *cause*, et *mal*. De l'autre côté, les sujets, comme nous l'avons souligné, semblent avoir plus répondu à la question : *PE*, *commentaire*, *lune*, *français*, *attitude*, et même *question*. Les

verbes nous fournissent également un indice : *peut*, *doit*, *signifier*, *penser*, *trouve*, tout comme *impression*, axent les réponses dans la prudence.

On obtient beaucoup moins de termes en difficulté, et ne spécifiant pas particulièrement la variable du sexe de l'élève. Pour les sujets, le commentaire, que ce soit pour un garçon ou une fille, met en évidence que pour le PE, l'année scolaire s'annonce difficile car l'élève n'a pas un bon niveau scolaire.

En revanche, lorsqu'il s'agit d'élèves en réussite, les sujets semblent plus sévères dans le jugement de leur collègue fictif ou fictives. D'abord en employant de façon récurrente les termes évoqués dans le commentaire75, c'est-à-dire qu'ils et elles citent, et ensuite nuancent par l'intermédiaire de verbes et de termes, comme nous l'avons souligné. Et contrairement à ce que nous venons d'observer, on distingue dans ce cas une représentation différenciée selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Dans le cas d'un garçon en réussite, *français* est très proche, donc ils et elles relèvent la remarque formulée sur le français, en lien avec un *travail* qui est qualifié de *satisfaisant*. On trouve également *l'ennui*, toujours signifiant en réussite scolaire, mais là encore plutôt proche des garçons en réussite, tout comme la *motivation*. *Attention* met en avant le fait que malgré les résultats satisfaisants, il faut rester vigilant, notamment semble-t-il par rapport à l'ennui.

Encadré 10 : Commentaire dans le cas de garçons en réussite

- « Les résultats satisfaisants dans toutes les matières semblent être la source de l'ennui de cet élève. Peut-être se sent-il plus dans une dynamique de progrès. Le commentaire du PE semble finalement être un reproche alors que c'est peut-être au PE de proposer des solutions. » (Sujet 27)

- « C'est un commentaire qui montre que le professeur ne s'inquiète pas trop du comportement de cet élève et ne se remet pas en question. Elle devrait plus réfléchir à lui proposer des situations plus adaptées. » (Sujet 71)

- « Je n'ai pas compris sa remarque surtout en français, car les résultats semblent identiques dans toutes les disciplines.
L'appréciation minimise les résultats obtenus dans le tableau. » (Sujet 114)

- « Je ne trouve pas l'élève meilleur en français (bon partout). » (Sujet 185)

- « Le commentaire du PE peut signifier qu'il se pose des questions sur la place de l'élève dans cette classe. Le PE pense peut-être que l'élève s'ennuie en classe car les compétences travaillées sont trop faciles pour lui. » (Sujet 227)

Lorsqu'il s'agit d'une fille en réussite, on trouve là aussi des expressions et termes qui nuancent, comme *peut*, *signifier* et *trouve*. Il n'est pas fait référence à la motivation mais à

75 Pour rappel, le commentaire dans le cas d'un relevé d'un élève en réussite scolaire est : « Les résultats sont satisfaisants, notamment en français. … est souvent dans la lune et donne parfois l'impression de s'ennuyer. »

l'intérêt, comme dans la recherche précédente autour de motivation et intérêt, ainsi que les *parents*, et *enfant*. Cela induit un profil d'élève différent, où le commentaire n'est pas appréhendé de la même manière, puisque dans ce cas, il est fait directement référence aux parents, déjà cités dans le cas de remédiation lorsqu'il s'agit de filles en difficultés. De même, *enfant* renvoie à la sphère pédagogique, et pas didactique.

Encadré 11 : Commentaire dans le cas de filles en réussite

- « Le commentaire du PE vise à mettre en avant les acquisitions des élèves d'une part (dans les différentes disciplines) mais aussi son comportement d'élève passif. Ce commentaire laisse percevoir l'inquiétude du Professeur sur la suite des apprentissages compte tenu de la démotivation de l'élève perçu. Il s'agit d'un message de prévention à l'égard des parents qui pourrait faire suite à un entretien pour essayer de voir avec la famille ce qui pourrait aider l'enfant dans ses apprentissages. » (Sujet 3).

- « Cette élève est visiblement studieuse et répond parfaitement aux attentes de l'école mais il est possible que les enseignements dispensés ne correspondent pas au réel niveau de compétences de cette élève d'où un certain ennui. » (Sujet 47).

- « L'enseignant semble satisfait des résultats scolaires de l'élève et le valorise. Il s'attarde aussi sur le comportement rêveur, peut-être cherche-t-il à alerter les parents afin qu'un dialogue s'instaure. Ceci permettrait de mieux comprendre les raisons de cette rêverie et de cet « ennui » supposé. » (Sujet 94).

On retrouve lorsque l'on interroge les enseignant-e-s sur le commentaire d'un ou une collègue une distinction entre réussite et difficulté. D'abord, lorsqu'il s'agit d'un profil d'élèves en réussite, ils et elles répondent plus à la question de la signification du commentaire. Nous pouvons l'affirmer par la présence de tous les termes de la question, dans le corpus, c'est-à-dire qu'ils ont repris la question pour répondre, en prenant un certain nombre de précautions. Cela peut signifier qu'ils ne comprennent pas tout-à-fait le commentaire. Et lorsqu'il s'agit de filles en réussite, le commentaire est relié à l'enfant et aux parents. Dans le cas d'un élève en difficulté, le commentaire semble être compris et analysé selon une seule variable, qui est le niveau scolaire. Alors qu'il s'agit du même commentaire, la variable sexe en réussite scolaire n'est pas tout à fait comprise de la même manière.

8-2-4- Remarques spécifiques sur l'ennui

La dernière question posée traite de l'ennui en particulier dans le commentaire :

« D'après les informations dont vous disposez, pourquoi cet-te élève s'ennuie ? »

Figure 14 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent

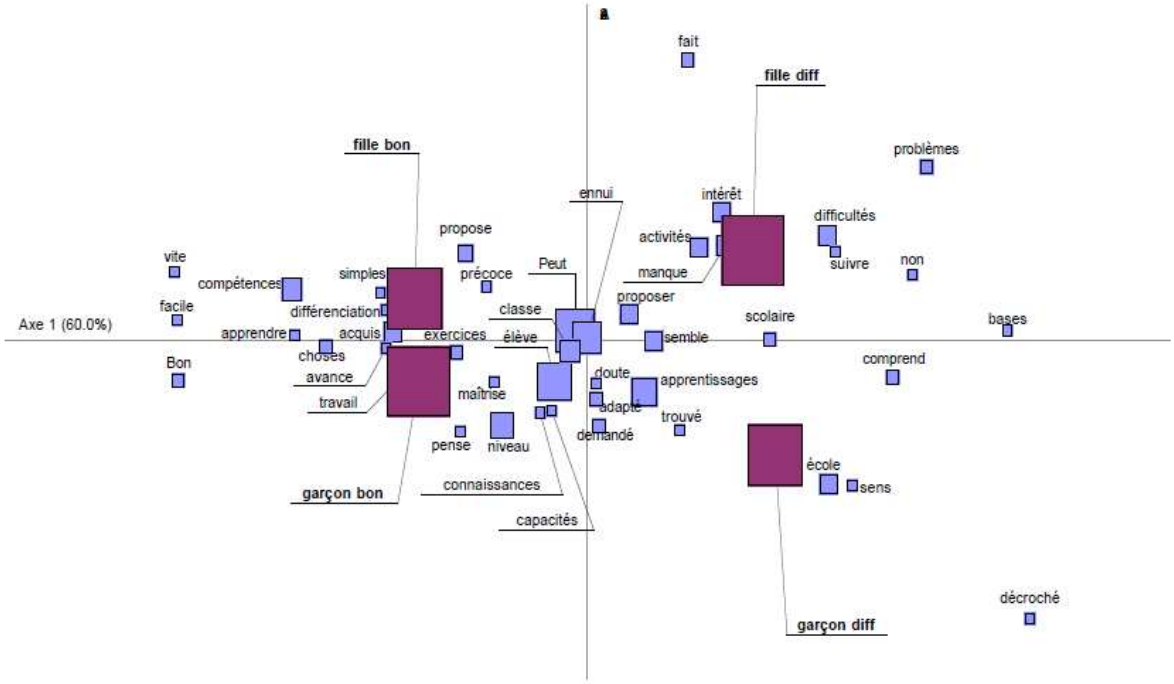
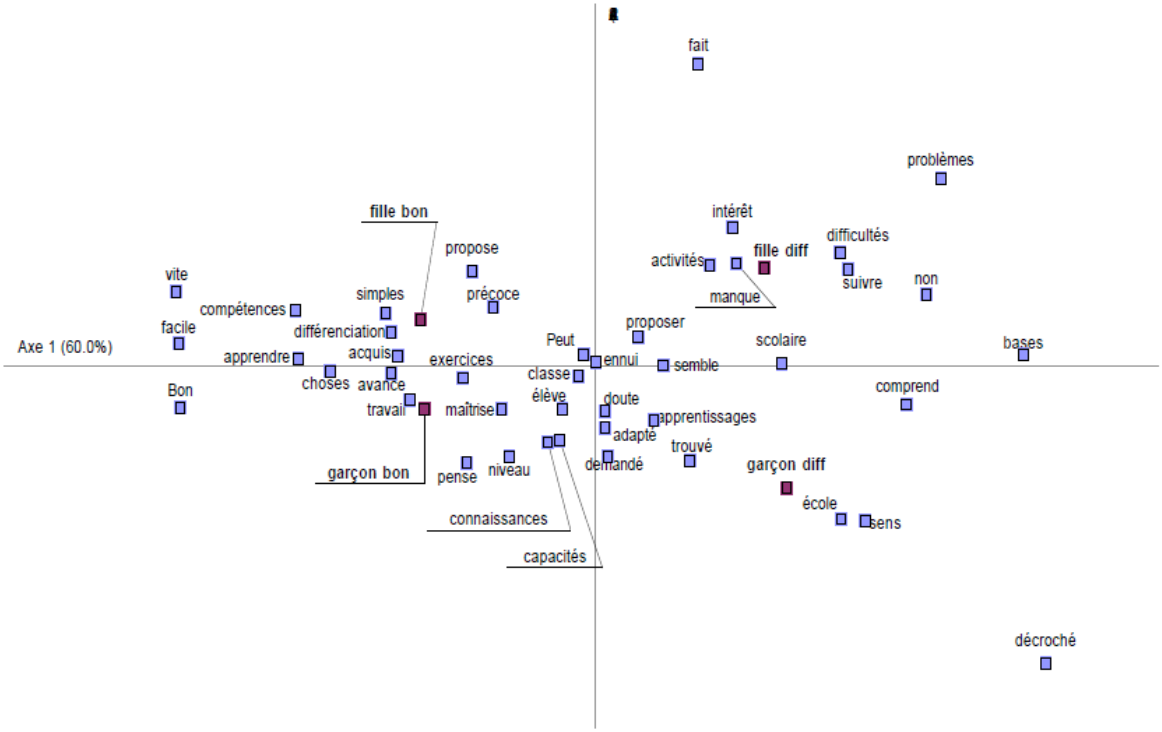


Figure 15 : Analyse Factorielle des Correspondances avec la taille des points non proportionnelle à l'effectif qu'ils représentent



On peut remarquer que *l'ennui* est central. Cela s'explique par la question, mais on aurait pu penser, au regard des observations précédemment obtenues, qu'il serait plus proche de l'axe

vertical gauche, c'est-à-dire des élèves en réussite. En termes de variables signalétiques, nous avons cette fois au sujet de l'ennui une configuration un peu différente : les filles et les garçons en réussite sont assez proches, ce qui est moins le cas pour les garçons et les filles en difficulté.

Et dans ce cas, *élève*, terme didactique et neutre, est du côté de la réussite, et encore plus du garçon en réussite, ainsi que *classe*. Selon les sujets, un garçon en réussite scolaire et s'ennuyant, est à mettre en lien avec le *travail*, en *avance*, et la *maîtrise*. Il est fait référence aux *connaissances* et aux *capacités*. On est donc dans une représentation qui fait référence à la maîtrise et l'acquisition des connaissances, qui ensuite peuvent donner lieu à l'ennui. Dans le cas d'une fille en réussite, et contrairement à ce que nous avons distingué dans la recherche précédente (Chapitre 7) et ce que nous avons prédit, la *précocité* est une explication de l'ennui des filles en réussite. Mais on notera que dans ce cas, *simples*, *différenciation*, *acquis*, ou encore *compétences*, *vite*, *facile* et *apprendre*, relèvent très fortement du champ scolaire. On peut alors expliquer la présence du fait d'être précoce, comme un moyen de justifier la réussite des filles parce que la situation leur semble ambiguë lorsqu'elle est mise en lien avec l'ennui. En effet, les travaux sur les représentations sociales de l'intelligence mettent en évidence que le « don » est invoqué en cas de situation ambiguë (Mugny et Carugatti, 1985). Même si les termes sont un peu différents, on trouve cependant, et là encore à la différence des autres questions, une représentation relativement homogène de l'élève en réussite.

En revanche, la compréhension de l'ennui dans le cas d'élèves en difficulté est différenciée selon le sexe de l'élève. On trouve partagé pour les deux variables sexe le verbe *sembler*, et *scolaire*, mais dans le cas d'une fille, il est fait référence au *manque d'intérêt*, aux *activités*, aux *difficultés* à *suivre*, aux *problèmes*, aux *bases*. Lorsqu'il s'agit d'un garçon, il est fait référence aux *apprentissages*, qui demanderaient alors peut-être à être *adaptés*. Les termes de *doute*, *demandé*, *trouvé* positionnent là encore l'élève et l'enseignant-e dans une posture assez dynamique. Mais surtout, il est fait référence au *sens* de *l'école*, à *comprend*, ainsi qu'à *décroché*.

On peut alors dire que les enseignant-e-s comprennent l'ennui d'un garçon en difficulté comme le résultat d'une incompréhension du sens de l'école, et d'un décrochage scolaire, ce qui n'est pas le cas pour les filles en difficulté, qui elles manquent d'intérêt. Les causes de l'ennui dans un cas sont liées à des causes externes, et dans l'autre cas à une explication intrinsèque à l'élève. Face à ces deux manières d'interpréter l'ennui des élèves en difficulté, on trouve cette fois-ci une compréhension assez semblable de l'ennui en réussite scolaire,

mais qui trouve comme justification le travail scolaire pour les garçons et une pensée proche de l'idéologie du don chez les filles en réussite.

Selon la question posée aux enseignant-e-s, on distingue un certain nombre de différences, d'abord en lien avec la variable du niveau scolaire. Selon les cas, on distingue un certain consensus, mais qui reste variable. En effet, nous n'avons pas observé qu'il se dégageait par exemple une représentation qui pourrait être du type : garçons et filles en difficulté, filles en réussite et une troisième garçons en réussite.

8-3- Implications pédagogiques et didactiques de modèles d'élèves s'ennuyant en classe

8-3-1- Prédiction et remédiation : quelles différences et quelles conséquences

Si l'on se penche sur les prédictions formulées, il faut d'abord noter qu'en fonction des variables signalétiques, on distingue trois grandes représentations : les garçons en difficulté, les filles en difficulté et les « élèves » en réussite. Au sein de ces trois grands systèmes représentationnels, différentes prédictions sont formulées. On observe par exemple que l'inscription dans le temps du relevé de notes est différent selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille, et ce quelle que soit sa position dans l'espace scolaire. On constate que les enseignant-e-s ont plutôt tendance à positionner ce bulletin de 1er trimestre de fin de cycle dans l'ensemble du Cycle 3, c'est-à-dire à le mettre en lien avec le CE2 et le CM1, voire la scolarité en général d'une fille, en faisant référence à des *bases non acquises* en cas de difficultés, aux *compétences* et à un *bon niveau* en réussite. Dans le cas des garçons, en position de réussite, il est par exemple fait référence à la *période*, et en difficulté à l'année de *CM2*. En termes de prédiction, cela met en avant le fait que les enseignant-e-s ont un traitement différencié de l'outil d'analyse qu'est le relevé de notes. Cela interroge alors un champ que nous avons jusqu'à présent peu évoqué, mais en lien avec les représentations véhiculées par les enseignant-e-s, autour de l'évaluation. En effet, cette question relative à la prédiction est très proche d'une évaluation pour l'année de l'élève, et ce en fonction du début d'année. Les recherches de Jarlégan (1999) sur l'évaluation des résultats scolaires, traitant également d'élèves de CM2, ne font pas état d'une grande différence entre les élèves filles et les élèves garçons, si ce n'est le stéréotype des filles plus scolaires, ayant besoin de fournir

plus d'efforts que les garçons (remarques que nous avons également retrouvée dans la recherche précédente). Dans ce cas, il ne s'agit pas tant de stéréotypes très marqués selon le sexe de l'élève, mais plutôt d'une perspective temporelle, ou de projection de la part des enseignant-e-s.

Mais cela peut alors avoir des conséquences tant en termes de remédiations, que de suivi des élèves. C'est par exemple ce que l'on a pu mettre en évidence en cas de réussite scolaire lorsqu'il s'agit de filles. On distingue de la part des enseignant-e-s une différenciation genrée, axée vers la responsabilité, et donc dans une certaine mesure la question du contrôle de la part de l'élève. Cela conduit les enseignant-e-s à plus de vigilance lorsqu'il s'agit d'une fille en réussite. On note également une différenciation selon le sexe de l'élève en contexte de difficulté scolaire, comme nous l'avons mis bien en évidence avec deux remarques pratiquement identiques. La différence en termes d'explications illustre bien que même dans le cas de prédictions identiques (dans cet exemple une année longue), les conséquences sont la mise en place de remédiations différentes.

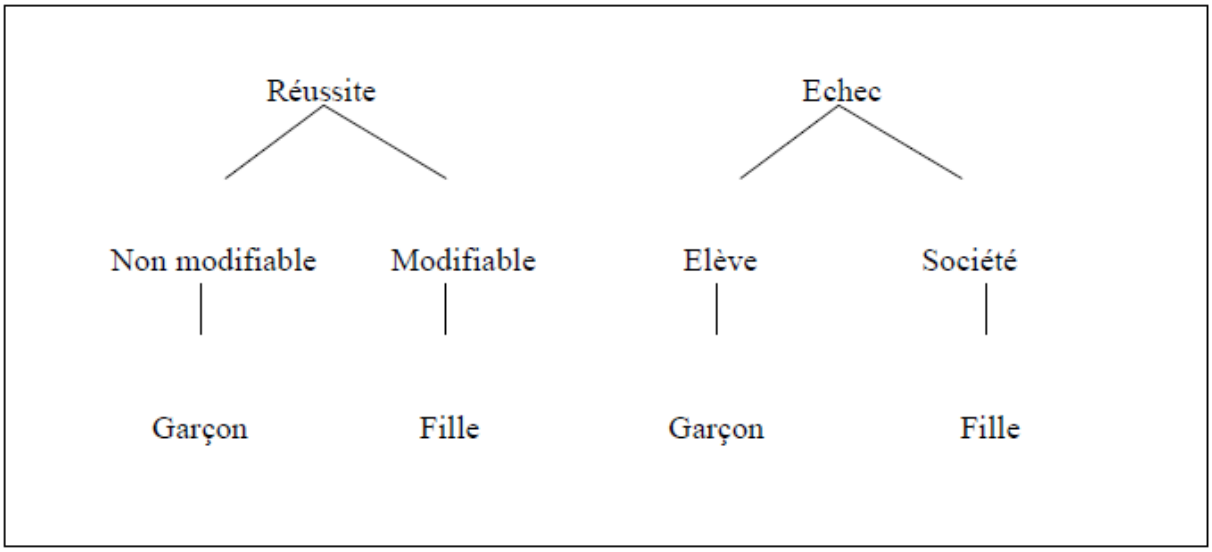
Et c'est bien ce que l'on constate à la question suivante, spécifiquement relative aux remédiations. On aurait pu s'attendre à trouver les trois axes représentationnels que nous venons de dégager ; ou bien à une différenciation selon le sexe induit de l'élève puisque l'inscription temporelle est différente. Or, on dégage par l'intermédiaire de cette seconde question d'abord deux grands profils en fonction de la position scolaire des élèves, avec deux grands types de remédiations évoquées : le travail en cas de réussite et la différenciation en cas de difficulté. Puis, il se dégage ensuite quatre profils, en fonction toujours de la position des élèves, et également du sexe de l'élève.

En cas de réussite, les remédiations sont différentes : axées vers la responsabilisation des garçons, avec le tutorat ; alors que la prise en charge est plus autonome et scolaire pour les filles, par l'intermédiaire d'exercices.

En cas de difficulté, les remédiations sont assez individualisées pour les garçons, alors que lorsqu'il s'agit des filles, nous l'avons souligné, le terme de remédiation est explicitement évoqué, et dans certains cas il est même préconisé de faire appel au RASED. On peut alors penser que pour les enseignant-e-s, une fille en difficulté l'est « plus » qu'un garçon, au regard des outils et moyens employés. Cela laisse entendre qu'une fille en difficulté pose plus de souci dans le cadre scolaire qu'un garçon, en termes de prise en charge. Au niveau de la responsabilité des enseignants, on peut donc dire que face à une fille en difficulté, il y a une sorte de déresponsabilisation de la part des enseignant-e-s. En effet, comme l'illustre Gosling

(1992), on distingue dans le cas de la réussite et de l'échec différents profils. Par rapport aux remédiations les plus fréquemment proposées en fonction des occurrences dans les réponses fournies par les sujets, nous avons également mis en évidence plusieurs profils, mais qui pourraient être expliqués par les représentations genrées des élèves. En effet, si l'on reprend le diagramme de Gosling (1992) qui illustre les oppositions réussite et échec scolaire, on pourrait le compléter avec un niveau supplémentaire qu'est la variable du sexe de l'élève.

Figure 16 : Diagramme illustrant les oppositions réussite et échec scolaire selon le sexe de l'élève (inspiré du modèle de réussite vs échec scolaire (Gosling, 1992)



En effet, la variable réussite *vs* échec est identique (dans le diagramme de Gosling, la réussite est extrême ou moyenne, et en échec moyen ou extrême). Dans notre cas, au niveau des prédictions et des remédiations, on distingue bien une différence de représentations qui s'opère dans le cas de la réussite autour du « modifiable *vs* non modifiable », qui fait référence à une sorte de stabilité et de risque. Lorsque les sujets commentent le relevé d'une fille, ils font référence aux risques de démotivation, de démobilisation etc. qui pourraient alors conduire à l'échec ou à des difficultés scolaires. Cette réussite est alors dans une certaine mesure modifiable, ou en tout cas peu stable. Lorsqu'il s'agit d'un garçon, il est plutôt fait référence, comme nous l'avons noté, à des pistes d'explications intrinsèques à l'élève, donc dans une perspective moins modifiable.

Mais cette « variable genrée » qui ferait basculer les types de raisonnement à l'intérieur même d'une catégorisation clairement identifiée comme réussite *vs* difficulté scolaire, est encore plus forte lorsque l'on est en contexte d'échec ou de difficulté scolaire, et dans les choix

d’outils de remédiation. L’échec est plutôt imputable à l’élève garçon, en tant qu’individu, ce qui conduit alors l’enseignant-e à proposer des exemples, à mettre en place des choses, du travail etc. Dans le cas d’une fille, il s’agirait de la société en général (comme le met bien évidence l’occurrence du terme parents), voire d’un problème plus « psychologique » avec le RASED.

On peut donc dire que le sexe de l’élève est un biais évaluatif dans la prédiction, et notamment dans la prise en charge des élèves selon le niveau scolaire, ce qui semble assez logique. Mais l’effet de variation des remédiations, une fois la différence réalisée sur le niveau scolaire, s’accentue ensuite selon le sexe des élèves, ce qui par contre pose problème. En effet, cette différenciation, alors que les données permettant d’évaluer cet-te élève fictif ou fictive sont strictement identiques, nous offre des clefs permettant ensuite de comprendre les transmissions différenciées dans l’école. Même s’il existe une représentation d’abord axée sur le niveau scolaire des élèves, il se dégage de façon sous-jacente une autre distinction genrée, autour de traits de personnalité, mais également relatifs à des compétences et des qualités intrinsèques et extrinsèques, en lien avec ce que nous avons mis en évidence dans la recherche précédente.

8-3-2- Comment est compris l’ennui des élèves

Les deux questions suivantes du questionnaire traitent plus précisément du commentaire final et donc de l’ennui, puisque la question traite la compréhension de l’ennui dans le commentaire du relevé de notes. On distingue dans les remarques faites sur le commentaire que l’ennui prend sens lorsqu’il s’agit de garçons en réussite. Or, dans le cas de prédiction pour l’année, l’ennui était présent, également en contexte de réussite scolaire, mais cette fois un peu plus proche des filles. Concernant la question sur la remédiation, on trouve cette même configuration : l’ennui est employé en réussite, et plutôt lorsqu’il s’agit d’un garçon.

Il est intéressant de noter qu’à cette question, la variable du sexe de l’élève a moins d’effets différenciateurs, et encore moins en cas de difficulté. Les représentations sont assez identiques, et mettent en avant le fait que l’année scolaire va être difficile. Lorsque les sujets sont en position de juger un ou une collègue, la variable contextuelle est plus forte. De même, beaucoup moins de termes sont évoqués quantitativement.

En revanche, en cas de réussite scolaire de l’élève, le sexe de l’élève opère un effet de différenciation. On peut donc affirmer que l’ennui prend particulièrement sens pour les enseignant-e-s en contexte de réussite scolaire. A cette question de la compréhension du

commentaire, on observe que l'ennui et le français sont des termes très signifiants. Dans le cas de filles en réussite, la présence des termes *parents*, mais également du terme *enfant* (assez partagé avec les garçons en difficulté), positionnent la compréhension du commentaire sur un versant plutôt pédagogique. La tendance dans les données recueillies, met plutôt en évidence une représentation au niveau scolaire, sur un versant plus didactique lorsqu'il s'agit des garçons. En effet, il semble que les sujets ne comprennent pas bien le commentaire, notamment en fonction des résultats et des connaissances acquises de l'élève garçon.

Nous sommes donc bien dans le triangle didactique Savoir/ Professeur-e/ Elève lorsqu'il s'agit d'un garçon en réussite, alors qu'avec une fille, le commentaire est mis en lien avec la pédagogie, soit à un niveau de compréhension et d'analyse supérieur, englobant le niveau didactique. De nouveau, on constate une différenciation, cohérente avec les remédiations évoquées, mais en contexte cette fois de difficulté. Les différences représentationnelles ont donc un effet différenciateur dans le cas du sexe de l'élève, et ce quel que soit la position scolaire. Lorsqu'il s'agit d'une fille en réussite, l'analyse du commentaire de l'enseignant est de type pédagogique et lorsqu'il s'agit d'une fille en difficulté, les remédiations proposées sont également pédagogiques. Quand il s'agit d'un garçon en réussite, les sujets évoquent l'aspect didactique, et c'est également le cas lorsque l'on a affaire à des garçons en difficulté puisque les remédiations sont de l'ordre de l'apprentissage, des acquis etc.

Cependant à la question spécifique de la compréhension de l'ennui, les différentes pistes de compréhension ne fonctionnent pas, et plus précisément, sont exactement opposées. En effet, nous ne validons pas notre hypothèse selon laquelle le « don », la précocité ou être surdoué est attribué aux garçons. Cela qui est également opposé aux résultats obtenus dans la première partie de la recherche. A cette question précise, le fait d'être « précoce » est en lien avec les relevés de filles en réussite. Dans le même ordre d'idée, à l'opposé de ce que l'on vient de dégager concernant une distinction entre pédagogique *vs* didactique, cela ne semble pas valable lorsque l'on se penche sur la question spécifique de la compréhension de l'ennui. En effet, en difficulté scolaire, les questions soulevées sont autour des activités ou des bases, donc plutôt autour des aspects didactiques. Dans le cas de garçons, il est fait référence aux apprentissages, mais aussi au sens de l'école, et au décrochage scolaire. Nous sommes donc plus proche cette fois de la pédagogie. Si l'on centre le discours des sujets plus particulièrement sur l'ennui (et c'est bien le cas pour cette question, puisque le mot ennui est exactement au centre du repère, et uniquement à cette question), la cohérence que l'on a pu dégager dans le discours des enseignant-e-s, (en recoupant leurs projections, les outils dont ils

et elles disposent, et de façon générale le commentaire) n'est plus valable, voire même est opposée.

Ces différents résultats mettent bien en avant toute la complexité de solliciter l'ennui en contexte éducatif. Ils mettent également en avant l'intérêt de l'utilisation méthodologique de la triangulation, afin de confronter les différentes représentations parfois opposées, afin d'en dégager à la fois les significations, mais aussi dans le contexte éducatif les conséquences. C'est pour ces différentes raisons que nous avons analysé les quatre questions, mais cette fois ensemble, afin de dégager plus précisément les champs représentationnels qu'ont les enseignant-e-s. Mais avant de passer à ce second traitement du corpus, nous nous sommes également penchée sur les questionnaires qui ont été retournés remplis, mais que nous n'avons pas pris en compte dans l'analyse, du fait comme nous l'avons souligné, de leurs réponses paraticulières.

8-3-3- Des refus argumentés, reflets des représentations de l'ennui en échec scolaire

Nous observons assez nettement que lorsque l'on demande à des Professeur-e-s des Ecoles de décrire le relevé d'un ou une élève de CM2, il se dégage des profils assez spécifiques. Dans la première partie, qui est la plus neutre, puisqu'il s'agit moins de commenter et juger que d'inférer des traits de manière spontanée et libre (nous n'avons pas proposé d'items à choisir ou classer), nous avons vu se dessiner des profils d'élèves en fonction des variables positionnelles (voir Chapitre 7). Dans cette seconde partie du questionnaire, le sujet est dans une position où il commente un relevé, mais il juge également dans une certaine mesure un ou une collègue. Les deux premières questions proposées sont relatives à la description des élèves, et les deux dernières amènent plutôt à un positionnement par rapport à ce ou cette collègue au niveau du commentaire.

Comme nous l'avons signalé au début de cette étude (Chapitre 7), nous n'avons pas traité un certain nombre de relevés qui nous semble néanmoins assez révélateurs à la fois de l'incompréhension de l'ennui que nous venons de mettre en évidence, et qui provoque alors une série de réponses assez « agressives » ou dans le refus.

Il est intéressant de noter que ces relevés concernent exclusivement des élèves en difficultés, et que tous les sujets ont refusé de répondre à la première question autour de cinq termes pour décrire l'élève, mais tout en fournissant une réponse argumentée, à la fois pour cette question, mais également pour les suivantes :

Encadré 12 : Refus argumenté de décrire un élève par 5 termes

- « Comment peut-on décrire un élève à partir d'une grille standard et sans connaître l'enfant ? » (Sujet A)

- « On ne peut pas décrire un élève uniquement à partir de ce genre de document. » (Sujet B)

- « Je ne peux pas décrire cet élève, je ne connais pas son contexte familial et son contexte scolaire. Les évaluations ne révèlent pas forcément les réelles compétences des élèves. L'a-t-on évalué de façon continue ou ponctuelle ? Pleins de questions qui ne permettent pas de décrire objectivement l'élève. » (Sujet C)

- « Cette question semble ne pas avoir de réponse. Comment décrire un élève à partir d'un relevé de compétences, sans avoir vu les évaluations proposées, son passif (peut-être absent…) » (Sujet D)

- « Je ne sais pas je ne peux pas m'exprimer sans connaître l'élève. En plus je vais être conditionnée par les réponses de la maîtresse. » (Sujet E)

- « Jusqu'à preuve du contraire on évalue le travail, les compétences d'un élève, on ne le qualifie avec des adjectifs (cf. une année de formation PE2). » (Sujet F)

La question des « prédictions » provoque aussi un certain rejet. Nous précisons ici que ce type de question n'a rien d'isolé dans leur pratique professionnelle, et que la formulation de la question n'a pas provoqué de réponse de ce type pour les 249 autres sujets. Au regard des commentaires, et en ne perdant pas de vue qu'il s'agit d'élèves en difficulté, il s'agirait plutôt pour ces sujets ne pas « prédire » une année difficile pour l'élève :

Encadré 13 : Refus de prédire l'année scolaire

- « En cette période de l'année aucune prédiction n'est à faire en ce qui concerne un enfant. Si l'on commence des prédictions en octobre à quoi servons-nous, nous les enseignants ? » (Sujet A)

- « Il semble plus intéressant de prédire l'année scolaire de l'enseignant qui devra s'attacher à différencier (peut-être) son enseignement pour cet élève, et mettre en place (si son évaluation était adaptée) un programme pour cet élève. Si on pouvait prédire son année scolaire, alors autant passer directement à l'année suivante et ainsi de suite. » (Sujet D)

- « Non, je ne fais pas de « prédiction » sur les élèves. Je ne suis pas devin et je m'adapte à l'élève et je veux penser qu'il n'y a pas de déterminisme dans ma manière d'agir et dans celle des élèves. » (Sujet E)

- « Les prédictions étant le privilège des voyants, je peux seulement supposer que cette élève aura des

difficultés pour l'année. Il n'existe pas de déterminisme scolaire qui me permette de l'affirmer, elle peut donc (avec l'aide de l'enseignant ou non) rentrer dans les apprentissages et progresser. » (Sujet F)

Enfin, le jugement est assez sévère envers l'enseignant-e au niveau du commentaire, s'il n'a pas déjà été souligné dans les autres questions :

Encadré 14 : Commentaire de l'enseignant-e

- « Qu'il n'a pas compris grand chose à l'enseignement et la relation aux élèves. » (Sujet A)

- « Plein de choses, je ne connais pas l'élève. Par contre, il prouve que l'enseignant(e) ne s'interroge pas ou peu sur son comportement. » (Sujet C)

- « Il juge, ne donne pas de conseils, de solutions, d'encouragement. Ne donne pas les points positifs (il y en a toujours !). Pour moi ce commentaire signifie que ce PE s'intéresse peu à cette élève (pas de valorisation…) » (Sujet E)

Il s'agit ici de cas isolés, mais qui nous semblent bien éclairer les autres remarques et problématiques dégagées à travers le traitement du corpus global. En effet, il nous apparaît qu'un premier facteur explicatif est la variable positionnelle, qui se trouve être la plus puissante, car il s'agit d'élèves en difficulté. De manière plus générale, les élèves en difficulté sont plus « problématiques » que les élèves en réussite. Un second point, autour de la responsabilisation de l'enseignant-e met bien en avant le besoin des sujets de se distinguer des commentaires. Enfin, concernant le cas spécifique de l'ennui, deux sujets explicitent leur incompréhension :

Encadré 15 : Incompréhension de l'ennui

- « Non applicable » (Sujet B)

- « ? » (Sujet F)

Les autres commentaires illustrent parfaitement la complexité du phénomène d'ennui en cas de difficulté scolaire :

Encadré 16 : Réponses à l'ennui d'élèves en difficulté

- « Si son enseignement est à la hauteur de son appréciation générale, je pense que je m'ennuierais aussi. » (Sujet A)

- « Il peut y avoir plein de raisons :
- niveau scolaire trop élevé
- niveau scolaire trop bas
- problèmes qui le préoccupent trop pour se plonger dans les apprentissages » (Sujet C)

- « D'après les infos, on ne peut pas savoir pourquoi il s'ennuie. Ce n'est pas avec une évaluation

aussi peu précise et uniquement cela que l'on peut se faire une idée sur un élève. » (Sujet D)

- « Peut-être pas d'intérêt, d'implication, problème de compréhension de l'écrit ? » (Sujet E)

On peut dire que l'on a cinq pistes de justification de l'ennui. D'abord l'incompréhension de l'ennui, que l'on a également constatée lorsque les sujets ont répondu au questionnaire. Ensuite une remise en question de l'enseignant-e, de ses compétences professionnelles. La position scolaire de l'élève est soulignée, et particulièrement éclairante sur les représentations dichotomiques de l'ennui avec le Sujet C, qui évoque soit un niveau scolaire trop élevé, soit trop bas, alors qu'il s'agit d'un relevé d'élève en difficulté. L'outil d'évaluation en lui-même est sollicité, et enfin, des raisons plus relatives à l'élève, allant de l'intérêt intrinsèque à la compréhension de l'écrit, donc sur des aspects scolaires sont évoquées.

Afin de clarifier les différents axes représentationnels qui se dégagent, à la fois sur un versant proche d'une pensée de type informative, et sur un second versant d'une pensée représentative (Clémence et Green, 2006 ; Moscovici et Hewstone, 1984), afin de dégager un modèle explicatif général de l'ennui en contexte éducatif, nous allons donc analyser les données recueillies cette fois en s'appuyant sur les co-occurrences du corpus.

Chapitre 9 : La place de l'ennui dans le discours des enseignant-e-s

Nous avons dans un premier temps analysé le lexique en termes de fréquences d'occurrences. Cela nous a permis de dégager des représentations communes de l'ennui selon les variables difficulté *vs* réussite scolaire, garçon *vs* fille, et la perception que les enseignant-e-s ont de l'ennui dans la prise en charge d'un ou une élève.

Dans un second temps, nous avons réalisé une analyse des co-occurrences par l'intermédiaire du logiciel Alceste. L'objectif de cette seconde analyse est de « désorganiser » le corpus recueilli sous forme catégorielle par l'intermédiaire des questions ouvertes, pour le « réorganiser » autour de thématiques, et ensuite croiser l'analyse lexicale des occurrences et l'analyse textuelle des co-occurrences.

9-1- Introduction : analyse des co-occurrences

9-1-1- L'outil d'analyse méthodologique

Nous ne reviendrons pas en détail sur la description du fonctionnement du logiciel Alceste (voir le Chapitre 4). Cette analyse statistique textuelle des données grâce au logiciel a pour objectif cette fois de traiter les réponses reçues aux questions ouvertes dans leur globalité. Ce traitement implique que nous ne nous attendons pas particulièrement à ce que le logiciel dégage quatre Classes qui seraient représentatives des quatre questions.

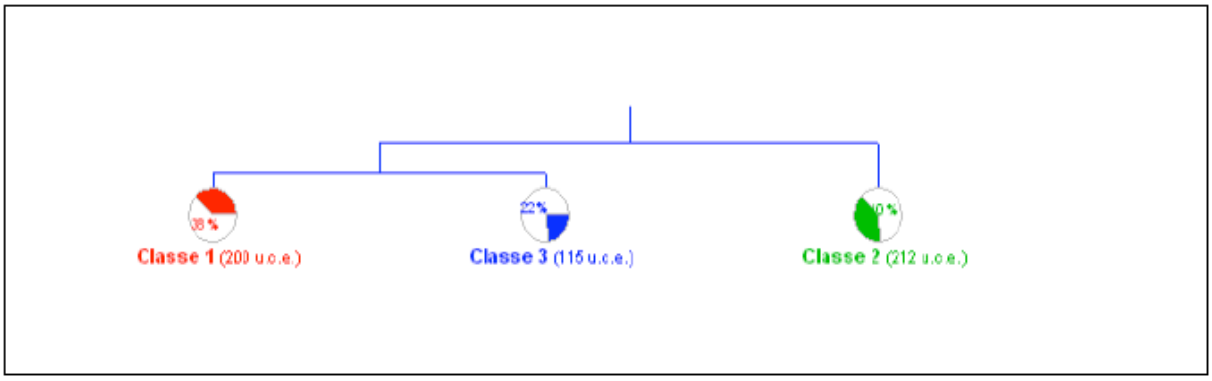
Le traitement global du corpus a nécessité comme pour l'analyse précédente (Chapitre 4) un paramétrage expert76.

Nous suivrons pour l'analyse de ce corpus les grandes étapes proposées par Kalamapalikis (2003). Dans un premier temps, nous allons donc nous pencher sur l'importance des Classes dégagées, pour ensuite faire un travail d'analyse plus minutieux pour chacune des Classes, autour des traits sémantiques significatifs. Cette seconde étape nous permettra alors d'extraire les thématiques spécifiques des Classes et de les nommer, d'où le retour sur l'étape relative aux Classes. Mais cela nous permettra également de dégager à l'intérieur de ces Classes des thèmes et des sous-thèmes, ainsi que les liens entre les Classes elles-mêmes.

9-1-2- Découpage du corpus

L'analyse a pris en compte 71% du corpus, et la classification descendante hiérarchique a dégagé trois grandes Classes :

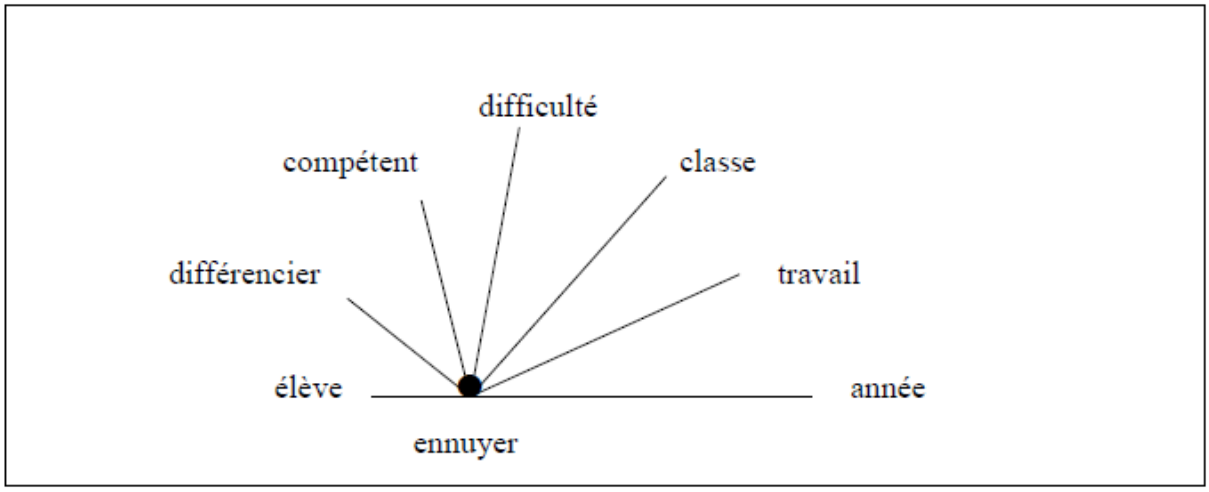
Figure 17 : Classification Descendante Hiérarchique du corpus



76 Pour détail voir note de bas de page n° 52.

La Classe 2 est la plus lourde, en opposition la Classe 1 et la Classe 3. Le logiciel Alceste permet de dégager le réseau des termes les plus importants du corpus. Dans notre cas, nous nous sommes intéressée au terme *ennuy+er*, et on dégage la topologie suivante :

Figure 18 : Réseau de ennuy+er sur l'ensemble du corpus.



On constate d'abord qu'ennui est logiquement central, puisque la topographie montre qu'il est en lien aussi bien avec des termes issus de la Classe 1, la plus importante du corpus, et à laquelle il appartient, qu'avec ceux issus de la Classe 2 et la Classe 3. De manière générale, l'ennui dans les représentations qu'on les Professeur-e-s des Ecoles est en lien avec les termes suivants : *élève*, *différencier*, *compétent*, *difficulté*, *classe*, *travail* et *année*. Cela nous indique que les représentations sont bien axées sur les *élèves* en général, comme sujets inscrits dans une dynamique didactique, autour de l'acquisition de savoirs (Johusa et Dupin, 1993). Comme nous l'avons déjà mis en évidence dans l'analyse précédente, *différenciation* s'impose comme le moyen pour contrer l'ennui. La question des *compétences* est importante, alors qu'on aurait pu penser qu'il serait plutôt en lien avec la question des acquisitions, qui ressort dans l'analyse des occurrences, et parce qu'il s'agit d'un relevé de compétences de début de cycle. L'ennui est corrélé principalement avec les *difficultés*. Tout cela reste ancré dans un contexte groupal avec *classe*, mais également autour du *travail*, et de l'*année* scolaire. L'élève appartient au groupe classe, et n'est pas perçu dans une dynamique pédagogique, mais plutôt didactique lorsqu'il s'agit d'ennui.

9-2- Les champs représentationnels dégagés

9-2-1- L'élève en difficulté

Nous allons dans un premier temps observer les présences et les absences significatives de cette Classe. Puis, dans un second temps, nous observerons les rapports de proximité entre les présences significatives, afin de dégager les grands champs représentationnels à l'intérieur de cette Classe.

Tableau 33 : Formes réduites des présences et absences significatives classées selon la métrique du Chi2

	Classe 2 : forme réduite (Chi2)
Présences significatives	Difficulté77 (173), lacune (29), suivre. (28), personnalis+er (25), aide+ (25), avec (21), retard+ (20), remedi+er (19), parent+ (19), comprendre. (18), comprehensi< (17), base+, prise+ (17), soutien+ (17), arriv+er (15), confi+ant (15), equipe+ (15), concentration+ (14), gros+ (12), reprendre. (12), contrat+ (12), effort+ (12), projet+ (12)
Absences significatives	propos+er (-38), ennu+yer (-32), ennui+ (-14), act+ion (-14), acquerir. (-13), bonne+ (-13), laiss+er (-11), facile+ (-11), compet+ent (-11), commentaire+ (-10)

La présence la plus significative de cette Classe est la variable concernant les profils d'élèves en difficulté. On peut donc déjà affirmer que la Classe 2 est représentative du discours des enseignant-e-s ayant évalué un relevé d'élève en difficulté scolaire. Cela est confirmé par *lacune*. On trouve un certain nombre de champs qui balayent des moyens à mettre en œuvre :

- le constat, autour des *lacunes*, du manque de *bases*, du *retard*, de la *concentration*, et *gros* qualifiant les difficultés, mais dans une dynamique plutôt positive (*comprendre*, *compréhension*, *confiant*, *effort*, *arriver*) :
- les possibilités de remédiations, par la *personnalisation*, l'*aide*, le verbe *remédier*, *prise*, pour la prise en charge, le *soutien*, les *projets*, ou encore *reprendre* ;
- les acteurs, par l'intermédiaire d'*avec*, les *parents* et l'*équipe*. On peut noter que les parents sont cités, et ont un poids dans le discours plus important que l'équipe éducative. Cela rejoint les différentes recherches autour du niveau scolaire de l'élève, résumées par Lautier (2001) : « En gros, on relève une difficulté à définir la réussite et

77 Il s'agit de la variable signalétique « difficulté ».

une tendance lourde à expliquer l'échec par le milieu socioculturel des familles » (p. 57).

Proposer est l'absence la plus significative. On peut alors penser par rapport aux présences significatives qu'un élève en difficulté ou en *grosse* difficulté, ayant du *retard*, des *lacunes* est *aidé*, mais pour autant, on ne lui *propose* pas, on *remédie* selon un certain nombre de moyens à disposition du corps enseignant. On peut également noter qu'*ennui* et *ennuyer* sont significativement absents. Cela signifierait alors que l'ennui n'est pas lié aux élèves en difficulté. La représentativité de la variable du niveau est également renforcée par le terme *bonne*, qui lui est significativement absent, tout comme *facile*.

Cette première analyse des traits lexicaux typiques met bien en évidence que nous avons affaire aux représentations ayant trait aux élèves identifiés comme en difficulté scolaire. Nous notons que la variable signalétique « difficulté » est la plus représentative. On trouve aussi mais de façon beaucoup moins puissante la variable sexe avec fille (Chi2 = 9). On peut donc penser que les observations sont assez conformes aux représentations plus générales de l'élève en difficulté, qui est communément anonyme et dont les causes de non réussite sont attribuées à des raisons externes (Lautier, 2003), même si à l'intérieur de cette variable « en difficulté » se dégage aussi le fait d'être une « fille ».

Nous avons donc affaire aux représentations d'un élève en difficulté. La classification ascendante hiérarchique de cette Classe78, qui nous indique les rapports de proximité entre les termes, va nous permettre dans un second temps de mettre en évidence les grands thèmes, et donc dans notre cas, les moyens de remédiation les plus courants lorsqu'un ou une élève est en difficulté scolaire.

Une première lecture de l'arborescence permet de dégager trois grandes thématiques, en fonction des ramifications. Dans la partie supérieure, on dégage tout un champ lexical relatif à la prise en charge de l'élève, notamment par l'intermédiaire du projet personnalisé, lui-même lié selon l'arborescence à l'équipe éducative, et au terme de confiance. Il est également fait référence aux parents et au psychologue (liés dans l'arborescence), autour de la rencontre. La prise en charge par un orthophoniste est à envisager, en lien avec une aide individualisée. Dans la partie supérieure de l'arborescence, on trouve des traits lexicaux plus en lien avec les difficultés (mathématiques et langue), axées autour de la progression, la proposition de remédiation étant le contrat pour aider. Nous avons donc affaire à une prise en charge

78 Dendogramme de la Classification Acendante Hiérarchique pour la Classe 2 en Annexes 6.1

collective de l'élève, dont les difficultés semblent plutôt interprétées comme étant en lien avec des « pathologies », ou en tout cas nécessitant un traitement (psychologique, orthophonie…)

Encadré 17 : Une prise en charge collective de l'élève en difficultés

- « (…) soutien
- RASED
- Peut-être orthophoniste pour l'aider en français » (Sujet 42)

- « (…) Entretien individuel avec l'élève (mise en place d'un programme personnalisé) et avec la famille
- Mise en place d'un soutien (étude…) » (Sujet 117)

- « (…) mise en place d'une équipe éducative PPRE79 » (Sujet 49)

- « Un PPRE pour tenter de cibler les problèmes que rencontre cette élève avec tous les partenaires éducatifs.
Envisager un contrat avec le RASED si l'élève peut avoir besoin d'attention particulière au plan comportemental ou sur l'entrée dans les apprentissages. » (Sujet 145)

- « réseau d'aide, assistant social, suivi psychologique pour essayer de comprendre cet élève, de cerner ses caractéristiques (…) rencontre avec les parents » (Sujet 160)

On observe, lorsque l'on extrait les citations en fonction des sujets les plus représentatifs de cette Classe, d'abord qu'ils sont issus de la seconde question, ce qui semble cohérent puisqu'il s'agit de la question relative aux remédiations, mais surtout que ces solutions collectives, dans la rédaction proposée par les sujets, arrivent en fin de proposition, après qu'aient été mises en place des techniques plus individualisées.

Il se dégage de la partie intermédiaire de l'arborescence des traits lexicaux cette fois plus en lien avec un bilan et des difficultés dans la classe. En effet, les *lacunes* et *présent* ont une forte proximité, tout comme *reprendre* et *bases*, *compréhension* et *difficultés*, *domaine* et *programme*. Dans ce cas de figure, les difficultés observées semblent moins « irrémédiables », c'est-à-dire qu'il s'agit bien du début de l'année, et qu'il est encore possible de mettre en place des choses, notamment après avoir identifié précisément les lacunes. Dans ces conditions, les remédiations possibles sont la mise en place de *soutien*, en lien avec un bilan précis. Le *groupe* est évoqué en lien avec le *constat*, et il est fait référence aux *efforts*.

Encadré 18 : Constats, bilans et remédiations au sein de la classe

79 Les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE), datant de 2005 et concernant l'école et le collège, sont des dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves, s'il s'avère qu'un élève a des difficultés ou des lacunes au niveau de compétences ou connaissances indispensables.

- « De nombreuses difficultés à prévenir liées à la compréhension dues aux lacunes antérieures. » (Sujet 42)

- « Les résultats sont nettement insuffisants. L'élève semble fragile dans d'importants domaines de compétences, français et maths. Le plus préoccupant étant que les lacunes portant sur les techniques mais aussi sur la compréhension et l'assimilation de notions abstraites. L'élève risque donc de se retrouver en très grande difficulté, voire s'acheminer vers un échec. » (Sujet 67)

- « -Nécessité de faire un bilan précis des compétences acquises et celles qui nécessitent une remise à niveau
- Aide, soutiens personnalisés dans différents domaines
- Reprendre les bases solides dans différents domaines (…) » (Sujet 117)

- « - une activité de soutien pour apprendre à travailler seul face à un énoncé, une production
- et travailler les apprentissages sur la durée
- apprendre à apprendre une leçon. » (Sujet 248)

On peut noter que dans ce cas, la plupart des citations sont extraites de la question précédente, c'est-à-dire sur les prédictions. Là encore, cela semble assez logique, il s'agit d'un bilan.

Enfin, la partie inférieure de l'arborescence est plutôt relative à la recherche de causes, d'explications. *Arriver* et *suivre* sont en lien avec *enseignant* et *échec*, tout comme *retard* et *accumulé*, proche de *précédent* et *gros*, ou *manque* et *concentration* liés à *problèmes*.

Encadré 19 : Recherche d'explications

- « Il est nécessaire de mettre en place de la différenciation pour cet élève qui traîne un lourd retard dès le début de l'année. Il est nécessaire de regarder les résultats des années précédentes pour voir si ce retard est cumulé ou s'il est lié à des problèmes temporaires. » (Sujet 36)

- « Beaucoup de lacunes à combler, gros retard par rapport aux compétences exigibles en CM2. Il semble difficile de rattraper ce retard rapidement. » (Sujet 49)

- « Difficile, maintien probable en Cycle 3. Soit probablement : comportement perturbateur, effacement total, car découragement, impression de trop de difficultés, de trop de retard, de manques. » (Sujet 92)

- « Aura des difficultés en écriture de texte, en mathématiques, qui plus est en géométrie. La mémorisation des leçons sera difficile en raison des difficultés de concentration. Il sera à motiver et nécessitera de multiples mobilisations. » (Sujet 133)

Évidemment, les citations sont très proches en termes de contenu, dans la mesure où nous observons les rapports de proximité, et particulièrement entre la partie supérieure de l'arborescence, qui met bien en avant une proposition de remédiation extérieure et les deux autres branches. Pourtant, selon le découpage de cette classification, dans un premier temps le logiciel a différencié la partie que l'on peut nommer « Recherche d'explications » des deux autres, qu'il a ensuite distinguées. La différence entre ces deux thématiques semble être en termes de projection. En effet, la partie inférieure fait plutôt référence à des difficultés antérieures, alors que les deux autres thèmes sont plus en lien avec l'année en cours, et autour

de deux moyens : l'individualisation ou la prise en charge par des acteurs extérieurs au groupe classe.

En résumé, il se dégage nettement un profil d'élève en difficulté, qui a accumulé un certain nombre de lacunes et de retards antérieurs, notamment autour de la méthodologie et des bases. Et une fois ce constat posé, les enseignant-e-s proposent des remédiations à l'intérieur du groupe classe, pour tenter de palier à ces difficultés ; puis une prise en charge hors de la classe.

9-2-2- L'élève précoce

Cette Classe est très significative des bons élèves, mais également du phénomène d'ennui, comme le mettent en évidence les présences et absences significatives :

Tableau 34 : Formes réduites des présences et des absences significatives classées selon la métrique du Chi2

	Classe 1 : forme réduite (Chi2)
Présences significatives	bon[80] (77), propos+er (39), ennu+yer (29), trop (28), exercice+ (27), precoc+e (26), commentaire+ (20), facile+ (20), intellectu+el (17), niveau+ (17), simple+ (16), adapt+er (16), ennui+ (16), pas (15), lune+ (14), resultat+ (14), expliqu+er (13), professeur+ (13), peut-etre (12), satisfaisant+ (12), surdoue+ (12), evaluat+ion (12), est (12)
Absences significatives	difficulté[81] (-77), annee+ (-28), compet+ent (-25), manque+ (-20), acquerir. (-18), acquisition+ (-15), projet+ (-13), lacune+ (-13), mettre. (-13), en-place (-13)

La variable concernant le « bon niveau » est très significative, et cela est renforcé par l'absence significative de la variable « difficulté », tout comme *lacune*. La Classe 1 est à ce niveau l'opposé de la Classe 2 que nous venons d'observer. Le second point qui oppose encore dans une certaine mesure ces deux Classes est l'absence significative relevée dans la Classe 2, alors que dans cette Classe 1, *ennu+yer* et *ennui* ont une présence significative. Pour autant, là encore l'*acquisition*, les *compétences* sont des termes significativement absents. A la lecture des présences significatives, et notamment avec les termes *commentaire*, *expliquer*, *professeur*, *peut-être*, on peut penser que cette Classe est liée à la dernière question sur le relevé relatif à l'ennui signalé dans le commentaire du Professeur des Ecoles (on note également la présence de *lune*, qui appartient aussi au commentaire). On peut alors en déduire

80 Variable signalétique « réussite scolaire »
81 Variable signalétique « difficulté scolaire »

que l'ennui prend plutôt sens dans les commentaires lorsqu'il s'agit d'élèves en réussite scolaire. L'ennui serait donc plus signifiant en fonction de cette variable positionnelle.

On dégage également un certain nombre d'autres axes de réflexions regroupant des remarques autour du constat du niveau de l'élève, avec des termes comme *facile, simple, satisfaisant*. On distingue un vocabulaire relatif au domaine scolaire, avec *commentaire, niveau, résultat, professeur, évaluation, exercice*, tout en restant dans une certaine réserve, avec *peut-être, expliquer*. Enfin, on trouve trois termes qualifiant l'élève estimé comme possédant un bon niveau, et s'ennuyant : *précoce, intellectuel* et *surdoué*.

Nous allons dans un second temps nous pencher sur les rapports de proximités entre les différents traits lexicaux dégagés, afin de dégager les représentations que les enseignant-e-s ont des élèves qui s'ennuient et en réussite scolaire82.

Nous observons également pour cette Classe un découpage en fonction de la classification descendante hiérarchique, cette fois en deux grands pôles thématiques. Dans la partie supérieure de l'arborescence, le Chi2 le plus élevé est *commentaire*, en lien avec *expliquer*, ce qui semble faire référence aux réponses fournies à la signification de l'ennui dans le commentaire. On retrouve également *lune* et *impression*, *moment* et *particulier*, et au niveau des *résultats satisfaisants*, en lien avec *juger*. Cela reste assez peu précis, si ce n'est qu'il est question tout de même d'*éviter* et *ennui*.

Le second regroupement, proche du précédent que nous venons de décrire, est encore plus flou. En effet, on retrouve *ennu+yer*, en lien avec *classe* et *signifier*, mais également *professeur* et *trouver*, *chose* et *apporter*. Il s'agit donc pour l'enseignant-e de cet-te élève de faire en sorte qu'il ou elle ne s'ennuie pas, mais la prudence est de mise. Les extraits significatifs de cette Classe nous éclairent quant à cette retenue, et les précautions prises sur ce que peut signifier le commentaire :

Encadré 20 : Compréhension du commentaire d'ennui

- « Ce commentaire peut signifier que le niveau de l'élève est bien en dessus de celui de la classe et qu'il ne trouve pas sa place. Peut-être que le professeur est trop occupé par les élèves en difficulté et oublie celui-ci qui a de bons résultats. » (Sujet 39)

- « C'est un commentaire qui montre que le professeur ne s'inquiète pas trop du comportement de cet élève et ne se remet pas en question. Elle devrait plus réfléchir à lui proposer des situations plus adaptées. » (Sujet 70)

- « Le commentaire du professeur reflète à la fois ces résultats et son attitude en classe. Cet élève

82 Dendogramme de la Classification Ascendante Hiérachique en Annexes 6.2.

semble s'ennuyer car les exercices ou les situations proposées sont trop simples pour lui. » (Sujet 78)

- « Elle s'ennuie car le travail en classe ne lui demande pas beaucoup de réflexion et ne la met pas en difficulté. Cependant il y a peut-être d'autres raisons et il faudrait lui poser la question directement pour savoir ce qu'il en est. » (Sujet 85)

- « Le professeur semble avoir perçu le manque d'intérêt de l'élève mais dans son commentaire, elle/il ne semble pas apporter d'explication. » (Sujet 96)

- « Cet élève semble être en avance par rapport au niveau présenté : en effet, toutes les compétences semblent acquises (hormis quelques unes) ; je ne pense pas que cet élève soit en difficulté, et son avenir semble être serein pour le reste de l'année. Cependant, le commentaire du PE (la question de l'ennui) peut induire que cet élève soit trop en avance et que les activités proposées soient trop « simples » ou pas adaptées… » (Sujet 196)

Les deux parties inférieures de l'arborescence semblent en revanche, face à ces questions, proposer des réponses. On retrouve dans une certaine mesure la même configuration que dans la Classe 2 qui décrit les élèves en difficulté. On pourrait résumer en disant que face à un commentaire d'ennui et de réussite, les sujets posent un diagnostic : il s'agit d'un élève *précoce intellectuellement*, ou *surdoué*. Il est alors préconisé des *exercices*, des *tâches supplémentaires*, sur un champ plutôt « scolaire », autour de *niveau* et *réel*, en lien avec l'*évaluation*. Il est question de *réflexion* et d'*adaptation*, ainsi que d'*action* et de *proposer*. Contrairement à la Classe 2, il n'est pas fait référence à des moyens très précis de remédiation. Le dialogue a aussi une place, autour de *question* et *poser*, mais aussi *parler* relié à *précoce* et *intellectuel*.

Encadré 21 : Remédiations pour des élèves jugés précoces

- « Cette élève semble être une très bonne élève. Elle n'aura certainement pas de difficultés scolaires. Mais elle s'ennuie déjà : peut-être que les évaluations proposées sont trop faciles pour elle, les apprentissages ne semblent donc pas adaptés à son niveau. » (Sujet 50)

- « Cet élève semble s'ennuyer car les exercices ou les situations proposées sont trop simples pour lui. » (Sujet 78)

- « Etant donné les résultats et les commentaires, il faudrait peut-être lui proposer des activités un peu plus difficiles, exigeant plus de réflexion ou des exercices supplémentaires pour éviter qu'elle ne s'ennuie tout en progressant. » (Sujet 85)

- « Elle s'ennuie sans doute car elle est en avance et apprend et fait des choses qu'elle connaît déjà. » (Sujet 96)

- « Peut-être s'agit-il d'un élève surdoué, qui n'est pas motivé par le travail proposé en classe. Peut-être cet élève a-t-il besoin d'être encouragé, poussé, pour travailler. Peut-être n'aime-t-il pas l'école. » (Sujet 114)

- « Le PE semble s'interroger sur la précocité de l'enfant. » (Sujet 129)

- « Si cet élève semble s'ennuyer tout en ayant d'aussi bons résultats, cela peut peut-être signifier que

cet élève est intellectuellement précoce… cela serait à vérifier. » (Sujet 210)

Cette Classe 1 décrit une certaine difficulté à cerner les élèves en très forte réussite, et qui pourtant sont signalés comme s'ennuyant, ou plus précisément elle regroupe les enseignant-e-s qui face aux relevés d'élèves en réussite font un lien entre l'ennui et la réussite, qui semble être le fait d'une précocité intellectuelle, ou d'être surdoué.

Dans ces conditions, et contrairement à nos hypothèses, la variable du sexe de l'élève n'a pas d'influence notable. Il est également important de retenir qu'au travers des traits lexicaux regroupés, on distingue un relatif « flottement » renforcé par des suppositions. Il ne semble pas évident pour les sujets d'avoir une position affirmée, et des remédiations dans ce cas de figure, contrairement à la Classe 2 décrivant les élèves en difficultés.

9-2-3- Le bon élève mis en danger par l'ennui

Le traitement a dégagé une troisième Classe, toujours inscrite à l'intérieur de la catégorisation des « bons élèves », mais où l'ennui peut conduire à l'échec. Les enseignant-e-s font donc une distinction à l'intérieur d'un même profil en réussite, entre une réussite qu'on pourrait qualifier d'indépendante d'eux-mêmes, proche de l'idéologie du don, et des bons élèves qui risqueraient cette fois d'être en difficulté.

Tableau 35 : Formes réduites des présences et absences significatives classées selon la métrique du Chi2

	Classe 3 : forme réduite (Chi2)
Présences significatives	compet+ent (98), acquerir. (87), acquisition+ (68), voie+ (45), annee+ (42), deja (30), bon 83(29), risque+ (27), deroul+er (25), maintenir. (24), bonne+ (22), en-cours (21), continu+er (21), VA (20), fin+ (20), veill+er (18), decroch+er (15), termin+er (14), motiv+er (14), efficac+e (14)
Absences significatives	parent+ (-9), aide+ (-7), exercice+ (-7), professeur+ (-7), suivre. (-7), lune+ (-6), precoc+e (-6), mise+ (-5), besoin+ (-5), classe+ (-5)

Dans ce cas de figure, la présence significative la plus forte est *compétent*, et pas la variable signalétique « bon » que l'on trouve plus loin. De même, nous ne sommes pas face à des élèves *précoces*, qui est une absence significative. On distingue à la lecture des présences significatives un vocabulaire très scolaire autour de l'*acquisition* et d'*acquérir*, et *voie*, ainsi que *VA*. Souvenons-nous que les relevés signalent les compétences non acquises, acquises, ou en voie d'acquisition. Cependant, nous pouvons également noter que malgré la forte présence

83 Variable signalétique.

de l'acquisition (ou non), aucune matière scolaire n'est spécifiée. Nous sommes dans une sorte de vue d'ensemble de l'année scolaire, avec *année*, *en cours*, *fin*, *terminer*.

Pour autant, à travers les verbes *maintenir*, *continuer*, *veiller*, on sent bien que l'élève est tout de même sur le fil, et cela pourrait même le conduire jusqu'au *risque* de *décrochage*, et qu'il va falloir être *motivé* et *efficace*.

Cette Classe 3 a une arborescence84 assez identique à la Classe 1, c'est-à-dire un découpage en deux dendogrammes, et comprenant à l'intérieur un second découpage. La partie supérieure du dendogramme dresse un bilan dans une perspective globale de l'élève scolarisé-e : *acquérir* et *compétences* (Chi2 les plus élevés de cette Classe), à proximité de *bonne* et *année*. On trouve également *fin* et *cycle*, proches de *continuer* et *aller*, qui présagent donc une bonne année scolaire, tout comme *certainement* et *aller*. On peut cependant noter une petite « mise en garde », avec le rapport de proximité entre *acquisition* et *voie*, et *démotivation*, mais on peut dire que globalement il se dégage une thématique autour d'une année scolaire en position de réussite.

La partie inférieure du dendogramme contrebalance ces prédictions assez positives. D'abord avec *risque*, nuancé par *sembler*, ainsi que *décrochage* et *grand*. Il est également évoqué le *sens* des *apprentissages*, proche d'un pronostic qui serait à plus court terme (déroulement et période). Les termes de motivations sont présents : *motiver* et *situation*, ainsi que *veiller* et *motiver*. Face à un constat de réussite apparente au travers du relevé, un risque de basculer est présent et doit retenir la vigilance de l'enseignant-e. On voit bien cette construction dans les témoignages typiques des sujets de cette Classe :

Encadré 22: Bonne année grâce à des acquis antérieurs solides, mais un risque

84 Dendogramme de la Classification Ascendante Hiérarchique en Annexes 6.3.

- « Les compétences de base (CE2/CM1) semblent être acquises pour cette élève qui manifeste un bon niveau dans toutes les disciplines.
En revanche, cette élève semble peu motivée par les apprentissages (« donne parfois l'impression de s'ennuyer »). Il semble donc important de ne pas négliger l'intérêt et l'investissement de cette élève dans les apprentissages qui pourraient nuire à son année scolaire si cette « démotivation » s'installait durablement. » (Sujet 3)

- « L'année de CM2 devrait lui permettre d'acquérir toutes les compétences déclinées dans les programmes du Cycle 3. L'élève ne semble pas présenter au vu des résultats des évaluations et des commentaires de « grosses » difficultés d'apprentissage. Son ennui peut être cependant la source de difficultés à prévoir (comportementaux ou dans les apprentissages). » (Sujet 14)

- « L'année devrait être sans difficulté pour l'élève. Beaucoup de compétences sont déjà acquises en 2ème période. Il lui reste à travailler les compétences en cours. Peut-être que son manque d'intérêt apparent (ennui) risque d'augmenter. » (Sujet 46)

- « L'élève semble avoir acquis un grand nombre de compétences en fin de cycle 3 et va à mon avis continuer d'approfondir celles-ci durant son année de CM2, et aussi en acquérir de nouvelles » (Sujet 78)

- « Cet élève est bon, il maîtrise d'ores et déjà les compétences de fin de cycle 3. Il s'agit de mettre en place des activités adaptées pour le « nourrir », le faire progresser sans installer l'ennui.
Il faut veiller cependant à ne pas creuser les écarts mais à différencier les activités pour ramener plus loin dans la maîtrise des compétences. » (Sujet 99)

- « Une bonne année scolaire étant donné le peu de compétences qu'il reste à acquérir, et qui en plus sont toutes en voie d'acquisition » (Sujet 132)

- « Les compétences sont presque toutes acquises ou en voie d'acquisition. L'année scolaire se profile donc sans trop de difficulté pour cet élève.
L'observation sur le comportement peut laisser entendre qu'il faudra souvent le solliciter pour le maintenir en action. » (Sujet 249)

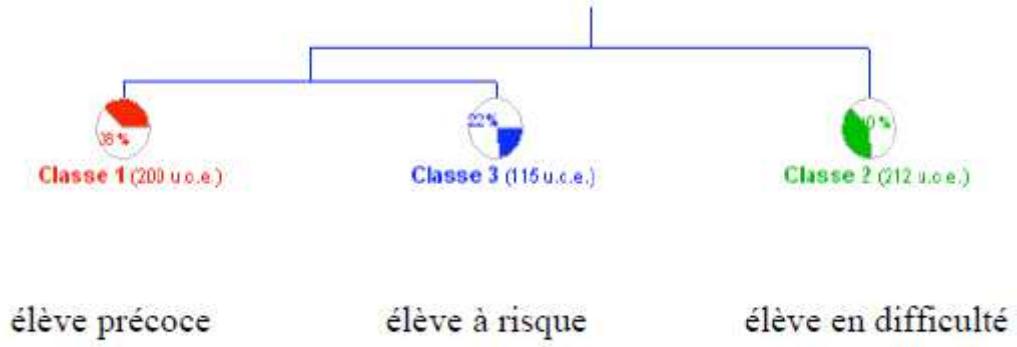
On constate bien que l'ennui, même s'il n'apparaît pas comme significatif, est pris en compte comme un risque de décrochage et de désinvestissement. On pourrait alors parler d'une sorte de stade transitoire entre deux profils d'élèves extrêmes, renforcé par la présence des termes de *démotivation*, *motivation* et *motiver*, qui, nous l'avons évoqué, à la différence de l'ennui, sont des termes qui induisent des outils pour activer la motivation. Nous constatons également, et cela va dans le même sens, que lorsqu'il s'agit de la Classe 1, la motivation n'est pas évoquée. Gosling (1992), dans ses travaux sur la réussite et l'échec scolaire constate au sujet de la problématique inné *vs* acquis que : « l'élève qui réussit nettement […] est un élève doué. Il n'y a pas de référence à l'effort, ou même à la motivation : l'élève doué travaille dans la facilité, il est hors norme » (p. 134). Il y a donc au sein d'un même profil de réussite scolaire deux degrés d'ennui, conduisant à deux constats qui accentueraient alors les positions scolaires vers les extrêmes.

9-3- Conclusions et discussions : trois profils d'élèves qui s'ennuient à l'école

9-3-1- Positionnement des variables observées

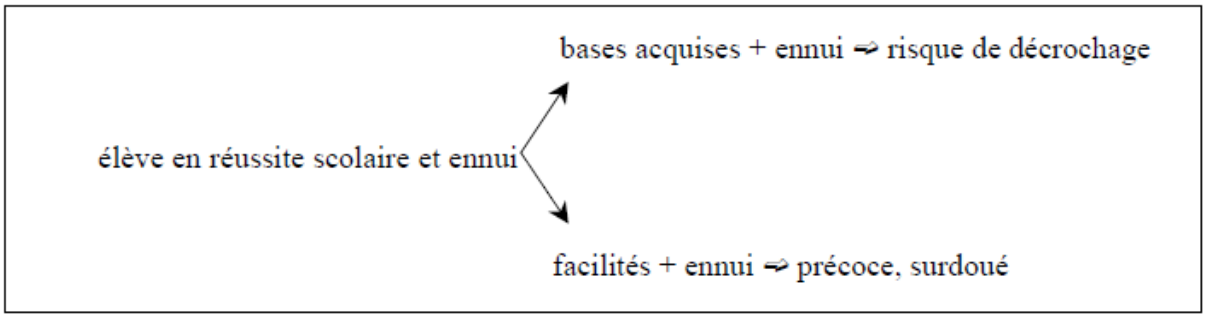
Il ressort de cette analyse trois Classes, articulées autour des deux variables du niveau des élèves, ce qui n'a rien d'étonnant, le niveau scolaire étant le plus discriminant en termes de catégorisations. C'est d'ailleurs sur cette variable que le corpus a d'abord été découpé, pour ensuite réaliser un second découpage à l'intérieur de la Classe, qui regroupait les sujets ayant décrit un relevé issu d'élèves en difficulté. Le poids des Classes 1 et 3 équivaut presque au poids de la Classe 2, même si celle-ci reste plus lourde. Le découpage est alors le suivant :

Figure 19 : Les trois profils d'élèves qui s'ennuient selon le découpage du corpus par co-occurrences



Le système de représentations des enseignant-e-s face à l'ennui dans le système scolaire est d'abord binaire, mais peu significatif dans cette recherche puisqu'il s'agit d'une donnée inductive. En revanche, il comprend un champ représentationnel regroupant le profil d'élèves en difficulté, ce qui signifie qu'il y aurait un système de représentations de l'ennui pour les élèves en difficulté. Alors que lorsqu'il s'agit d'élèves en réussite, nous avons deux champs représentationnels qui se distinguent, que l'on pourrait résumer ainsi :

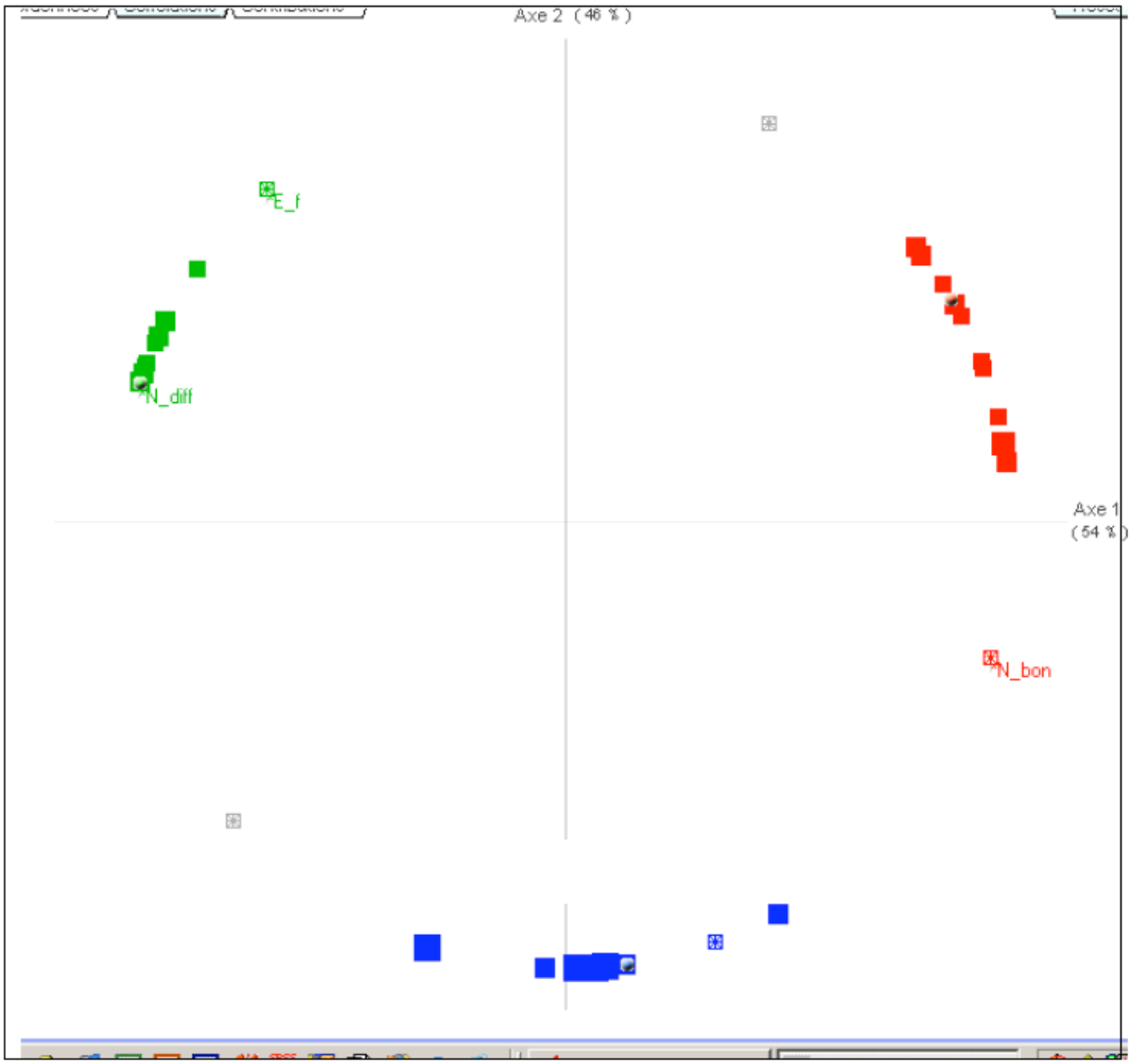
Figure 20 : Représentations différenciées de l'ennui en contexte de réussite



Cependant, il semble assez difficile de distinguer au sein de ces deux cheminements de pensée quels sont le ou les critères qui font basculer l'un ou l'autre des raisonnements vers l'un des deux champs représentationnels. En effet, nous l'avons souligné, aucune variable signalétique enregistrée en fonction du sexe de l'élève n'est très significative. Cela voudrait alors dire que le sexe n'est pas discriminant dans ces deux catégories de « bons élèves », ce qui, nous l'avons souligné, n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de profils en difficulté scolaire, où l'on trouve la variable « fille ».

C'est ce qu'illustre bien la représentation graphique de l'Analyse Factorielle des Correspondances :

Figure 21 : Analyse Factorielle des Correspondances en corrélation des variables

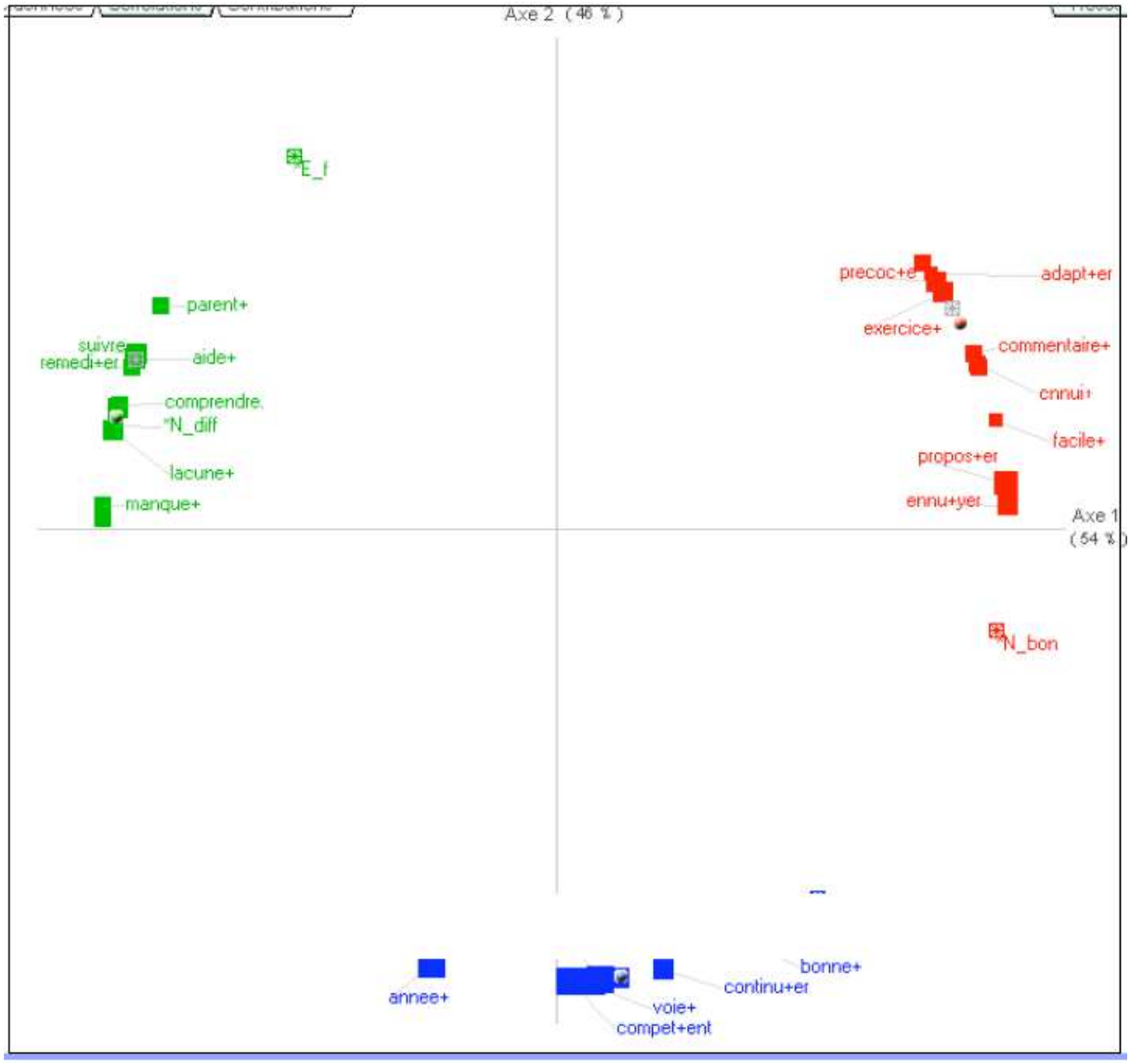


On distingue nettement l'opposition entre la Classe 2 (verte), avec la variable « Difficulté », et la Classes 1 (rouge) avec les élèves « précoces », et la Classe 3 (bleue) des élèves « bons » eux aussi. On observe cependant un rapprochement entre fille/ difficulté qui appartiennent à la même Classe, et garçon/bon, dans les deux autres Classes, mais qui, rappelons le, regroupent la même variable de niveau scolaire. On pourrait alors penser que lorsqu'il s'agit d'un élève surdoué, ou précoce intellectuellement, les représentations que les enseignant-e-s ont d'un ou une élève qui s'ennuie ne sont pas genrées. L'idéologie du don qualifierait alors un profil d'élève, garçon ou fille, et permettrait d'une certaine manière d'« écarter » ces élèves. Une sorte de niveau intermédiaire, regrouperait ensuite les variables « bon » et « garçon », et serait alors plutôt en opposition avec « difficulté » et « fille ».

9-3-2- Position des Classes et principaux mots spécifiques

Les mots spécifiques à chaque Classe et leur représentation graphique nous offrent des réponses concernant ces trois positions :

Figure 22 : Analyse Factorielle des Correspondances en corrélation des variables et mots spécifiques



L'opposition entre les élèves en difficulté et les élèves que l'on nommera « précoces » est très nette, et la variable « bon » appartenant à cette Classe est située dans la partie inférieure du graphique. La Classe 3, regroupant ce que l'on a nommé les « bons élèves à risque », tient bien, quant à elle, cette position d'entre-deux.

La projection graphique des mots spécifiques de la Classe 2 (verte) résume nos analyses : nous avons affaire à un profil d'élève filles en difficulté, ayant des lacunes. Le terme de remédiation est présent, ainsi que le soutien et l'aide. Il y a donc bien une représentation de

l'élève autour du manque, afin de l'aider, mais les parents sont aussi présents. Nous l'avons vu, dans ce cas, il s'agit soit de proposer des exercices de remédiation au sein du groupe classe, soit de faire intervenir une aide extérieure. A l'opposé, on aura tendance à proposer, à s'adapter à l'élève « précoce », par exemple avec des exercices. Ce dernier n'est pas dans le manque mais la facilité, et l'ennui est le plus signifiant.

Au milieu, même si le nuage est plutôt à droite, ce qui oppose bien les « bons » des « en difficulté », l'élève « à risque » est le reflet d'un vocabulaire très scolaire, en termes de bilan scolaire comme nous l'avons souligné : *acquérir*, *compétent*, *voie*. On pourrait alors penser que la dichotomie issue de représentations historiques de l'ennui autour d'inné *vs* acquis prendrait sens à l'intérieur même de la catégorie des bons élèves. Ce qui ferait alors basculer les représentations des enseignant-e-s ne serait pas le fait de commenter un relevé d'un ou une élève au sein des « bons » élèves, mais plutôt au niveau de la lecture du relevé. On pourrait alors penser que les enseignant-e-s, et cette fois-ci plutôt sur un plan professionnel, auraient deux systèmes d'analyse, deux grilles de lecture. L'une, pour schématiser, autour de l'analyse des « croix » (on trouve dans cette Classe *VA*, qui signifie en Voie d'Acquisition, comptabilisé comme une forme, Chi2 = 20), donc très scolaire, sur les compétences et les acquisitions. Mais l'acquis reste cependant peu stable et demande une certaine vigilance et du travail.

La seconde vision serait plus globale, ce qui est confirmé par la présence de *commentaire*, qui fait bien alors référence au commentaire écrit sur le relevé. On se situe alors sur un versant plutôt « inné », d'où les absences significatives comme nous l'avons souligné de *l'acquisition*, des *compétences*. Et cela confirme le schéma récapitulatif des deux profils d'élèves en réussite.

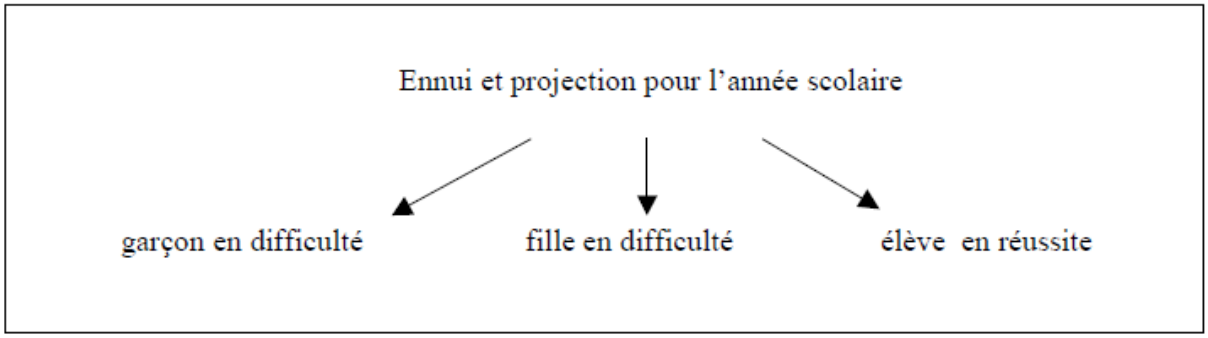
Comme nous l'avons déjà dit, toute pensée de type innéiste pose problème dans le champ éducatif. En effet, il est dans une certaine mesure « rassurant » que la catégorie des « bons » élèves se divise en deux sous-catégories, sinon cela signifierait que lorsqu'un ou une bonne élève s'ennuie, l'enseignant-e n'a pas de recours pédagogique ou didactique dans ce type de situation.

9-3-3- Analyse par triangulation des résultats obtenus

Si l'on reprend les conclusions dégagées par l'intermédiaire des deux analyses (ce chapitre et le précédent), on retrouve un même système d'explication, ou de compréhension dichotomique qui, nous l'avons souligné, va même jusqu'à entrer en complète contradiction.

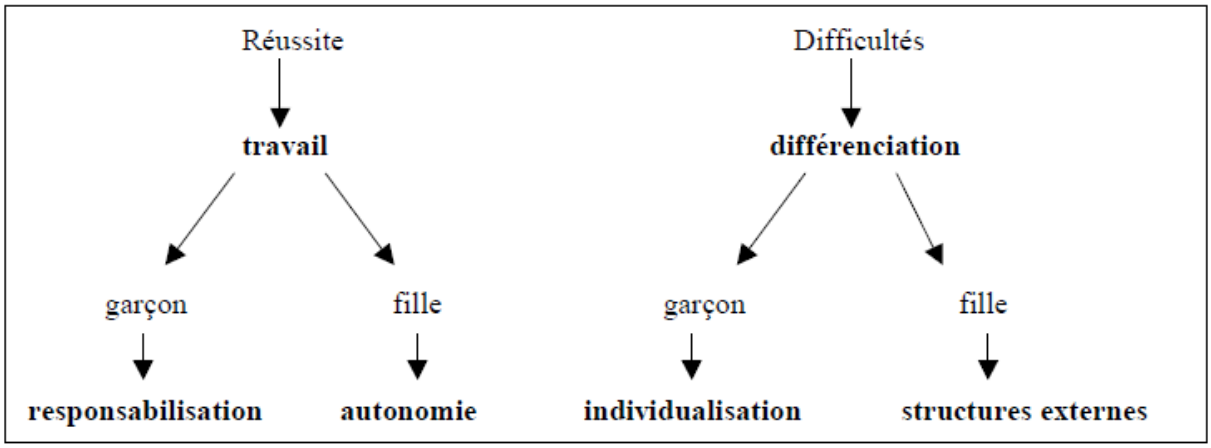
Lorsqu'il s'agit pour les enseignant-e-s de faire une prédiction, nous avons dégagé par l'intermédiaire de l'analyse des occurrences trois voies de prédictions que l'on peut résumer ainsi :

Figure 23 : Les voies représentationnelles de prédiction



La distinction réalisée lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire a des conséquences, nous l'avons vu, au niveau des remédiations proposées. Mais c'est également le cas lorsqu'ils et elles sont en réussite scolaire, dans un second temps. Il y aurait donc également différents types de remédiations : en réussite *vs* en échec, et ces deux constats sont ensuite envisagés selon le sexe de l'élève :

Figure 24 : Des remédiations variables



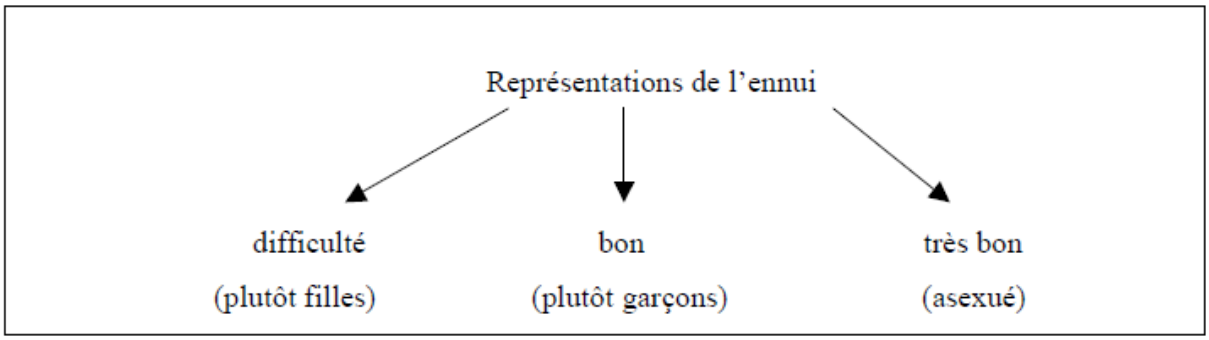
En dégageant ces quatre profils en termes de remédiation, on retrouve bien les stéréotypes véhiculés dans le monde scolaire. La responsabilisation du garçon en réussite présuppose une stabilité et une maîtrise des acquisitions scolaires suffisante pour venir en aide aux autres, notamment avec le tutorat. Lorsqu'il s'agit d'une fille, également en réussite, il semble que cela soit bien moins stable, et qu'il faille entretenir les acquis, par l'intermédiaire du travail en

autonomie, des exercices. En contexte de réussite se trouvent activées les représentations genrées relatives au masculin et au féminin pour trouver une remédiation adaptée.

Lorsqu'il s'agit d'élève en difficulté, cette fois-ci le raisonnement est fondé sur des représentations plutôt idéologiques : l'individualisation pour les garçons, impliquant donc l'élève et les acteurs extérieurs à la classe pour les filles. Là encore, le fait qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille induit cette différence de remédiation.

Avec la seconde analyse, cette fois sur le corpus global, on trouve également trois représentations de l'ennui en fonction des variables étudiées, que l'on pourrait résumer ainsi :

Figure 25 : Trois représentations de l'ennui en contexte scolaire



Au même titre que dans l'analyse des occurrences, lorsqu'il s'agit d'une fille en réussite scolaire, il est question d'instabilité : il faut rester vigilant, et une distinction est réalisée en termes d'acquisition et de facilités, degré supérieur aux acquisitions, sur lequel l'enseignant-e n'a alors pas prise. C'est également ce qui ressort des traits caractéristiques d'élèves en réussite, d'aptitudes non contrôlables.

Ces différents résultats mettent en évidence que la première information prise en compte, et cela est tout-à-fait logique, est le niveau scolaire de l'élève. Ce qui l'est beaucoup moins en revanche, est l'effet dans un second temps du sexe de l'élève, qui fait varier à la fois les remédiations proposées, mais aussi des aspects plus pédagogiques et didactiques. Cependant, il paraît difficile de mesurer l'impact de l'ennui dans ces différentes différenciations. C'est pour cette raison que nous avons explicitement posé la question de l'ennui, après un certain nombre de questions plus « générales ».

Et que ce soit dans le traitement spécifique de cette dernière question, ou dans la place qu'occupe le terme « ennui » dans les autres questions et les traits attribués par les enseignant-e-s en fonction du relevé de notes, on prend alors toute la mesure de la dialogie, mais également de l'utilisation dans le champ scolaire de l'ennui.

En effet, on trouve, toutes variables confondues en termes de rang : *bon élève, en difficulté* puis *s'ennuie*. Cela confirme donc bien que ce terme, malgré les nombreuses critiques émises par la suite notamment sur la question relative au commentaire, est signifiant.

Lorsque l'on décompose les traits attribués selon les variables induites, pour les garçons en difficulté on a : *en difficulté, s'ennuie* et *ennui* ; pour les filles en difficulté : *en difficulté, difficulté* et *ennui* ; pour les garçons en réussite : *bon élève* et *s'ennuie* ; pour les filles en réussite, on note l'absence d'*ennui*.

L'ennui est donc significatif, en réussite ou en difficulté scolaire, sauf dans le cas de réussite des filles. On note également que *s'ennuie*, interne, est plus attribué aux garçons. Dans la suite du questionnaire, on note toujours la présence de l'ennui, mais semble-t-il plus masqué par les fortes variables reliées aux questions. Par exemple, il paraît bien compréhensible, et heureusement, qu'à la question des prévisions pour l'année scolaire de l'élève, le plus significatif soit, comme nous l'avons vu, les résultats des élèves. Idem pour les remédiations, même si le sexe de l'élève joue également un rôle important. Pourtant, on trouve systématiquement l'ennui. Pour les pronostics il est plutôt significatif en réussite, et vers les filles ; pour les remédiations, toujours en réussite, mais cette fois plutôt vers les garçons ; pour le commentaire émis, toujours en réussite, et évoqué de façon quasi identique pour les garçons et les filles, avec une supériorité pour les garçons en réussite. L'ennui prend donc sens particulièrement en réussite scolaire, et c'est également ce qui est confirmé par l'analyse des co-occurences, avec une petite dominante pour les garçons.

A la question spécifique de la compréhension de l'ennui, posée très explicitement, on ne trouve plus la cohérence que l'on vient de dégager. En effet, on distingue une sorte de mise à distance lorsqu'il s'agit de filles, ce que nous avons également rapproché d'une vision pédagogique, qui est différente d'une vision plutôt didactique lorsqu'il s'agit de garçons. En s'appuyant sur une différenciation prenant appui sur le sexe de l'élève, les enseignant-e-s font alors référence à un modèle de compréhension issu des représentations qu'ils et elles ont intégré, dans un premier temps sur les représentations échec *vs* réussite scolaire, puis fille *vs* garçons dans l'espace scolaire. Lorsque la question est spécifiquement axée sur l'ennui, les modèles explicatifs ne tiennent plus. Une explication pourrait être, en référence aux travaux de Mugny et Carugati (1985) sur l'intelligence, que la situation d'une fille en réussite scolaire et s'ennuyant, et d'un garçon en échec scolaire et s'ennuyant, puisqu'il s'agit de ces deux profils où on trouve les plus fortes oppositions, sont incongrues, ou « ambiguës ». Il est donc fait appel à des notions de « précocité » pour les filles en réussite et s'ennuyant, comme c'est

le cas pour les garçons ; et dans le cas de garçons en difficulté et s'ennuyant, le « modèle didactique » ne fonctionnerait pas. Les sujets ont une explication proche de celles fournies lorsqu'il s'agit des filles en général, c'est-à-dire pédagogique, notamment avec le sens de l'école.

L'ennui, comme nous l'avons démontré, appartient au sens commun. Mais à l'intérieur du champ éducatif, où il est également signifiant, on voit s'activer plus particulièrement toute sa complexité. Les discours produits et analysés par l'intermédiaire de la triangulation méthodologique, nous permettent alors de dégager et de mettre à jour une articulation sur plusieurs niveaux de l'ennui en contexte éducatif.

A travers ces niveaux d'analyse, se dégage également une sorte d'état des lieux des « normes » scolaires qu'ont les enseignant-e-s, et dans une certains mesure leurs conséquences plus appliquées au niveau à la fois de la transmission des représentations sociales dans le champ éducatif, mais aussi en termes de systèmes explicatifs. C'est ce que nous allons détailler et analyser dans la dernière partie de ce travail, qui recoupe toutes les recherches menées.

Mais auparavant, nous avons souhaité mettre en place une démarche qualitative. En effet, au regard des différents résultats obtenus, il nous paraît nécessaire de compléter ce travail par des illustrations empiriques, malgré toute la difficulté d'y accéder, et d'évoquer ce sujet.

Partie 4 : l'ennui thema : consequences et perspectives dans le champ educatif

Nous avons mis en évidence une utilisation de l'ennui dans le champ scolaire, en lien avec des variables de type positionnelles, et les conséquences que cela provoque alors dans les représentations que les enseignant-e-s en ont. Notre pré-requis face à ce terrain en particulier, est de considérer l'école et le système scolaire de manière plus large, comme un « microcosme social », justifiant ainsi notre souhait de rester dans une vision holistique. De plus, nous avons pu observer le « traitement » qu'a subi cet objet de recherche jusqu'à présent, changeant régulièrement de champs d'application, et par là même de méthodes d'investigation. Nous avons tout au long de ce travail mis en place un cheminement évolutif, en prenant en considération les observations et les conclusions que nous avons dégagées des différentes études menées. Nous avons également adapté notre méthodologie, en termes de progression, en fonction des facettes de l'objet.

La première partie de ce travail a été consacrée à la réalisation une recherche de type documentaire, dans une perspective historique, avec pour objectif de mettre à jour une structure de l'ennui comme objet scientifique, en l'articulant au sens commun. Mais nous avons rapidement été contrainte de prendre en compte la réalité du terrain, relativement difficile d'accès, et très « formalisée » au niveau du discours. En d'autres termes, il paraissait assez peu réaliste de mettre en place par exemple uniquement des entretiens au regard des refus en termes de « planning », ou bien des observations. C'est pour pallier à ces différents obstacles que nous avons développé une triangulation méthodologique, afin d'appréhender toute la complexité de cet objet, en le « cernant » à plusieurs niveaux, puis en recoupant les différentes données recueillies. La triangulation des méthodes, mais aussi des données qualitatives et quantitatives permet alors de démontrer la profondeur et la validité des résultats obtenus (Denzin, 1989 ; Denzin et Lincoln, 1998). Flick (2006) dégage trois types de résultats dans la combinaison de données quantitatives et qualitatives : des résultats convergents, des résultats complémentaires, et des résultats divergents ou contradictoires. Au niveau de notre objet de recherche, il était tout à fait prévisible que l'on obtienne un certain nombre de

résultats contradictoires, mais la triangulation permet alors d'apprécier, de mesurer les variations, et d'en proposer une analyse plus fine.

Chapitre 10 : Illustration qualitative : les enseignant-e-s parlent de l'ennui

10-1- Contexte et objectifs

10-1-1- Intérêt d'un apport qualitatif

Notre hypothèse intégrative est que l'ennui est un *thêma*. Les méthodes qualitatives sont bien adaptées pour mettre à jour la dialogicité car elle s'exprime par le langage et la communication. Comme le décrit bien Jodelet : « Un principe fondamental en recherche qualitative est l'attention portée à l'émergence et au déroulement spontané des phénomènes […] Tandis que dans l'expérimentation le chercheur crée les conditions dans lesquelles il va provoquer un phénomène, tandis que le questionnaire impose un cadre (conceptuel, linguisitique, etc.) aux réponses, souvent précontraintes, des personnes interrogées, l'approche qualitative s'efforce de ne pas intervenir sur le cours des choses observées […] » (2003, p. 146).

Nous nous sommes donc interrogée quant à la transmission des représentations, car nous savons comme les enfants y sont sensibles (nous l'avons évoqué au travers des représentations genrées), mais également parce que nous avons pu constater des similitudes en termes d'attribution chez les élèves (Chapitre 6), particulièrement au niveau de variables positionnelles. Les différentes données recueillies ne nous offrent pas la possibilité de creuser plus avant ce premier point, tout comme, nous l'avons souligné, la notion de polyphasie cognitive, ou la coexistence d'un discours professionnel et privé de la part des enseignant-e-s sur l'ennui. Nous avons adapté notre méthodologie au terrain, assez difficile d'accès, et ce pour trois raisons principales, relatives au contexte et à la population. D'abord, un « étranger », pour entrer dans une école, doit passer par la voie hiérarchique et obtenir l'accord du chef d'établissement. Ensuite, une fois cette première étape franchie il faut « convaincre » les enseignant-e-s de participer. Tout au long de ce travail, aucun-e

enseignant-e, et ce quel que soit le niveau d'intervention ou la demande formulée, n'est resté-e insensible à la thématique de l'ennui. En revanche, la perdition lors de la proposition d'approfondir le sujet est très importante (le manque de temps est très souvent invoqué). Enfin, il paraît nécessaire si l'on fait référence à l'interactionnisme et le champ des représentations sociales, d'interroger les élèves. Et là encore, les démarches sont très longues, et la perdition de la population s'effectue principalement lors de l'accord des parents pour que leur-s enfant-s participe-nt.

C'est pour ces différentes raisons qu'il nous a paru nécessaire d'approfondir à la fois cette dualité de l'ennui dans le discours même en recueillant la parole des enseignant-e-s, afin d'en confirmer les lignes de forces, souvent ambiguës ; mais également à un niveau plus interactionniste, autour de la transmission des représentations. Pour ce faire, nous avons donc décidé d'interroger des enseignant-e-s qui signalent avoir dans leur classe des élèves qui s'ennuient, et dans une seconde phase, d'interroger ces élèves.

10-1-2- La population

Nous avons dans un premier temps, et notamment du fait d'un accès facilité à la population, souhaité mettre en place des entretiens semi-directifs auprès de Professeur-e-s des Ecoles stagiaires, population largement étudiée dans nos recherches précédentes. Mais nous avons rapidement pris conscience de l'importance et du poids de notre rôle institutionnel au sein de l'I.U.F.M85, qui semble avoir été plus puissant que le rôle d'intervieweur. En effet, nous avons contacté et relancé un certain nombre d'étudiant-e-s, d'accord pour participer à des entretiens, mais au final, aucun n'a abouti. Même en expliquant bien qu'il s'agissait d'un travail de recherche, il semble que le rôle institutionnel ait pris le dessus, et notamment par rapport à la charge évaluative de cette dernière année pour les sujets. Il semble que nous touchions sur ce point la question de la confiance, aussi bien au niveau personnel de la part des sujets, que plus institutionnelle (Marková, 2004). Nous avons donc pris toute la mesure de la relation entre l'interviewer et l'interviewé (Haas et Masson, 2006), et ses conséquences en termes de recueil de données.

Nous avons donc changé de stratégie, et avons procédé, par l'intermédiaire d'un mode d'accès indirect : « Les modes d'accès indirects passent […] par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels. Ils ont l'avantage d'être plus contraignants pour l'interviewé, et l'inconvénient

85 Pour cette dernière phase d'enquête, nous étions présente à l'I.UF.M. comme A.T.E.R. en Psychologie, ce qui nous amenais à la fois à dispenser des cours théoriques, faire des visites formatives et certificatives dans les écoles, mais aussi à participer en fin d'année à des soutenances de mémoire.

de n'être pas neutres, dans la mesure où la demande de l'enquêteur (qui est une demande de recherche) se double d'une demande tierce (amicale, sociale, institutionnelle) pouvant brouiller le cadre contractuel de communication. » (Ghiglione et Blanchet, 199, p. 57). Par l'intermédiaire de cette technique, c'est-à-dire contacter le chef d'établissement, le premier niveau de refus est amoindri. Cela permet en effet d'occulter dans la demande le statut de formatrice, qui indéniablement a des conséquences en termes de jugement pour les sujets. Nous avons donc été présentée comme étudiante, afin d'éviter ce biais, souhaitant recueillir le témoignage d'enseignant-e-s ayant des élèves qui s'ennuient dans leur classe. Nous n'avons pas plus spécifié notre échantillonnage, si ce n'est au niveau du sexe de l'enseignant, où nous souhaitions avoir une parité, au regard des différents résultats observés autour de cette variable.

Nous avons reçu l'accord de six enseignant-e-s de Cycle 3, et nous avons interrogé trois femmes et trois hommes, afin de « discuter » de cas d'élèves s'ennuyant dans leur classe. Il est important de souligner que nous n'avons fait allusion à aucune variable, ni à un nombre spécifique de « cas » d'élèves. La plupart des entretiens se sont déroulés dans les établissements scolaires, à l'exception de deux entretiens au domicile des interwivées, qui devaient toutes les deux garder leur petite fille en bas âge. En moyenne les entretiens ont duré une heure. Sur ces six enseignant-e-s, notre attention a été retenue par les années d'expérience. En effet, trois (deux femmes et un homme) ont une dizaine d'années d'expérience ; et les trois autres (deux hommes et une femme), plus d'une vingtaine d'années. Cela nous offre déjà une indication en termes d'implication de la part des enseignant-e-s. C'est également ce que Bouchamma (2002) souligne dans une recherche concernant des enseignant-e-s de collège face à l'échec scolaire, en reprenant un certain nombre de recherches dans le domaine : les enseignant-e-s qui débutent et les enseignant-e-s ayant de nombreuses années d'expériences se sentent plus responsables que les enseignant-e-s ayant une expérience « moyenne ». Cela confirme les résultats que nous avons déjà observés dans le Chapitre 3, où l'on retrouve cette même tendance.

La seconde phase de ces entretiens a découlé de ces premiers entretiens auprès d'enseignant-e-s. Nous sommes revenus dans les établissements, cette fois dans l'objectif de réaliser un entretien avec les élèves décrit-e-s par leurs enseignant-e-s. Il est important de noter que même si dans la majorité des cas nous avons interviewé les élèves décrit-e-s, cela n'a pas toujours été le cas. Cela est peut-être dû au fait que les entretiens n'ont pas été réalisés juste après. Cependant, nous avons réalisé les entretiens en fonction des élèves « sélectionnés » par

les enseignant-e-s. Nous avons été présentée dans trois classes (avec les enseignantes), soit en début de matinée, soit en début d'après-midi, comme une étudiante à l'université, et sommes restée dans la classe au minimum une heure, afin que notre présence soit jugée moins « incongrue », et qu'ils et elles aient tout loisir de nous observer. Nous n'avons pour notre part pas réalisé d'observation, ni de prise de note, pour justement être positionnée comme « objet d'observation » pour les élèves. Dans le cas des trois enseignants, tout est passé par eux, ils nous ont ensuite fait part d'un moment où nous pourrions nous entretenir avec le ou les élèves.

Nous avons été très vigilante et intransigeante concernant un certain nombre de conditions :

- l'accord des parents, par l'intermédiaire d'un mot sur le carnet de texte
- disposer d'un lieu pour la passation de l'entretien en dehors de leur classe
- que ces entretiens ne se déroulent ni en fin de matinée ou de journée, ni pendant les récréations
- d'expliquer que les élèves interrogé-e-s avaient été tiré-e-s au sort, car il n'était pas possible de réaliser un entretien avec tous les élèves

Les entretiens auprès de douze élèves ont duré en moyenne quinze minutes, et leur contenu respectif est très inégal (certain-e-s n'ont pas beaucoup parlé mais ont répondu aux questions, alors que d'autres ont été beaucoup plus prolixes, mais sur des thèmes pas toujours en lien avec les questions).

Enfin, nous avons proposé à chaque enseignant-e d'intervenir avec le groupe classe autour du thème de l'ennui, afin de ne pas stigmatiser les élèves interrogé-e-s, mais également de laisser la parole aux autres élèves. Cette proposition a été acceptée par les trois enseignantes86.

10-1-3- Recueil et méthode d'analyse

Nous avons procédé avec les enseignant-e-s à des entretiens de type semi-directifs, également nommés entretiens focalisés : « La conduite de l'entretien focalisé est d'abord non directive : la non directivité dans l'interview signifie intérêt et confiance soutenue et interventions non structurées, ceci afin d'assurer le maximum de fiabilité au discours. C'est dans ce climat que

86 Nous avons réalisé dans ce cas une adaptation des « atelier-philo » proposés aux Cycle 3. Ces trois séquences ont duré en moyenne 20 minutes, chaque élève a pu s'exprimer, en fonction de la grille d'entretien que nous avions réalisée. Nous n'analyserons pas ces données dans ce travail, mais nous pouvons noter qu'elles ont toutes été clôturées par un même phénomène : un retournement du groupe classe contre l'enseignante. Ce constat trouve d'abord son origine dans la temporalité, au bout de 20 minutes, mais cela nous offre encore un indice nous confortant dans l'utilisation de l'ennui social.

l'interviewer est amené au moment opportun à conduire son exploration en allant toujours du général au particulier :

- récit de l'expérience,
- exploration de l'ensemble des thèmes du guide,
- recherche progressive des spécificités (focalisation sur les détails significatifs, mise en relation du discours avec l'expérience vécue, demande de précisions, etc.),
- recherche de la profondeur par une reformulation des sentiments implicites exprimés
- exploration du contexte personnel, psychologique et social de l'interviewé qui connote la situation évoquée de significations particulières. » (Blanchet, 1985, p. 51)

Nous sommes partie de la description d'un cas qu'ils et elles connaissaient, et par l'intermédiaire d'une grille d'entretien87, récapitulant les thèmes que nous souhaitions approfondir, nous avons soit rebondi en fonction du discours, soit introduit ces thèmes si cela n'avait pas été évoqué. Enfin, nous avons proposé un résumé de l'entretien, à la fois pour laisser la possibilité à l'interviewé-e de revenir, approfondir ou compléter ; mais également dans le but de mettre en exergue l'aspect polyphonique et parfois contradictoire d'un discours sur l'ennui.

Dans le cas des entretiens auprès des élèves, nous avons opté pour des entretiens plus directifs. En effet, comme il s'agit d'élèves de Cycle 3, ils sont âgés en moyenne de 9 ans, mais peuvent être plus jeunes (comme c'est le cas avec une élève ayant un an d'avance). Leur âge est une donnée à prendre particulièrement en compte, et ce pour un certain nombre de raisons. D'abord du fait de notre objet de recherche, car par définition l'ennui véhicule un aspect positif et négatif. Si l'on se réfère au développement cognitif de l'enfant, il est théoriquement au stade des opérations concrètes en référence aux théories piagetiennes, notamment au niveau de la logique inductive. Ce stade permet à l'enfant de passer d'un raisonnement du particulier vers le général. Mais il ne s'agit pas d'un cadre rigide, et nous ne pouvons pas juger a priori du stade atteint par les élèves interrogés. Enfin, l'objectif de cette recherche n'étant pas de créer une situation déstabilisante, mais de rester dans une perspective descriptive, nous avons été particulièrement vigilante dans la formulation des questions, dans la lignée des consignes pour la passation d'épreuves piagetiennes, avec des questions du type : « Tu penses que c'est plutôt bien ou plutôt pas bien… ».

87 Grilles d'entretien en Annexes 7.1.1.

Une fois les entretiens enregistrés avec un dictaphone, soit six entretiens d'enseignant-e-s et douze d'élèves, nous avons procédé selon les trois étapes décrites par Paillé et Mucchielli : « 1/ un travail de transcription, par lequel on passe de la scène observée ou du témoignage livré à leur transcription sous une forme écrite ; 2/ un travail de transposition, alors que les notes de terrain ou les verbatims sont annotés, catégorisés, commentés ou réécrits […] ; 3/ un travail de restitution, normalement constitué par le rapport ou la thèse, et qui prend le plus souvent la forme d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation. » (2003, p. 30).

Le travail de transcription en intégralité des entretiens permet une appropriation du corpus. Ensuite, le travail de transposition a consisté en une lecture flottante, permettant une annotation des impressions recueillies, sans chercher de liens ou de sens. Puis nous avons réalisé une seconde lecture, cette fois en dégageant les thèmes et sous-thèmes, qui dans notre cas étaient récapitulés par la grille d'entretien, et tout notre travail en amont, mais également par les cassures des discours recueillis. Enfin, nous avons découpé le travail de restitution en deux phases : une étude séparée des entretiens d'enseignant-e-s ensemble et des élèves ; puis une étude des correspondances entre l'entretien des enseignant-e-s et de leurs élèves.

Dans une perspective de triangulation, nous avons réalisé une analyse thématique, c'est-à-dire sur un registre sémantique, afin de dégager et d'approfondir les grands thèmes (Bardin, 1977 ; 2003), soit induits par les questions, soit soulevés par les sujets eux-mêmes. En effet, l'un des objectifs principaux de cette dernière recherche est de proposer des données plus empiriques, afin de corroborer ou non les résultats préalablement obtenus, dans une perspective interactionniste, où les *thêmata* sont « souvent enracinées dans la culture et transmis par le langage, la communication et le sens commun de génération en génération. » (Marková, 2003, p. 234). Dans une dynamique de transmission, nous avons donc dans un premier temps réalisé une analyse des témoignages recueillis, pour ensuite constater les points communs et les points de divergences entre les représentations des enseignant-e-s et les représentations des élèves.

10-2- Difficultés à définir l'ennui

10-2-1- Polysémie et comparaisons pour définir l'ennui

Nous avons dans un premier temps sollicité les enseignant-e-s autour de cas d'élèves. Les enseignant-e-s ont donc la plupart du temps décrit des élèves, à la fois de leur classe actuelle,

mais aussi tirés de leur expérience professionnelle et personnelle (leurs enfants lorsqu'ils ou elles sont adolescent-e-s, leur famille proche ou eux ou elles-mêmes, personnellement)88. Dans la plupart des cas, nous avons pu ensuite interroger ces élèves, afin de connaître leur point de vue. Mais cela n'a pas toujours été le cas, comme nous l'avons précisé. Par exemple Stéphane a décrit une élève, qui venait de subir un certain nombre d'examens neurophysiologiques, et il n'a pas souhaité que nous nous entretenions avec cette élève. On peut donc remarquer que dans la plupart des cas, les enseignant-e-s ont respecté la consigne, en décrivant des élèves actuellement. Mais ils ont également fait appel à des souvenirs, et à une comparaison induite ou non, issue de la sphère personnelle. En effet, exception faite de Michel, tous et toutes ont décrit soit leurs enfants, soit eux-mêmes, soit les deux.

Le contact ainsi que la consigne de début d'entretien ont été identiques : « Avez-vous un ou des élèves qui s'ennuient dans votre classe, si oui, pouvons-nous en parler ». On peut d'abord noter qu'au premier abord pratiquement tous et toutes ont un raisonnement de type binaire89, majoritairement axé autour de la réussite et l'échec scolaire, qui confirme d'emblée cette articulation dialogique, souvent ancrée sur un système d'opposition, spécifique de l'ennui :

Encadré 23: Présentation dichotomique des élèves qui s'ennuient

- « Et heu, bon, effectivement, je pense à deux, et effectivement ils ont et l'un et l'autre des stratégies différentes un petit peu, mais il y en a un qui bâcle » (Patrick)

- « Alors moi je pense à deux élèves principalement, un qui est en difficulté scolaire [..] Le deuxième, heu, c'est un élève qui est très très attentif tout le temps, il s'appelle Antoine, moi je pense qu'y a, il est un peu précoce, il a des aptitudes très très importantes » (Annie)

- « [..] et puis il y a l'élève qui s'ennuie, que moi j'ai eu historiquement heu, une année particulière, il y a quelques années, où deux élèves s'ennuient particulièrement, et où l'un est en échec scolaire complet, et où l'autre au contraire est au dessus du lot. » (Michel)

- « Heu, j'ai une élève, j'ai l'impression qu'elle s'ennuie, puisque elle rêvasse en permanence, elle regarde par la fenêtre, elle participe pas, heu, elle est en retard quand je dis de sortir des cahiers, elle parle à ses voisins, elle est plus amusée, enfin elle est plus intéressée par le jeu [...] Moi je vois que elle qui heu, elle a l'air de vraiment s'ennuyer si si, ha si si si, y en a un autre en faite, j'y avais pas pensé, et lui c'est, c'est, vraiment lui il s'ennuie, mais à mourir quoi ! » (Natacha)

- « Alors j'ai une élève qui heu, relâche son attention heu, assez vite, donc heu, heu, heu, parce que heu, elle a un défaut d'attention, elle a eu un bilan heu neuropsychologique qui l'a, qui l'a avéré [..] Alors si on prend le, l'extrême inverse on va dire, heu… oui, j'ai des élèves qui s'ennuient, alors un

88 Béatrice 8 cas, 3 dans sa classe, 2 auparavant, elle-même, son frère, sa nièce adolescente ; Stéphane 5 cas, 2 dans sa classe, 2 auparavant, lui-même ; Michel 6 cas, 3 dans sa classe, 3 auparavant ; Annie 8 cas, 6 actuellement, elle-même et son fils collégien ; Patrick 6 cas, 3 dans sa classe, 2 auparavant, sa fille adolescente ; Natacha 4 cas, 3 dans sa classe, elle-même.

89 Patrick, première réponse de l'entretien ; Michel, seconde réponse ; Natacha, première et cinquième réponse ; Stéphane huitième et vingt-cinquième réponse ; Béatrice, première et sixième réponse.

autre élève qui est, qui est plutôt heu, qui a des bons résultats, qui heu, qui se, qui est au dessus du lot par rapport aux autres heu, et qui a déjà un an de, un an d'avance en plus, qui a déjà passé une classe. » (Stéphane)

- « Oui, alors ce sont des j'ai j'ai, c'est deux cas différents hein, donc j'ai une élève heu, Bérénice, qui a un an d'avance, heu, qui est douée heu, on vient d'avoir les résultats de son test de QI [..] Et puis j'ai un autre élève, Boris, heu…qui lui aurait tendance à s'ennuyer, alors c'est pas particulièrement un bon élève, c'est un élève moyen, heu, mais c'est marrant, il est dépressif, heu, il est suivi par un psy » (Béatrice)

Pour ces enseignant-es le sexe de l'élève ne semble donc pas un critère spécifique dans l'ennui, mais le niveau scolaire en est un, et notamment l'élève « doué-e », « précoce », « au dessus du lot », et l'élève soit moyen-ne, soit en difficulté. On retrouve également, en termes de justification, l'élève qui a un problème que l'enseignant-e n'est pas en mesure de maîtriser, ici il est fait référence à des troubles d'ordre psychologique. On a donc une correspondance entre les différentes typologies d'ennui déjà dégagées auparavant. Dès les premières réponses de l'entretien, on entre dans une vision dichotomique et duale de l'ennui.

Sur ces six entretiens, la première étape de l'analyse, c'est-à-dire la lecture flottante, permet de dégager deux types de discours de l'ennui, non pas comme on aurait pu le penser autour du sexe de l'enseignant-e, mais de ses années d'expérience. Nous l'avons mentionné, trois sont plutôt en début de carrière, et âgés d'une trentaine d'années90, et les trois autres ne sont pas forcément beaucoup plus âgés, mais ont au minimum vingt ans de carrière dans l'enseignement91. Notre position d'interviewer semble avoir été perçue de deux manières selon ces variables : une vision en tant qu'« élève », et qui a produit un discours assez « professoral », descriptif en termes d'expérience sur le terrain. Dans le cas des trois autres enseignant-e-s, le discours est relativement plus « informel », sur un ton confidentiel, et très axé sur une auto-réflexion au fil de l'entretien. Voici trois exemples tirés des entretiens des sujets ayant moins d'une dizaine d'années sur le terrain, et qui mettent bien en évidence le changement de ton, à la fois dans la mise à distance du discours, mais également dans le vocabulaire employé, qui change de registre :

Encadré 24 : un discours axé sur la confidence

« - R : C'est une analyse super perso hein, et heu… » (Natacha)

« - R : (silence). Non c'est faux en plus, j'allais dire une connerie (silence). Je réfléchis… non mais non, c'est pas marqué comme ça (silence). […] Non, c'est bête hein… non, non non, en fait j'allais vous dire heu, vous savez le côté heu, technique, heu les, tout ce qui peut être sciences et technologies, et ben en fait heu non pas du tout, ça intéresse autant les filles que les garçons. »

90 Natacha, Béatrice et Stéphane
91 Patrick, Annie et Michel

(Stéphane)

« - R : […] peut-être, peut-être, ho je m'embrouille ! en fait je me rends compte qu'au fur et à mesure que je parle, je me contredis, et du coup c'est plus clair du tout ! (rires). C'est terrible ça me fait poser des questions alors heu je, je sais plus, c'est terrible ! (rires). » (Béatrice)

Ce rapport au discours a évidemment une influence, parce qu'il est assez clair que ces trois témoignages sont globalement plus « approfondis ». Dans la mesure où ces sujets n'ont pas craint de se questionner et se confronter à leurs représentations, ils ont dans une certaine mesure dépassé le « tabou » de l'ennui, comme le nomme Natacha. Cela confirme également toute l'ambivalence et la difficulté d'aborder ce sujet, encore plus en contexte éducatif.

Pour autant, et en termes de triangulation, cet apport qualitatif autour de la définition de l'ennui, renforcé par cet aspect d'énonciation des discours, renforce la puissance des observations préalablement dégagées, puisque malgré deux types de discours, on trouve un très fort consensus, d'abord autour de l'observation de l'ennui, très ordonnée et systématique : le passif, puis l'actif, avec comme point commun suite à l'observation le désengagement de la part de l'élève par rapport à l'activité proposée.

Encadré 25 : La passivité des élèves comme indice d'ennui dans la classe

« - R : Ben parce que tout d'un coup heu… c'est pas qu'il s'agite mais, on voit qu'il est plus heu dans l'activité quoi, il attend quoi, il est attentiste et… » (Patrick)

« - R : En fait je m'aperçois qu'il entend beaucoup de choses parce que il a mémorisé beaucoup de choses, mais il se met heu, en stand by quelque part. » (Annie)

« - R : Ben l'autre s'ennuie parce qu'en fait les apprentissages qu'on fait, c'était un CM1, sont pour lui très vite réglés quoi, en quelques minutes il a tout compris, et donc heu, il est en attente, voilà il veut, il participe, mais il y a des jours où… » (Michel)

« - R : Heu, j'ai une élève, j'ai l'impression qu'elle s'ennuie puisque elle rêvasse en permanence, elle regarde par le fenêtre, elle participe pas, heu, elle est en retard quand je dis de sortir des cahiers, elle parle à ses voisins, elle est plus amusée, enfin elle est plus intéressée par le jeu […] » (Natacha)

« - R : Bah si on peut, ha, si fallait faire, une typologie des réactions en fonction de l'ennui, heu, ça peut être heu, la flânerie heu, enfin le passif quoi, c'est-à-dire… heu…[…]. » (Stéphane)

Mais très vite, face à la description de l'ennui d'abord de manière comportementale, les sujets se trouvent confrontés à une définition de l'ennui. Plus précisément, en évoquant l'ennui, ils et elles font référence à différents autres phénomènes, que nous avons déjà mis en avant. On trouve principalement évoqués en lien avec l'ennui, dans un ordre plus ou moins équivalent l'attention, la fatigue et/ou le sommeil, l'intérêt et le désintérêt, le désengagement, ainsi que la motivation ou la démotivation. Le témoignage d'Annie résume bien le cheminement de la réflexion autour de l'ennui :

Encadré 26 : Définir l'ennui : mélange

« - R : Alors, moi je pense à deux élèves principalement, un qui est en difficulté scolaire, qui s'appelle Arnaud, qui heu, lui heu, s'intéresse de temps en temps, quelquefois, heu, perd de l'attention, voire s'endort, enfin fait semblant de dormir sur sa table, heu… est très présent en mathématiques plus qu'en français, parce que c'est un domaine qu'il préfère, il me l'a verbalisé, et puis c'est quelqu'un en difficultés à l'écrit, donc tout le rapport de la maîtrise de la langue est un souci pour lui, donc on a l'impression oui, dès qu'il fait du français, on a l'impression qu'il s'ennuie. » (Annie)

On constate donc qu'il est associé à un certain nombre d'autres termes, mais jamais spontanément, c'est-à-dire que l'attention, ou la fatigue sont évoquées au détour de la description d'un ou une élève. C'est au fil de l'entretien que nous avons mis ouvertement en avant les liens réalisés par ces derniers. Il n'y a pas de consensus, comme on le constate par exemple autour des liens entre l'attention et l'ennui :

Encadré 27 : L'ennui et l'attention

- « R : […] Moi y a des fois où je me rends compte que certains élèves heu, vont avoir des difficultés à suivre ce qui se passe, et du coup ils vont, à un moment donné ils vont rentrer dans l'ennui, parce que du coup ils ont loupé des trucs qui sont passés avant et ils savent plus trop comment raccrocher quoi. » (Michel)

- « R : Ha oui, entre l'attention et l'ennui ? Oui, peut être que je définie pas forcément heu, ce que c'est l'ennui… faudrait peut-être commencer par là ! » (Stéphane)

- « R : Et puis s'ennuyer, pour moi c'est important aussi parce que ils ont le droit de s'échapper : 6h d'attention permanente c'est trop lourd…» (Annie)

Enfin, un point important, qui émane directement de la polysémie du mot « ennui » est assez récurent, autour de la distinction entre « ennui » et « des ennuis ». On le constate au détour de remarques quelque peu ambiguës, comme ces dernières :

Encadré 28 : l'ennui et les ennuis

« - R : Ou que le grand frère, ou le petit frère plutôt va être opéré, bah c'est c'est, il est opéré le matin même et ben on a quelques inquiétudes pour le petit frère qui est opéré en ce moment et tout ça. Alors du coup, ça peut développer du coup un, un ennui, enfin, un ennui par une préoccupation qui empêche de faire l'activité et qui du coup heu, on sait plus quoi, enfin l'élève peut ne plus savoir quoi faire. En tout cas il arrive plus à rentrer dans un centre d'intérêt. » (Patrick)

« - R : Même si heu, sans doute heu… Ouais si. Même si certaines fois il y a des moments où on est plus mobilisé par autres, par des choses heu… Par des, des des… on a l'esprit mobilisé par des éléments extérieurs plus qu'à d'autres. (silence). Mais encore c'est pas ça… » (Stéphane)

Conformément à ce que nous avons déjà constaté, l'ennui est évoqué sur un mode dual, d'abord sur un système d'opposition prenant ancrage sur le niveau scolaire, mais également sur la passivité, puis l'activité. Par l'intermédiaire de ces témoignages, on distingue aussi deux définitions, deux conceptions de l'ennui : un ennui au singulier et un ennui au pluriel. Ce

point n’est pas particulièrement saillant dans nos différentes recherches, ni dans les recherches sur l’ennui de manière plus générale, mais pourrait être une piste d’explication, comme renforcement de ce système binaire : l’ennui des élèves en réussite, et les ennuis des élèves en difficulté.

10-2-2- L’ennui et la motivation interchangeables dans le champ scolaire

Nous avons particulièrement orienté le discours autour de l’ennui et la motivation, ou la démotivation. Nous n’avons pas induit ce terme, dans un premier temps par choix, et il s’est avéré que les sujets l’ont tous évoqué à un moment du discours, plus ou moins tard, donc spontanément, et sans trop s’en rendre compte. Cela signifie bien qu’il y a un lien entre les deux, mais pas une équivalence systématique. Ce qui est encore plus révélateur est la définition proposée par les sujets, qui les met pour la plupart dans une réelle confusion, qu’ils et elles reconnaissent ou pas. On constate que sur cette question, la variable des années d’expérience a une influence. Cela confirme donc bien que l’ennui et la motivation ou la démotivation, souvent assimilés dans le sens commun, puisque les termes surgissent au fil du discours, ne sont pas synonymes, loin de là, comme par exemple avec Patrick, autour de l’ennui et la motivation :

Encadré 29 : Ennui et motivation selon les enseignant-e-s avec une longue pratique professionnelle

« R : Je pense qu’un élève motivé dans, à un moment donné, ben à ce moment-là oui, enfin, il me semble hein, ben s’il est motivé, au contraire, il va aller les faire, il va aller les faire. Alors après il peut y avoir des obstacles hein, qui vont, qui vont casser la motivation, et entre autres ça peut être le niveau de difficulté. » (Patrick)

Les trois autres témoignages mettent très bien évidence non pas une définition de l’ennui et de la motivation, mais bien le fait que nous abordons deux concepts très proches, comme le fait remarquer Stéphane, qui se rend compte en parlant de la proximité des deux, et s’étonne de ne pas avoir fait référence à la motivation avant :

Encadré 30 : Référence à la motivation

« - R : […] Et c’est à-dire que, c’est-à-dire que, pour que, l’apprentissage réussisse avec un, pour qu’il y ait un intérêt, et pour que les élèves s’y retrouvent quoi hein, il faut qu’y ait une grosse motivation… tient motivation… (rire), c’est marrant je l’ai pas dit avant…[…] (Stéphane)

Il y a une assimilation issue du sens commun entre les deux, mais on se rend très vite compte qu'en réalité, c'est assez différent, et que ce thème provoque chez les trois sujets un dialogue entre ennui et motivation, qui finalement aboutit à des issues opposées. Selon Béatrice, la démotivation est « inquiétante » comparée à l'ennui, alors que Natacha se trouve plus « démunie » face à la démotivation d'un élève. Pourtant les conséquences évoquées sont identiques : le décrochage scolaire. Quant à Stéphane, il hésite entre ennui et démotivation, pour finalement conclure qu'il s'agit de la question du sens, qu'il raccroche ensuite à l'ennui :

Encadré 31 : Ennui et motivation

- « R : Non quoique c'est vrai que, pour les deux élèves auxquels je pense et que je dis qu'ils s'ennuient, c'est vrai que je pense qu'ils sont démotivés ouais, ils ont pas la motivation de, heu… c'est délicat quand même parce que… ils sont motivés pour réussir mine de rien, heu, mais pas assez… » (Natacha)

« R : Ouais je pense, je pense, alors, mais la démotivation peut-être sur heu, la différence avec la démotivation c'est peut-être sur heu du long terme, plus ou moins long terme, alors que l'ennui, c'est peut-être plus ponctuel. […] Bah un enfant qui est pas motivé il s'ennuie pas forcément non plus, je pense. C'est parce que je me dis heu, heu, j'en sais rien là je suis en train de faire, j'ai commencé la bande dessinée, y en a certains que ça motive pas du tout parce qu'ils aiment pas ce genre-là, heu, est-ce que pour autant ils vont s'ennuyer… peut-être, peut-être, ho je m'embrouille !. » (Béatrice)

Autour de cette réflexion, Béatrice conclut finalement que : « […] c'est intéressant quand-même cette question de l'ennui et la motivation…l'œuf ou la poule… ». Quoi qu'il en soit, ces deux termes sont semble-t-il interchangeables au premier abord, sans pour autant être synonymes. On retrouve cette tendance à raccrocher l'ennui à un autre terme, un autre concept, pour parvenir à en définir les contours. Une seconde façon de cerner l'ennui pour les sujets, et même lui donner du sens, est de le mettre en lien avec des variables positionnelles et contexuelles.

10-3- L'aspect positionnel dans l'ennui

10-3-1- Filles et garçons face à l'ennui

Nous l'avons évoqué, il est fait référence à la question des positions « extrêmes » dans l'espace scolaire. Même si certains des sujets s'en défendent, ils et elles évoquent spontanément des cas extrêmes de réussite et d'échec scolaire. Nous avons posé la question d'une différence d'ennui entre les garçons et les filles. Tous s'accordent pour affirmer qu'il n'y a en a pas, ou que s'il y en avait, c'est sous l'influence d'autres variables, comme nous allons le développer :

Encadré 32 : Différence fille/ garçon

« - R : non je pense pas que ce soit lié au fait que ce soit des filles ou des garçons. Je pense qu'il y a de l'ennui chez les filles et chez les garçons, mais pas pour les mêmes matières, pas pour heu, y a des moments, ils décrochent jamais au même moment, et puis ils n'ont pas la même personnalité » (Annie)

« - R : Pour moi c'est pareil garçon fille même combat là-dessus, heu, après y a des profils effectivement…» (Michel)

« - R : (silence). Heu, ben ouais je me dis ouais Boris qui est un garçon s'ennuie différemment de, de Bérénice, par rapport à Bérénice. Après est-ce que c'est une réac… j'en sais rien, j'en sais rien, honnêtement je, je ne sais pas. […] Je pense qu'on s'ennuie différemment, mais est-ce que on s'ennuie parce qu'on est enfin heu je, ouais, je sais pas trop, je… » (Béatrice)

Il s'agit d'un discours assez défensif de la part des enseignant-e-s, parce que nous abordons un sujet qui n'est pas « correct ». Les réponses de Stéphane à ce sujet mettent en évidence le formalisme du discours des enseignant-e-s à ce sujet :

Encadré 33 : Stéréotypes genrés dans l'école

- « R : Si cert… ha oui bah si je réfléchis je pense que oui. Heu, pas forcément heu… sans, sans parler d'expérience je me dis que… bah, culturellement heu… les filles et les garçons ont des attraits différents heu, forcement, donc heu, naturellement heu, si on évoque, si on est sur un.. hum (rires)… bon… y a, y a certainement des… des domaines heu, d'apprentissage qui vont plus intéresser les filles que les garçons. Je crois que c'est pas ça que je voulais dire. » (Stéphane)

On observe la retenue face un discours stéréotypé, qui malgré tout émerge par l'intermédiaire d'aspects « culturels » et « naturels ». Et il contrebalance ses dires directement en rajoutant « Je crois que c'est pas ça que je voulais dire ». Ce discours latent qui face à une question jugée difficile ou délicate prend comme point d'accroche les stéréotypes, mais qui par la même occasion provoque un conflit est très présent. Les enseignant-e-s avec une plus longue expériences se cachent derrière l'expérience et les exemples pris au hasard, mais assimilant systématiquement des matières scolaires et le sexe des élèves, comme c'est le cas pour Annie. Mais c'est très clair dans le discours déjà cité de Stéphane, ainsi que Natacha, qui précise d'ailleurs que c'est très « cliché » d'assimiler fille/matières littéraires et garçons/matières scientifiques :

Encadré 34 : Stéréotypes genrés selon les matières scolaires

- « R : Il est plus bruyant. La fille, alors de manière générale, les filles rentrent plus dans le système de cadre, dans le système scolaire, parce qu'elles veulent bien faire heu, je pense plus facilement que les garçons, et ça ça, sur 20 ans je l'ai remarqué, elles rentrent plus dans le cadre ». (Annie)

- « R : Ben alors là c'est le truc à la con, mais c'est vrai que ça se vérifie un petit peu, un petit peu. Alors c'est le cliché, le gros cliché, et pourtant, alors je dis pas qu'ils sont meilleurs en maths, mais ils aiment plus les maths que le français pour la plupart. Alors je sais pas, les maths c'est plus valorisant,

mais c'est ce qu'on retrouve après chez les parents hein, pour eux faire S c'est plus valorisant que faire L. Et ben on a l'impression que pour les garçons les maths c'est plus important que le français ». (Natacha)

- « R : Non, c'est bête hein… non, non non, en fait j'allais vous dire heu, vous savez le côté heu, technique, heu les, tout ce qui peut être sciences et technologies, et ben en fait heu non pas du tout, ça intéresse autant les filles que les garçons. » (Stéphane)

L'ennui est nié comme étant en lien avec le sexe de l'élève, et est plutôt expliqué comme lié à la « personnalité », ou le « caractère », souvent mis en lien avec un aspect « inné ». Les stéréotypes en fonction du sexe de l'élève ne sont donc pas axés sur l'ennui qui est plutôt appréhendé comme personnologique, et atténué par la variable réussite *vs* échec. Mais en revanche, les stéréotypes genrés émergent, notamment au niveau des matières scolaires, et du comportement de façon plus large.

10-3-2- Le fond et la forme dans l'ennui et les remédiations

Les matières scolaires ont donc bien une influence sur la perception de l'ennui. En revanche, il n'y a pas de consensus sur les matières qui ennuieraient plus ou moins : l'histoire et la géographie pour Natacha et Béatrice, alors qu'au contraire, ce sont ces mêmes matières qui ennuieraient le moins selon Patrick et Annie. En réalité, ce n'est pas tant de la matière scolaire, que la manière dont elle est dispensée dont il s'agit. L'action, le fait de positionner l'élève comme acteur, au centre des apprentissages, est le « remède » à l'ennui, ou plus radicalement pour Annie le moyen de « tuer l'ennui ». Il est provoqué par le cours magistral, dispensé de manière « frontale », et quand justement la parole de l'enseignant-e prend finalement le dessus sur l'action. Il est également fait référence à ce que l'on peut nommer « l'habillage de la tâche » : si l'activité est présentée comme ludique, « pas scolaire », transversale, très souvent proche du théâtre (qui revient souvent comme exemple), il n'y a pas ou moins d'ennui. Mais cela ne fonctionne pas systématiquement comme l'explique Béatrice avec l'histoire. Patrick parle de « contourner les étiquettes » des matières scolaires. On a donc une opposition au niveau de la forme des cours, qui a au final plus d'influence que la matière scolaire en elle-même :

Encadré 35 : Le fond et la forme dans l'ennui

- « R : […]Travailler à plusieurs, travailler heu, en faisant des choses inhabituelles. Quelque part il faut aussi, y a des, c'est intéressant d'avoir des choses rég… routinières, mais pas au sens péjoratif du terme hein, mais qui reviennent régulièrement… » (Serge)

- « R : […] ils vont rechercher des documents, faire des exposés, on les met en situation de, de, d'action, ils vont présenter quelque chose au tableau, heu quelque part on tue l'ennui, parce que heu,

de toute façon ils sont acteurs donc comme ils sont acteurs, enfin, en tout cas ils s'ennuient moins. » (Annie)

- « R : Quand je parle beaucoup, simplement pour parler beaucoup, là je m'en rend compte, je le vois. Il y a toutes les classes, toute la classe s'éteint à ce moment-là donc heu (rires)… » (Michel)

- « R : Ben parce qu'il y a d'autres matières qu'on fait qui sont plus ludiques, où ils sont plus actifs, ou on participe à des projets, et y sont, y sont dedans quoi. » (Natacha)

- « R : Alors, ce qui est sûr, c'est que si je fais toute une séance heu, où les élèves écoutent, doivent écouter principalement, c'est générateur d'ennui. Si je fais des séances où les élèves doivent être heu, plus acteurs et avoir des tâches à réaliser eux-mêmes, et encore plus si ces tâches sont adaptées, c'est heu, vraiment heu les cas où heu, heu, heu… (mouvements avec les mains) ». (Stéphane)

R : Heu, non c'est vraiment l'histoire-géo ça peut les ennuyer ouais, et pourtant j'ai essayé de faire par des exposés, des recherches par internet pour essayer d'intéresser, de motiver, faire autre choses… c'est… on est revenu à du frontal, du transmissif heu… » (Béatrice)

On retrouve bien les mêmes « techniques » de remédiation que nous avions dégagées dans les recherches précédentes, autour de la différenciation, de la responsabilisation, tout cela orchestré par la mise en activité. Cela fait donc également référence à la mise en activité, pour contrecarrer la passivité comportementale des élèves. Les solutions, les réponses sont très pédagogiques, et pour les six sujets, on distingue un fort consensus. Mais le dernier témoignage de Béatrice concorde avec les différentes observations déjà recueillies : l'ennui induit un aspect que l'on pourrait qualifier de « fuyant », c'est-à-dire que malgré la construction du cours, l'anticipation, l'enseignant-e n'a pas la maîtrise, le contrôle de la réussite de la séquence.

10-3-3- La déresponsabilisation par le contexte

On retrouve également une autre variable contextuelle, d'ordre social, qui se situe à plusieurs niveaux : « l'effet établissement » (Duru-Bellat et Suchaut, 2005), et l'effet classe, notamment autour du nombre d'élèves, et de la dynamique de classe ; les parents et la famille, avec les représentations du sens de l'école transmises, mais également la catégorie socio-professionnelle. Ces différents arguments sont généralement sollicités par le corps enseignant sur le thème de la réussite ou l'échec scolaire. Là encore, dans la même dynamique que les références faites aux stéréotypes, on peut penser que face à un sujet qu'il est difficile de définir, ils et elles vont piocher dans des références qui, à l'heure actuelle, sont extrêmement présentes dans leur quotidien : l'échec scolaire et la réponse du « handicap socioculturel » comme système d'explication, qui permet une déresponsabilisation. On distingue bien ce phénomène dans la manière dont les sujets font référence à ces arguments :

Encadré 36 : Le social et la famille provoquant l'ennui à l'école

- « R : […] Parce qu'il y a des cas particuliers qui font que ça nous échappe, ça nous échappe et on est pas les seuls acteurs heu, quand un enfant arrive avec la faim au ventre, hein, ça m'est aussi arrivé, bon heu, ben oui il a faim hein, heu, voilà… » (Patrick)

- « R : […] puis la relation école/ famille. » (Annie)

- « R : Elle est pas en train de penser à sa famille en permanence mais ce qu'elle vit dans sa famille fait que elle arrive pas être disponible pour l'école en tout cas. Et elle je crois que c'est la raison qui fait qu'elle s'ennuie. » (Natacha)

- « R : […] Je pense que y a la variable aussi moi du niveau social, je pense clairement que ça joue…[…] Parce que y a pas de repères je pense, parce que c'est trop loin d'eux. Je pense, voilà. » (Béatrice)

On peut penser que ces stratégies sont un moyen, en termes de responsabilité, de se décharger, comme ce qu'a mis en évidence Gosling (1992) avec l'échec. Car il est évident que malgré un discours qui se veut globalement non alarmiste, tous les sujets dans le discours mettent en avant le fait qu'ils se sentent responsables de l'ennui de leurs élèves. Cette position ressort au détour d'une remarque sur un autre thème, mais les termes employés mettent clairement en exergue à la fois cette culpabilité et cette responsabilité, en expliquant que, même s'il y a d'autres causes, ils et elles « se remettent en question », « en cause » :

Encadré 37 : Le message de l'ennui

- « Q : Mais aussi on peut s'apercevoir qu'effectivement ça on l'a loupé. Oui, la remise en cause elle est, elle est régulière, enfin pour moi hein, elle est régulière et fréquente. » (Patrick)

- « . Ce qui n'empêche pas l'enseignant que je suis de me remettre en question et de me dire des fois : est-ce que c'est pas moi qui les aient amenés dans la passivité, est-ce que c'est pas moi qui suis ennuyeux à ce moment-là… » (Michel)

- « R : Ben moi c'est ce que je pense hein, moi je me remets en question, quand ils s'ennuient je me dis que j'ai fait une matière qui était heu, soit trop loin de leurs préoccupations, encore que ça j'essaye de, d'y travailler, ou pas assez de manipulation, ou, ou le sujet est abordé d'une manière qui les touche pas suffisamment. » (Natacha)

- « R : Bon heu, après évidemment heu, si les élèves s'ennuient c'est moi qui suis en cause essentiellement je pense. Voilà, c'est mon travail, c'est de heu, faire apprendre aux élèves. […] j'essaye, j'essaye toujours de considérer que c'est… que, que, je peux intéresser l'élève, et que si il s'ennuie, c'est ma part heu, c'est c'est c'est, j'allais, j'allais dire c'est ma faute, mais c'est pas ça, heu, c'est que je pourrais l'intéresser si je faisais autrement. » (Stéphane)

- « R : […] bah quand il s'ennuie, on se pose des questions sur soi en tant qu'enseignant, on se dit : tiens je, je réponds pas à ces manques, à ses besoins heu, mince qu'est-ce que je rate, qu'est-ce que je suis en train de rater en tant qu'enseignante. Donc heu l'ennui est moins bien perçu du coup du côté de l'enseignant je pense. » (Béatrice)

Un certain nombre d'autres variables contextuelles sont sollicitées, notamment autour du rythme scolaire, corrélé à la fatigue des élèves, et la temporalité. Il y a donc une mise à distance de la part des enseignant-e-s dans la responsabilité, mise à distance également en sollicitant comme nous l'avons souligné précédemment des aspects pathologiques et psychopathologiques, orthophoniques…

Pour résumer, le discours sur l'ennui en contexte éducatif se décompose en plusieurs étapes. Il est d'abord compris par l'enseignant-e comme un signal en termes de désengagement. Les stratégies sont axées autour de l'activité, la mise en action de l'élève, l'habillage de la tâche pour la rendre moins ennuyeuse. Mais une fois ces recours épuisés, les enseignant-e-s font alors référence à des causes externes.

10-4- Dialogicité et idéologie dans l'ennui

10-4-1- L'ennui comme trait personnologisant

Nous pouvons dégager un double niveau de compréhension, et aussi d'explication de l'ennui de part des enseignant-e-s : il est un trait de « caractère », « individuel » ; mais il est également dépendant du contexte social, de l'environnement. On constate un formalisme dans le discours enseignant, qui se refuse à dialoguer autour des termes « inné » et « acquis », tout en ayant des propos issus de cette opposition :

Encadré 38 : l'ennui individuel

- « R : Et voilà, c'est leur nature, ça fonctionne comme ça heu… j'aimerais bien des fois décortiquer, pour essayer de filer le tuyau à l'autre. Quand c'est dans une même famille et qu'on dit : ha bah c'est tout le contraire de son frère ou de sa sœur heu… voilà, c'est la même famille, même modèle même truc, donc c'est pas… heu… » (Michel)

- « R : […] Je pense qu'il y a des gens qui ont des profils pour s'ennuyer, et ça ça me fait peur à dire, parce que moi je pense que j'ai un profil d'ennuyé. » (Natacha)

- « R : Oui, je pense oui… clairement. Moi je pense, qui, qui sont plus aptes à s'ennuyer, et, et à peut-être mieux le v… enfin, est-ce qu'elles le vivent mieux, j'en sais rien, mais en tout cas oui, à des, à des personnes qui vont plus facilement s'ennuyer heu, que d'autres, oui, clairement. » (Béatrice)

Et paradoxalement à ces discours, où l'inexplicable de la variabilité des situations est raccroché à une donnée interne à la personne, voire à un trait de personnalité, les sujets

s'accordent toutes et tous à dire que l'ennui et l'adolescence sont liés, ce qui dans ce cas fait basculer l'ennui non plus comme un trait, mais plutôt comme contextuel, en fonction d'une époque de la vie donnée, d'un âge donné :

Encadré 39 : L'ennui à l'adolescence

- « R : […] Et puis je pense aussi qu'il y a une question d'âge, parce que je vois, enfin là pour mes propres enfants heu, ma dernière fille qui était très active heu, jusqu'à l'âge de… 14 ans, et à 14 ans l'adolescence arrive, et là tout d'un coup, les choses changent, elle s'ennuie de partout alors hein t'façon ! (rires). Donc on se pose même plus la question, elle s'ennuie partout. Donc heu, voilà… » (Patrick)

- « R : […] adolescente je m'ennuyais cruellement pendant les grandes vacances. » (Annie)

- « R : Moi ouais je pense, ouais je pense, je… ça me paraît une des caractéristique des adolescents, je vois bien les adolescents s'ennuyer, carrément quoi ! (rires) » (Béatrice)

C'est d'ailleurs sur ce critère que les différences entre les filles et les garçons, si elles sont constatées et affirmées, sont nuancées : les filles sont plus matures que les garçons, donc en fin de Cycle 3 elles sont dans la pré-adolescence. C'est ce qui justifierait alors des différences.

Et renforçant cette opposition inné *vs* acquis, tout un discours est développé justement autour d'élèves « doué-es ». On retrouve alors la configuration dégagée de l'ennui de l'élève précoce, qui finalement devient inaccessible, et aussi incompris, comme l'explique bien Michel :

Encadré 40 : L'élève brillant

- « R : Mais un élève en réussite ou un élève brillant, on a beaucoup de problèmes avec des élèves intellectuellement précoces. Alors c'est vrai que la précocité veut pas dire qu'ils sont dans le moule scolaire, des apprentissages, mais pourtant ils sont… étant précoces ils ingurgitent de l'information très rapidement aussi, et c'est très dur, dans l'institution scolaire de s'adapter à ce genre de population hein. Parce que en plus on sait pas trop dans quel direction faut les emmener hein… » (Michel)

- « R : Pfou j'en sais rien. Honnêtement, je sais pas pour moi ce que c'est qu'un él… un enfant surdoué, je sais pas heu, elle est brillante en tout ça c'est certain, et elle a un an d'avance, et c'est ma meilleure élève, et ce qui est génial c'est qu'elle est quand-même heu assez mûre. » (Béatrice)

En termes de traits personnologiques, seule une enseignante fait un lien entre l'ennui des élèves « surdoué », « doués, « précoces », et une différenciation groupale. Mais là encore, afin d'atténuer ses propos, elle s'inclut dans ce type de « profil », en expliquant d'abord qu'elle s'estime « prétentieuse » :

Encadré 41 : L'ennui signe de distinction

- « R : Peut-être. Et puis ce serait une manière de mettre vraiment un fossé entre soi et les autres, de

dire heu : ben regarde toi, dès qu'on a rien à faire tout de suite tu travailles, tu fais du lèche, alors que moi j'en ai pas besoin, y aurait peut-être ça. […] Ou alors : moi ce que la maîtresse elle fait en classe je le sais déjà et ça m'ennuie. » (Natacha)

Les autres enseignant-e-s se refusent à ce genre de discours. Et là encore, il est difficile de démêler ce qui tient du discours formel, et de leur opinion personnelle parce qu'il s'agit d'un sujet délicat. En effet, si Natacha évoque ce sujet, c'est parce qu'auparavant, nous l'avons souligné, elle s'est elle-même impliquée dans ce type de comportement, ce qui atténue considérablement l'aspect négatif et de jugement que pourrait avoir ce type de discours.

10-4-2- Vie professionnelle *vs* vie personnelle : deux définitions de l'ennui

Il semble bien que toute la dichotomie des représentations véhiculées par l'ennui se joue au niveau de l'identité professionnelle et de la définition personnelle, qui ne sont pas en adéquation. Nous l'avions déjà souligné, en rapprochant ce constat de la polyphasie cognitive. Ces entretiens nous confortent dans cette explication. En effet, l'ennui n'est pas possible dans cette profession, et pour certain c'est même un critère d'orientation dans la profession :

Encadré 42 : Un métier qui interdit l'ennui

- « R : Et il y en a qui sont dans ce cas-là mais du coup, quelque part ils font pas tout à fait ce qu'il faut quoi, parce qu'ils sont, on est justement, enfin il me semble que l'un, l'une des caractéristiques du profil est de ne pas être dans ce profil-là quoi, justement…» (Patrick)

- « Dans ce métier je pense qu'on s'ennuie jamais. » (Natacha)

- « R : Je ne m'ennuie pas dans le travail et je heu, intérieurement je me refuse à, à songer un instant que je pourrais m'ennuyer. » (Stéphane)

- « R : Ha ! Je pense que c'est mon, c'est mon devoir là d'enseignante, je crois que c'est le devoir, mais je me dis à la rigueur faudrait que je la laisse, faudrait que je la laisse s'ennuyer, c'est pas grave, mais je voudrais pas que le, que pour elle ce soit négatif par contre, parce que est-ce qu'elle pense que c'est béné… que ça peut être bénéfique j'en sais rien (silence). » (Béatrice)

Mais cette polyphasie est mise à jour lorsqu'il est question du bien ou mal dans l'ennui, comme le souligne bien le dernier témoignage ci-dessus. Il y a donc deux types d'ennui : l'ennui à l'école, et l'ennui personnel, qui s'opposent dans l'école, comme l'illustrent bien ces différents témoignages :

Encadré 43 : Polyphasie dans le discours

- « R : L'ennui il faut que ça soit un, il faut que ça soit une source d'enrichissement, une source de bien être intérieur, j'ai besoin de m'ennuyer parce que pendant 5 minutes heu je suis en recréation, je crée, j'ai envie de dessiner, » (Annie)

- « R : Un ennui systématique est pour moi problématique, c'est pas bon. C'est quand même des gamins. Ils sont en devenir, si déjà ils s'ennuient… » (Michel)

- « R : L'ennui en lui-même je sais pas, les conséquences, des fois elles sont négatives, heu, parce qu'on a rien à faire, on décroche, heu, on est pas bien, on est mal à l'aise, des fois c'est positif parce que du coup heu, on pense à d'autres choses, et puis on fait avancer dans d'autres domaines finalement, donc heu, c'est pas entièrement négatif. D'ailleurs je pense pas que ceux qui s'ennuient dans ma classe, je pense pas que ce soit entièrement négatif quoi. » (Natacha)

- « R : Alors si je prends le, heu, ce qui m'intéresse, c'est-à-dire le bénéfice de mon travail, hein heu, on est bien obligé de raisonner comme ça heu (rires), si j'évalue heu (rires) évidemment c'est négatif. » (Stéphane)

- « R : Moi ça me gênerait pas qu'un enfant heu, qu'un enfant s'en… bah quand il s'ennuie, on se pose des questions sur soi en tant qu'enseignant, on se dit : tiens je, je réponds pas à ses manques, à ses besoins heu, mince qu'est-ce que je rate, qu'est-ce que je suis en train de rater en tant qu'enseignante. Donc heu l'ennui est moins bien perçu du coup du côté de l'enseignant je pense. » (Béatrice)

Ce n'est pas un lieu où il est possible de s'ennuyer, et tout est mis en œuvre pour que ce ne soit pas le cas. Mais au même titre que l'ennui est dans le passif puis l'actif, il est aussi négatif, puis positif, mal puis bien. Et plus précisément il est négatif chez les élèves, car rattaché soit à un élève en échec, soit en très forte réussite ; et positif dans la vie personnelle de l'enseignant-e, qui globalement n'a pas le temps de s'ennuyer, et ne peut en tout cas pas le dire, puisque le métier interdit l'ennui, mais ils et elles aimeraient s'ennuyer. Pour certains et certaines c'est même un projet, un souhait. C'est ce que souligne Béatrice : « Donc c'est vrai que je fais une différence heu, mais c'est bien que je m'en rende compte, que je fais une différence entre heu, ma définition personnelle et ce que je fais dans ma classe ! ».

10-4-3- En quoi l'ennui est un *thêma* dans les discours recueillis

L'ennui n'a pas le même statut, d'abord sous l'action de variables positionnelles (réussite *vs* échec scolaire). Il s'active ensuite, en prenant appui sur des connaissances plutôt contextuelles de stéréotypes, comme les matières scolaires genrées, ou la théorie sociologique du handicap socioculturel et du don. Tous les discours sont structurés sur un système d'oppositions et de contradictions reconnues ou niées par les sujets, dès que l'on active les grands thèmes de l'ennui. Si l'on reprend la structure que nous avons dégagée, en termes d'oppositions, on s'aperçoit que les discours prennent appui sur l'une ou l'autre, et parfois les deux. Au sein d'une même phrase, les sujets nous expliquent que l'ennui est positif et négatif, et plus précisément, il est d'abord négatif, mais en fait dans une certaine mesure positif. Ce qui

implique qu'il est mal au sein de l'institution scolaire, tout en ayant des bénéfices, comme par exemple de ménager des pauses pour les élèves. Il est contextuel et acquis, mais pourtant il est également inné. Il est sollicité dans le cas d'élèves souffrant de pathologies, mais il touche tous les élèves, et il est décrit comme normal. La réalité fait qu'il n'est pas possible de s'ennuyer, et pourtant toutes et tous rêvent ou souhaitent avoir le temps de s'ennuyer. Enfin, il est à la fois collectif, lorsque tous les élèves s'ennuient, ou alors lorsqu'il est une caractéristique de l'adolescence, tout en étant un trait personnologique.

Nous avons envisagé l'ennui comme un *thêma*, permettant grâce à un système d'oppositions, de justifier à la fois des situations scolaires s'écartant d'une norme, et donc de qualifier des élèves déviant-e-s de la cette norme scolaire. Nous avons également formulé l'hypothèse d'une différence de représentations de part des enseignant-e-s en fonction du public qu'ils et elles décrivent, c'est-à-dire une différence entre adolescent-e-s et jeunes élèves, et cela est bien confirmé. L'ennui permet dans l'école de qualifier des comportements scolaires extrêmes, aussi bien au niveau du comportement (passif *vs* actif), que du niveau scolaire (échec *vs* réussite). Et au fil de l'entretien, où nous avons mis à jour ces oppositions, les sujets en arrivent d'abord à douter de leur compréhension, alors que le pré requis des entretiens était de décrire des élèves qui s'ennuient. C'est ce qu'exprime Annie, qui coupe le fil du discours, pour préciser : « Mais ce que je voulais rajouter, c'est que l'enfant qui pour moi s'ennuie ne s'ennuie pas par exemple ».

L'ennui est producteur de sens et de thèmes, et il est présent dans l'école comme révélateur d'autres phénomènes sociaux, qui mettent à jour des crises ou des cassures, intimement liées aux systèmes idéologiques, qui traversent forcément l'école, « microcosociété » dans laquelle « il faut jouer des pistons » pour Annie. Il est question des normes et des cadres, mais surtout de l'ennui comme refus :

Encadré 44 : L'ennui comme refus

- « R : Alors je leur demande : pourquoi ça t'ennuie ? Bah parce que je connais pas et puis je trouve ça moche. […] Donc heu là on est dans le jugement, donc heu vous voyez que l'ennui ça peut être aussi : je ne connais pas, je bloque, je refuse, parce que je n'ai pas envie. » (Annie)

- « R : Quelque part je pense, je pense ouais, ça peut être heu : ce que tu me proposes, qu'on me propose me convient pas, y a rien d'autre que vous me proposez qui m'intéresse, ben… j'ai pas autre chose à faire que m'ennuyer quoi. Je pense que ça peut l'être, ça peut être une des raisons… je me trompe peut-être aussi (rires).» (Béatrice)

- « R : Et puis il y a aussi le discours qui, on va quand même pas dire aux autres que, non… enfin je veux dire y aussi l'opposi… l'opposition, c'est-à-dire le fait de rentrer en opposition, on va dire des choses qu'on pense pas forcément. » (Patrick)

Cependant, il faut bien noter que deux exemples sur les trois cités font référence à des adolescent-e-s, et ces exemples sont tirés non pas de leur expérience professionnelle mais personnelle. Et selon nous, ce n'est pas un hasard, car aussi bien au niveau de ces témoignages, que dans les différentes recherches autour de l'ennui, c'est bien le seul consensus : l'ennui est typique de l'adolescent. Solliciter cet argument ne fait pas « glisser » le discours. L'ennui contextualisé dans l'école reste difficile à exprimer. Mais pour certains, en réalité, la problématique de l'ennui n'a pas lieu d'être, et ne serait au final qu'une sorte de poudre aux yeux, révélant alors d'autres problématiques plus larges, inscrites dans la société. C'est également un moyen, en fin d'entretien, comme c'est le cas pour les exemples suivants, de clôturer et faire références à des aspects plus larges :

Encadré 45 : L'ennui révélateur d'une crise plus profonde

- « R : Pfou…moi je pense que c'est heu, non, enfin voilà quoi, c'est ça quoi, c'est essayer de trouver des raisons à la crise scolaire alors que finalement de tout temps, tout enfant s'est ennuyé à l'école à un moment donné, sans que ça ait de l'import… enfin le moindre impact quoi. Et d'ailleurs celui qui s'ennuie pas il a un problème, y… faut qu'y prenne de la Ritaline hein, il est hyperactif hein, non mais c'est vrai ! Je pense que celui qui s'ennuie pas c'est vrai, c'est plus inquiétant. » (Natacha)

- « R : Non mais c'est peut-être que heu, je sais pas, peut-être annoncer des changements, y a des choses qui vont pas donc on va faire ça, voilà. Y a de l'ennui, les élèves s'ennuient, c'est bien qu'y a un truc qui va pas quoi, donc heu, heu, on va faire des réformes ou je sais pas heu… Ou bien ça peut être plus personnel hein, quelqu'un qui a envie de faire parler de lui et qui utilise un truc qui marche bien, qui fait parler, voilà c'est ça. Ou bien c'est heu un, un sujet comme la Marseillaise, qui, qui, qui vraiment sépare heu, deux visions… Donc heu… » (Stéphane)

Ce type de remarque, que ce soit la mise en lien de l'ennui et une crise plus profonde, ou l'exemple de la « Marseillaise », vont bien dans le sens d'un ennui comme *thêma*, qui fait finalement parler, sans finalité précise, si ce n'est de mettre à jour les dysfonctionnements. On le constate par exemple par l'émergence dans les discours des stéréotypes dans le monde scolaire, mais aussi de la problématique échec et réussite scolaire, et donc de la norme de réussite scolaire.

Ces quelques témoignages ne permettent pas d'obtenir une vision globale, car ils restent isolés, comme nous l'avons souligné, d'abord parce que ces sujets ont accepté de répondre. Cependant, on dégage bien les grandes lignes de force mises en évidence dans ce travail, ce qui permet alors une confirmation. Nous avons également interrogé les élèves qui ont été cité-e-s comme s'ennuyant par les enseignant-e-s. Nous allons donc dans un second temps nous pencher sur les entretiens des élèves, pour ensuite dégager les représentations qu'ils et elles

ont de l'ennui en contexte scolaire, pour ensuite comparer avec celles des enseignant-e-s, et mettre en avant les points communs et les divergences.

Chapitre 11 : Représentations différenciées de l'ennui dans la classe

11-1- Contexte et objectifs

11-1-1- La population

Après avoir réalisé les entretiens auprès des enseignant-e-s, nous avons interrogé les élèves qui s'ennuyaient en classe selon ces derniers et dernières. Cela nous à conduite à mener 12 entretiens, deux par enseignant-e-s, à l'exception de la classe de Natacha, où nous avons interrogé trois élèves, et Stéphane, qui n'a pas souhaité qu'une élève soit interrogée.

Si l'on catégorise le niveau scolaire des élèves, selon les informations fournies par les enseignant-e-s92, on retrouve bien les deux extrêmes, en réussite *vs* en difficulté, mais également deux filles et deux garçons estimés comme moyen, et même « moyen moins ». Les indications des enseignant-e-s nous ont donc conduite à interroger six garçons et six filles, trois élèves décrit-e-s comme en difficulté, quatre comme moyen-nes, voir « moyen-nes moins » et cinq en réussite :

On peut donc noter que l'on retrouve la configuration dégagée dans les recherches précédentes. L'ennui touche autant les garçons que les filles, et dans les positions extrêmes en termes de niveau scolaire, avec un entre-deux qui nuance, mais qui pour autant est plus axé sur un versant « difficulté ».

11-1-2- Recueil et méthode d'analyse

Nous avons mené les entretiens93 pendant les heures de cours, en spécifiant que le choix des élèves avait été réalisé par tirage au sort. Nous avons également utilisé l'entretien semi-

92 Nous n'avons pas consulté les relevés de notes des élèves, ni leurs productions. Nous nous sommes uniquement basée sur les commentaires et descriptions des enseignant-e-s.

93 Voir Annexes 7.2.2.

directif, avec une adaptation de la grille d'entretien des enseignant-e-s94. Il est important de noter cependant que les entretiens ont été assez proches de l'entretien directif. En effet, les jeunes sujets sont très sensibles aux inductions, et encore plus en contexte scolaire. Nous avons pu le constater par exemple par rapport à des remarques concernant l'anonymat (est-ce que quelqu'un va écouter, peut-on donner les prénoms des camarades de classe etc.). Donc nous avons posé des questions beaucoup plus précises, car les grands thèmes sont beaucoup moins évoqués spontanément que chez les adultes.

Nous avons ensuite procédé de façon identique à l'analyse des données, autour des grands thèmes, même s'ils ont été beaucoup plus induits. Nous avons présenté l'entretien aux élèves, en expliquant que nous souhaitions leur point de vue, en tant qu'élève, sur le thème de l'ennui. Puis, les entretiens ont tous commencé par une question autour de la connaissance ou non de l'ennui.

11-2- L'ennui selon les élèves

11-2-1- La polysémie du mot

Lorsque l'on interroge les élèves sur l'ennui en contexte éducatif, trois élèves affirment ne pas s'ennuyer actuellement en classe, et deux disent qu'ils s'ennuient « pas très souvent », ou « pas beaucoup », pour plus loin affirmer qu'ils ne s'ennuient pas ou jamais. Deux élèves disent s'ennuyer, et les cinq autres élèves n'ont pas une position tranchée, c'est-à-dire qu'ils et elles modulent leurs réponses, avec des remarques du type : « des fois », « un peu », ou encore « ça arrive ». Même si cet échantillon est loin d'être significatif, on peut cependant noter que globalement, les élèves ne s'ennuient pas ou peu, et qu'une petite part affirme s'ennuyer, comme ce que nous avions déjà constaté au Chapitre 695 sur une population beaucoup plus importante.

A la question de la définition de l'ennui, on a deux systèmes d'explications, aussi bien de la part des élèves en réussite qu'en difficulté, que des filles et des garçons. L'ennui est défini par son aspect passif, autour du « rien », ou alors le fait de ne pas s'ennuyer est justifié par toutes les activités proposées :

Encadré 46 : L'ennui défini par la passivité

94 Voir Annexes 7.1.2

95 Après la réalisation des énigmes, quel que soit l'habillage de la tâche 54,48% des élèves déclarent ne pas s'être ennuyé-e-s, 22,01% moyennement, et 21,51% beaucoup.

- « R : Ben, c’est quand on sait pas quoi faire… Ben c’est tout. » (Marine)

- « R : Ben, oui quand même mais, enfin, je m’ennuie, on s’ennuie pas très souvent parce que on a beaucoup de choses à faire déjà… » (Paul)
- « R : Ben c’est heu, par exemple dans la classe, quand y a personne heu, c’est rester tout seul, rester sur un banc à rien faire, et regarder les autres jouer et pas jouer. (Annabelle)

R : Heu, l’ennui c’est que, on ne sait pas trop quoi, on ne sait pas trop quoi faire, heu, on, on est ennuyé heu, on heu… » (Alice)

- « R : Ben, c’est … c’est quand on a rien à faire. » (Bérénice)

- « R : Heu l’ennui heu, enfin je m’ennuie heu à l’école je m’ennuie heu, pas beaucoup, parce qu’on a toujours des choses à faire heu, et puis j’aime bien donc heu je m’ennuie pas… je me dis que ça servira plus tard… donc heu l’ennui… non je m’ennuie pas beaucoup. » (Samuel)

A ce premier stade, on peut déjà s’attendre à avoir une définition de l’ennui conforme aux représentations actuelles, plutôt axées sur le versant négatif, puisqu’il semble contre-productif, et que s’il est mentionné, il est très vite contrebalancé avec des indices de fréquences, et le peu d’ennui. L’ennui est inscrit dans le « rien », le vide. Paul explique que l’ennui : « c’est pas très bien parce que faut, enfin [il] arrive pas à rester inactif », ce qui illustre bien le lien fait entre les deux. On distingue un fort consensus sur la posture physique du camarade de classe qui s’ennuie :

Encadré 47 : Posture physique de l’ennui en classe

- « R : Heu, mon voisin il est tout le temps comme ça (tête sur la main), on dirait qu’il dort, et heu une fois on devait faire une dictée, et bien toute la dictée il était comme ça, il a pas fait la dictée. » (Alice)

- « R : Ben ils parlent à voix haute. Heu… on arrête de travailler, on est affalé sur la chaise et on attend. » (Mickaël)

- « R : Bah il est comme ça (mime tête dans la main). » (Noémie)

- « R : Parce que quand la maîtresse elle est en train de parler elle fait, elle est comme ça (mime)
Q : Elle met la tête dans sa main…
R : Ouais… » (Nina)

L’ennui est également lié à la fatigue, le fait de ne pas avoir assez dormi, ainsi que le rêve et somnoler. Il s’inscrit donc bien dans une dynamique de passivité. Mais il est également lié à l’énervement, voire à la violence. Et on retrouve bien ici la dichotomie de l’ennui passif *vs* actif : soit l’ennui rend passif comme nous l’avons vu, soit il provoque des réactions, certainement en lien avec une sorte d’impuissance soulignée par des remarques autour de l’attente, de ne pas savoir quoi faire, ne pas savoir s’occuper :

Encadré 48 : Impuissance face à l’ennui

- « R : Non y en a ils discutent ou ils se… celui qui est devant moi, un garçon, et ben il me tape avec son équerre ! » (Noémie)

- « R : Bah je sais pas, Sophie je sais pas si elle s'ennuie parce que à chaque fois elle me tape, donc je sais pas si elle s'ennuie. » (Marine)

- « R : Ben oui, mais des fois quand t'es en colère heu, on reste assis, et on peut rien faire, et on est en train de s'énerver tout seul, sur soi-même. Ou des fois y en a qui sont, y en a un jour dans notre classe, y en une fois elle s'est endormie en classe, pendant qu'on écoutait de la musique, donc ça prouve qu'elle s'est ennuyée quoi. » (Annabelle)

Nous avons également proposé aux élèves de donner un synonyme de l'ennui. Les trois termes qui sont le plus récurrents sont « rouiller », « être saoulé » et « embêté ». Nous avions mis en avant dans le discours des enseignant-e-s une ambiguïté sémantique entre l'ennui et des ennuis. Si cette ambiguïté transparaît au détour d'une remarque, elle est très présente chez les élèves, qui ne parviennent pas ou mal à distinguer les deux :

Encadré 49 : l'ennui et les ennuis

- « R : Et puis là ça nous aide, parce que avant heu, on, on, ben, avant d'écrire heu ce qu'y pensent et on règle en classe, avant bah c'était pas pareil, c'était y règlent leurs heu histoires tout seul et après bah ça fait beaucoup d'ennuis, et après on commence à plus avoir d'amis parce qu'on fait des, enfin, parce que on se bat et quelque chose comme ça, et après on se retrouve tout seul et on s'ennuie. » (Nina)

- « R : Et heu, et aussi le, les maths c'est un peu plus ennuyant parce que, heu, le problème, heu, y a des fois des problèmes qui sont très durs à résoudre, alors on a, on doit faire des calculs, on doit faire des dessins des schémas, enfin pleins de choses pour heu, pour trouver enfin, une solution, pour résoudre au problème. (Annabelle)

Cette remarque d'Annabelle sur les mathématiques met bien en avant les amalgames entre problème et ennuis. L'ennui est bien signifiant pour toutes et tous, même si on prend toute la mesure de la difficulté à décrire, à définir l'ennui. On notera également qu'aucun élève n'a employé ou fait référence à la motivation et la démotivation, ce qui confirme bien la différence en contexte scolaire de l'ennui et la motivation. Malgré les difficultés, ils et elles sont toutes et tous en mesure de parler de l'ennui, et nous allons le voir, d'autant plus sous l'action de variables positionnelles et contextuelles, tout comme chez les enseignant-e-s.

11-2-2- Les variables de l'ennui chez les élèves

Le contexte dans l'ennui est un élément très fort pour les élèves, et plus précisément la distinction entre l'ennui dans la classe, et l'ennui à la récréation. Pour résumer, on pourrait dire qu'il existe pour les élèves un ennui autour de la solitude en récréation, et de l'exclusion

du jeu *vs* un ennui dans le travail en classe, qui cette fois est relié à la compréhension, soit laborieuse, soit effective, et la question de la réussite.

Encadré 50 : le jeu et la solitude

- « R : Ben ils bougent pas (stop bruit), ils sont assis, ils jouent avec personne, voilà. » (Paul)

- « R : Des fois je m'amuse à la récréation, mais c'est quand même, mais la plupart du temps je… reste assise sur un banc parce que y a personne qui vient jouer avec moi. » (Annabelle)

- « R : Ben je sais pas, j'attends, je marche… » (Marine)

- « R : Oui oui, je connais. Ben oui, parce que aussi je m'ennuie, mais qu'à la récréation. » (Nina)

- « R : (silence) je pense que c'est plus les filles qui s'ennuient parce que les garçons y jouent plus au foot à la récréation donc heu y a presque que des garçons qui jouent au foot heu après heu je suis pas sûre hein parce que… » (Bérénice)

- « R : En cours de récréation heu, j'ai des copains et puis je joue avec heu, et des fois je joue au foot et des fois je joue avec les copains, mais heu… » (Boris)

Après une première analyse du corpus, nous avons constaté que nous avions posé systématiquement la question de l'ennui en cour de récréation aux filles, et pas aux garçons, que nous avons plutôt relancé sur l'ennui à la maison. Peut-être avons-nous nous même été influencée par les stéréotypes fille/ garçon que nous avons longuement développés, et l'idée que les filles seraient plus susceptibles de s'ennuyer en cour de récréation car ce n'est pas un lieu où l'on travaille. Et à l'inverse, que les garçons dans la cour de récréation jouant au foot ou autres jeux collectifs, ne s'ennuieraient pas, ou moins (Delalande, 2001 ; 2003). C'est d'ailleurs ce qu'explique Samuel : « Heu les filles elles peuvent finir trop tôt et elles s'ennuient heu en récréation, c'est, elles ont pas, c'est leur copine elle est entrain de jouer mais en, en général je pense que c'est un peu pareil. ».

On peut cependant noter que l'ennui en cour de récréation est très fortement lié à l'isolement et la solitude, ce qui n'est pas le cas dans la classe. On pourrait alors distinguer un ennui social groupal, d'un ennui individuel. L'ennui est donc bien contextuel, et en contexte scolaire, conformément aux représentations qu'ont les enseignant-e-s, l'ennui est binaire : soit parce que l'élève connaît déjà, ou a fini avant les autres ; soit parce qu'il ou elle ne comprend pas. Là encore, il est important de souligner qu'il n'y a pas de différence entre les élèves estimés en réussite, et ceux plus en difficulté dans les descriptions générales, même si pour les élèves en réussite, ils et elles font plutôt référence à l'attente :

Encadré 51 : ambivalence de l'ennui

- « R : Parce que je comprends pas trop le sujet, à un moment c'est un peu trop difficile d'un côté et heu, voilà… » (Pierrick, difficulté)

- « R : Ben quand… quand j'arrive pas à les résoudre tout à fait et que j'arrive pas à trouver des solutions pour heu, pour les résoudre heu, plus facilement. » (Annabelle, difficulté)

- « R : Bah non pas trop, mais c'est que y a des trucs que je connais et c'est que ça… y a des trucs que je connais et que je trouve que c'est tellement ennuyeux de faire ça, que je connais déjà, que j'en ai marre et que je les fait pas. » (Mickaël, difficulté)

- « R : Bah… (silence). En faite je m'ennuie parce que je comprends pas. » (Noémie, en réussite)

- « R : A part un petit peu la géographie, heu, j'aime bien, sauf que comme je connais pas trop je, j'arrive pas, et donc ben des fois je, ça m'ennuie, parce que y a des choses que je connais déjà, que j'avais déjà travaillé à la maison donc heu après comme je connais déjà ben j'ai juste à lever le doigt ou de faire quelque chose comme ça… » (Nina, difficulté)

- « R : Bah je sais pas… Des fois c'est facile alors je prends pas… » (Nicolas, réussite)

- « R : Ben c'est quand on a fini un travail ou quand… voilà. » (Bérénice, réussite)

- « R : Y en a certains qui sont en avance et qui s'ennuient. » (Samuel, réussite)

La motivation, nous l'avons signalé, n'est pas un terme significatif. En revanche, la question de l'intérêt ou non, mais également du sens, est souvent évoqué, et notamment en lien avec les matières scolaires. Pour Bérénice, Paul et Nina, il n'y a pas de différence selon les matières scolaires, la différence d'ennui étant dépendante de l'intérêt porté aux matières, intérêt principalement défini par le verbe « aimer » :

Encadré 52 : L'ennui selon l'intérêt personnel porté à la matière

R : Quand on aime pas cette matière. (Paul)

R : Ben si y aiment pas trop y vont s'ennuyer. (Nina)

R : Ben heu y en a qui préfèrent d'autres matières que d'autres. (Bérénice)

Pour les autres, hormis Boris qui ne se prononce pas, les élèves, sur le critère d'ennui, proposent une hiérarchisation des matières scolaires. La matière qui ennuie le plus est l'histoire pour Noémie, Nicolas, Samuel, Pierrick et Marine ; les mathématiques pour Annabelle et Alice ; et la conjugaison pour Marine et Mickaël. Cela est mis en lien avec la question du sens, et de l'intérêt, comme l'illustre très bien Nicolas, qui compare l'intérêt de la géographie par rapport à l'histoire :

Encadré 53 : Manque de sens en histoire-géographie

R : [la géographie] Bah je sais pas… ça sert à… à savoir si les autres pays y sont riches ou pauvres… La France ce qu'elle fait dans le monde et tout là… je sais pas… (Nicolas)

R : C’est le meurtrier, c’est, tu vas rien, tu peux pas y, tu peux pas y, tu peux rien y faire. C’est… c’est voilà, c’est des gens qui meurent, tu t’ennuies un moment… (Pierrick)

R : Non je comprends pas tout mais heu, j’essaye de m’intéresser, et puis heu… ben surtout en histoire je m’ennuie. Et puis aussi des fois en géographie. (Noémie)

A l’inverse, les matières qui n’ennuieraient pas ou moins sont les mathématiques et les arts visuels. On distingue un croisement de variables autour des mathématiques qui vont dans le sens de toutes les recherches sur les représentations positives des mathématiques chez les garçons et les filles, et corrélées dans notre cas à l’ennui. Par exemple les filles disent plus s’ennuyer en mathématiques, quel que soit leur niveau scolaire, et justifient toujours par la suite qu’elles et ils aiment voire « adorent » les mathématiques Donc les mathématiques entrent dans un domaine proche de l’affect, à la différence du désintérêt, plus proche du sens en histoire par exemple :

Encadré 54 : l’affect dans les mathématiques

- « R : Ben alors en mathématiques, moi heu, moins, parce que je suis plus fort en calcul que en français. Mais en fait heu la maths, les maths j’aime bien. J’adore. C’est pour ça. » (Pierrick)

- « R : Non moi y a, le français j’aime bien, tout ce qui est les maths, la géographie, l’histoire j’adore ça quoi, j’adore toutes les matières » (Paul)

- « R : Par contre j’adore les maths quand on fait des fiches, mais le reste heu, les mathématiques, heu, ce qu’on vient de faire j’aime bien, mais y a des mathématiques heu, ça me saoule un peu… des problèmes à régler… » (Annabelle)

- « R : Celle que j’aime moins c’est les mathématiques mais heu j’aime bien quand même, ça dépend ce que, ça dépend les exercices en fait. (Bérénice)

C’est beaucoup moins le cas pour le français, qui notons-le, est une matière communément fractionnée, entre l’orthographe, la conjugaison, la grammaire, la lecture, la poésie, la compréhension de texte. Alors que les « maths » sont les maths, sans distinction, si ce n’est Pierrick qui évoque la géométrie et Annabelle les problèmes. Il y a donc un système de représentations des matières dites principales, autour d’une matière globale.

Nous avons interrogé les élèves autour d’une différence d’ennui entre filles et garçons. Là encore, nous ne dégageons pas de consensus. On a des positions assez tranchées pour Nicolas et Boris qui pensent que les garçons s’ennuient plus ; Bérénice et Annabelle pensent que ce sont les filles qui s’ennuient plus, car elles disposent de moins d’activités. Selon Nina, Pierrick et Noémie : « on est tous pareils ». Enfin Paul et Samuel disent spontanément qu’il y a une différence puis se rétractent, et les autres ne se prononcent pas. Pour argumenter leur point de vue, et ce quel qu’il soit, les élèves prennent alors appui sur les stéréotypes genrés autour des distinctions fille/ garçon, comme nous allons le développer plus loin.

Mais ils et elles font aussi référence à des explications plus générales, sur l'intérêt de l'école, et le sens de l'école, comme l'illustrent ces témoignages :

Encadré 55 : Le sens de l'école

R : Non y participait et puis, ben des fois, à un moment et ben il est énervé, et il s'est déjà enfui de l'école donc heu…
Q : Ha oui ?
R : Ouais ! Plusieurs fois il s'est déjà enfui. (Annabelle)

R : Et que pourtant heu, ça se voit qu'elle heu s'ennuie à l'école mais surtout en classe elle s'ennuie beaucoup, elle dit qu'elle aime pas l'école parce que on fait trop de choses, on fait trop d'écriture donc ça fait mal à la main ou des choses comme ça, et que à la récréation elle se défoule. » (Nina)

Mais il faut préciser que ce type de discours est féminin, les garçons ont plus globalement un discours individuel, et réalisent moins de comparaisons, sauf si la question est ouvertement posée. A travers cette thématique de l'ennui, on voit donc bien s'activer sous des effets à la fois contextuels et positionnels les différents stéréotypes que nous avons observés dans ce travail, comme révélateur de l'utilisation de l'ennui en contexte scolaire.

11-2-3- Les stéréotypes du monde scolaire bien ancrés

On distingue deux types de discours stéréotypés autour de l'ennui, un discours « neutre », autour de la vision de ce que l'on peut appeler le « métier d'élève », et une vision très stéréotypée des filles et des garçons, envers leur propre groupe et l'exogroupe. Cela n'a rien d'étonnant puisque nous avons explicitement posé la question d'une différence d'ennui entre les filles et les garçons. Mais alors que les réponses divergent, tous et toutes font référence à de très forts stéréotypes genrés, soit pour justifier une différence, soit au fil de l'entretien :

Encadré 56 : les filles travailleuses et scolaires

- « R : Un peu… Ben je vois des garçons qui n'écoutent pas trop et des filles qui écoutent. » (Alice)

- « R : Ben parce que je le vois. Parce que les filles elles s'ennuient sans le montrer, alors que les garçons ils s'en fichent complètement, et ils montrent qu'ils s'ennuient alors ils font rien.. » (Mickaël)

- « R : Non c'est parce que les filles elles sont plus intéressées à l'école que les garçons. Voilà. » (Nicolas)

- « R : Non je pense pas que les garçons heu, finissent plus vite, je sais pas les filles peut-être qu'elles ont un peu plus envie de travailler et ça peut peut-être être le contraire, mais les, les garçons s'ennuient plus parce que y ont pas envie de faire le travail, et même si y ont pas fini y s'ennuient. » (Samuel)

Les filles sont scolaires, alors que la différence d'ennui entre les garçons et les filles s'opère autour de l'activité, et notamment extra scolaire, ce qui confirmerait bien les représentations de la fille scolaire dans la classe, et du garçon, dans l'activité, hors de la classe.

Encadré 57 : Les garçons et le choix d'activité

- « R : Bah… y a des fois des filles qui s'ennuient plus que des garçons, parce que les garçons ils sont plus occupés au ping-pong, parce qu'on a un, on a un planning pour le ping-pong, le foot et tout […] mais garçons quand même heu, y s'ennuient moins parce que y ont toujours des activités à faire, ping-pong, parce que… […] ils sont plus sportifs que nous. » (Annabelle)

- « R : (silence) je pense que c'est plus les filles qui s'ennuient parce que les garçons y jouent plus au foot à la récréation donc heu y a presque que des garçons qui jouent au foot heu après heu je suis pas sûre hein parce que… » (Bérénice)

Les stéréotypes sont utilisés comme justification de situations, comme points de repère. Mais pour autant, tous et toutes ne sont pas d'accord, puisqu'un certain nombre précisent bien qu'il n'y a pas de différences.

On distingue un second discours stéréotypé très puissant, mais que l'on pourrait qualifier de non genré, et qui serait représentatif du « métier d'élève », et partagé par toutes et tous. Même s'il n'est pas toujours appliqué et/ou respecté, il est très clairement intégré. On le constate très bien lorsque l'on active la dualité bien/mal de l'ennui. Globalement, pour les élèves l'ennui à l'école, c'est mal. On notera trois exceptions qui pensent que l'ennui peut être bien et pas bien. Nina, qui est en difficulté scolaire, pense que « ça dépend. Des fois c'est bien parce qu'on peut faire des autres choses… ». Cela signifie donc bien que la première représentation de l'ennui est négative, puisque « ça dépend ». Pour Bérénice, qui est décrite par son enseignante comme en réussite, et venant d'être soumise à test de QI, l'ennui c'est : « bien et pas bien ». Dans son cas, l'ennui c'est quand elle a fini avant, donc cela lui permet de « se reposer ». Et selon Nicolas, en réussite scolaire également alors qu'il est souvent absent, l'ennui pour lui, après hésitation, est « bien », là encore parce qu'il sait déjà.

Pour les autres élèves, et quelle que soit leur position scolaire, l'ennui est mal. Et par l'intermédiaire des termes explicatifs, émergent les problématiques et les stéréotypes du monde éducatif. On distingue l'ennui relié à l'occupation, et en tant qu'élève, il ne devrait pas y avoir d'ennui en classe, puisqu'il y a toujours des activités proposées. Cela concorde avec les représentations de l'ennui actuel, qui n'a pas sa place :

Encadré 58 : L’ennui par inactivité, c’est mal

- « R : C’est pas très bien parce que faut, enfin j’arrive pas à rester inactif. » (Paul)

- « R : Bah c’est… pas bien ! parce que ça fait rien quoi, on joue pas, on s’amuse pas, on, on reste… à rien faire. » (Annabelle)

- « R : C’est mal
Q : Pourquoi tu penses que c’est mal ?
R : Parce que dans la classe comme on a du travail heu on travaille beaucoup, y a la maîtresse qui parle beaucoup heu… vu qu’on écoute alors on devrait pas s’ennuyer si on écoute. » (Boris)

Mais l’ennui est mal, parce qu’il faut faire ses devoirs quand on est à l’école, et il faut écouter. Sinon les conséquences sont d’avoir de mauvaises notes et d’être en échec scolaire. Pour Samuel s’ennuyer à l’école a « un effet sur le travail ». Pour Mickaël, l’ennui s’oppose à écouter en classe, et a des conséquences à long terme, avec le risque de devenir « clochard » :

Encadré 59 : L’ennui provoquant l’échec

- « R : Ben c’est pas bien de s’ennuyer, parce que si tu comprends rien après heu, quand t’as une évaluation tu fais heu, tu fais n’importe quoi. Tu comprends pas voilà. » (Pierrick)

- « R : Bah je sais pas… c’est que les autres ils s’ennuient pas. Et que ils ont des meilleurs résultats que moi. » (Marine)

- « R : (soupir). Je dirais que c’est pas bien.
Q : Et pourquoi tu dirais que c’est pas bien alors ?
R : Ben parce que il faut écouter pour pas pour pouvoir, pour pouvoir ne pas être un clochard. » (Mickaël)

- « R : C’est pas bien parce qu’après on a des mauvaises notes. » (Noémie)

A travers ces explications, on mesure l’intégration des élèves, quelle que soit leur position dans l’espace scolaire, de la pression à la réussite. On distingue un fort consensus autour de l’enjeu d’avoir de bonnes notes et de bien écouter à l’école, qui restent les premières définitions des conséquences de l’ennui. Le discours est très « scolaire », on pourrait presque dire qu’ils et elles ont bien appris leur leçon :

Encadré 60 : Discours stéréotypé des élèves sur l’école

- « R : Non, c’est pas bien, parce que à l’école on est censé travailler donc heu, faut travailler… » (Paul)

- « R : Je pense que c’est pas bien parce que y a plein de choses à faire, et puis c’est surtout bien de participer, et si on se trompe c’est pour apprendre, et le problème c’est que y a des fois c’est un peu saoulant ! » (Annabelle)

On prend bien la mesure de l'ennui, signifiant des problématiques éducatives, qui pour les élèves sont axées autour de la réussite, des évaluations, de la peur de ne pas avoir un avenir. Dès l'école primaire, l'ennui, d'abord du fait semble-t-il d'une ambiguïté dans sa définition, autour du singulier et du pluriel, mais également par l'intégration d'un système binaire, revêt bien cette utilisation d' « entre-deux », notamment autour de la question du rien et du désintérêt. La particularité de l'ennui que nous avons dégagée tout au long de ce travail, le fait que sous l'action de variables contextuelles et positionnelles il provoque une référence à des connaissances stéréotypées est également présent dans le discours des élèves. Selon nous, il pourrait s'agir, face à un objet présent et partagé dans la sphère scolaire, mais difficilement définissable, donc instable, de le cadrer autour d'un système stable. Ces variables offrent une structure cadrante de l'ennui, qui permet alors de prendre appui sur des stéréotypes partagés, et stables, à la fois dans le partage, mais aussi dans la durée (réussite *vs* échec, fille *vs* garçon, hiérarchie des matières scolaires etc.)

Nous avions émis trois pistes explicatives, au niveau intra-individuel, en référence aux niveaux d'explication développés par Doise (1982). D'abord les élèves solliciteraient l'ennui comme stratégie d'auto-protection en cas d'échec scolaire, comme « désidentification » ou « auto-handicap » (Martinot, 2004). Dans ce cas, nous nous situons à un niveau individuel. Une seconde explication, l'effet P.I.P., permettant d'allier à la fois la conformité au groupe (on dégage bien le conformisme dans le discours des élèves), tout en se distinguant d'avec autrui à l'intérieur du groupe, a été avancée (Codol, 1975 ; 1979 ; 1984). Enfin, une troisième stratégie, notamment en situation d'infériorité et en contexte compétitif, est l'incomparabilité (Lemaine, 1966 ; 1974). Cette fois, nous nous situons à un niveau groupal. On retrouve donc bien toujours cette double dimension.

En fonction de ces trois systèmes stratégiques, on retrouve bien la question des positions scolaires « extrêmes », et il paraîtrait assez logique, dans le cas d'une mise en danger de l'estime de soi par exemple, que les élèves mettent en place ces stratégies de protection et d'auto-protection. Même s'il se dégage des tendances nous confortant dans l'idée qu'effectivement, il se construit une représentation de l'ennui comme stratégie par les élèves. Nous y reviendrons plus en détail dans le prochain chapitre, car les données recueillies ici sont difficilement analysables à ce niveau. En effet, il aurait fallu pour ce faire, non pas interroger des élèves qui s'ennuient en classe selon leurs enseignant-e-s, mais selon les élèves eux-mêmes, puisque nous l'avons constaté, la majorité de ces élèves disent ne pas s'ennuyer

en classe. Et ce point nous semble capital dans la structure, l'utilisation, la compréhension, mais surtout l'utilisation de l'ennui en contexte éducatif.

11-3- Représentations communes et différenciées de l'ennui

11-3-1- Plusieurs définitions de l'ennui

Nous confirmons encore une fois la structure d'opposition de l'ennui, et ce à la fois dans le discours des enseignant-e-s, mais aussi des élèves. Cela met donc très clairement en avant la stabilité de la structure que nous avons dégagée. L'ennui permet de justifier des situations, des positions opposées. Et plus particulièrement, en termes d'oppositions, il est d'abord fait référence aux aspects plutôt négatifs, pour ensuite être contrebalancé par les oppositions positives. C'est particulièrement frappant, nous l'avons longuement souligné dans ce travail, autour de l'attitude comportementale des élèves. D'abord l'ennui est constaté par une posture physique, un comportement passif. Ce constat nous semble corrélé avec les normes sociales, à la fois présentes de manière élargie à la société active, où les « temps morts » ne sont pas les bienvenus. Au sein de l'école, et encore plus en classe de primaire, l'élève est positionné au centre des apprentissages, notamment depuis la loi d'orientation en 1989, qui faisait une large place à la pédagogie active, et la pédagogie nouvelle. L'élève se trouve alors dans une posture « individuelle » et active. Cela expliquerait donc bien pourquoi la première manifestation de l'ennui pour les enseignant-e-s est la posture passive.

On constate une intégration de cette spécificité chez les élèves, qui font également dans un premier temps référence à la passivité, au rien, dans l'ennui, pour décrire leurs camarades autour de la posture passive. Ils et elles ont bien enregistré qu'il s'agissait à l'école d'être dans l'activité, le travail. Cette même posture passive est un indice d'ennui dans la cour de récréation, et est corrélé à la solitude. Si l'on reprend les travaux des sociologues, on distingue au niveau du collège deux systèmes individualistes (Dubet et Martucelli, 1996), que l'on pourrait résumer par : d'un côté l'individualisme dans la classe, autour de la performance, la réussite scolaire ; et l'intégration sociale au sein du groupe de pairs. L'ennui, comme nous le postulions, permet de qualifier chez les enseignant-e-s des posture « extrêmes » dans le champ scolaire. Et c'est également le cas avec les élèves, pour qui l'ennui est relié à des comportements déviants de la norme à la fois scolaire « dans la classe », et extra-scolaire, dans la cour de récréation. Comme nous l'avons constaté, ce n'est pas bien de s'ennuyer dans

la classe, parce qu'il y a toujours des activités à faire, et c'est un lieu de travail. A travers un certain nombre de remarques dans cette veine, on peut affirmer qu'effectivement les élèves ont tous et toutes bien intégré le « métier d'élève » (Perrenoud,1994), et cela est d'autant plus flagrant que c'est le cas quel que soit le niveau scolaire de l'élève. De l'autre côté, dans une dynamique moins individualiste, on trouve la cour de récréation, haut lieu de socialisation (Delalande, 2001 ; 2003), où l'enjeu est justement plutôt l'appartenance à un groupe, notamment à travers la participation au jeu. On pourrait dire dans une certaine mesure que l'ennui est sollicité lorsque l'élève n'est pas intégré-e à un groupe de pairs, constat mis en évidence par une non appartenance aux jeux, donc un isolement, comme l'illustrent bien les propos de Nina : « Ben déjà parce que j'ai pas beaucoup d'amis, mais des fois ça ça m'ennuie pas trop mais, c'est parce que, enfin, je joue et tout mais, j'ai pas trop d'amis donc heu ça va mieux un petit peu… ».

En termes de raisonnement binaire, là encore, on retrouve le même type de raisonnement suite à la passivité. Au niveau comportemental dans la classe, l'ennui est constaté par l'activité, le bavardage etc. Pour les élèves, les manifestations sont plutôt à rapprocher d'un énervement, d'une incapacité à trouver une activité adaptée. Mais les conséquences, même si les terminologies sont différentes sont les mêmes : le désengagement de la part de l'élève qui peut conduire à la mise en échec ; et pour les élèves, l'échec par l'intermédiaire de mauvaises notes.

Comme nous l'avons constaté, on dégage une définition de l'ennui s'appuyant sur des indices de passivité *vs* activité, aussi bien de la part des enseignant-e-s que des élèves. Il y a donc une transmission, qui pourrait alors aller dans le sens d'une utilisation des « symptômes » de l'ennui de la part des élèves en direction des enseignant-e-s. Cependant, il faut tout de même souligner que l'adéquation est beaucoup moins vraie en termes de constats. En effet, théoriquement, nous aurions dû nous entretenir avec douze élèves qui s'ennuient en classe. Or ce n'est pas le cas. C'est à notre sens encore un indice à la fois d'une utilisation de l'ennui et d'une interprétation qui reste instable, et donc malléable, sous l'impulsion notamment de variables contextuelles.

En revanche, au niveau d'une définition de l'ennui, on distingue une similitude autour de l'ambiguïté de l'ennui et des ennuis. Et c'est particulièrement présent chez les élèves où on pourrait avoir deux définitions, qui expliqueraient dans une certaine mesure la dualité de l'ennui. En effet, les discours, et que ce soit auprès des enseignant-e-s ou des élèves, mettent en lien les ennuis, avec des problèmes, des difficultés *vs* un ennui plus « neutre », se

rapprochant de sa définition plus philosophique, et positive. On a pu mettre en évidence un ennui « inné », qui n'est pas genré, c'est-à-dire faisant référence à une catégorisation supérieure, dégagée de variables positionnelles. Il semblerait bien qu'au regard des données empiriques que nous avons recueillies, cet ennui « inné » s'oppose aux ennuis « acquis ». En partant du postulat que les définitions de l'ennui proposées par les élèves seraient une sorte de « genèse » du sens, qui au fur et à mesure va s'étoffer, se complexifier, notamment sous l'influence des transmissions dans une dynamique historique des signifiés, on peut alors penser que l'ennui est d'abord binaire, au point d'avoir deux définitions. Puis ces oppositions structurantes tendent à se complexifier, ce qui démontre bien toute la puissance de ce mot au niveau social et groupal.

Ce système montre alors bien les différentes représentations de l'ennui, autour des oppositions structurantes et de leur variabilité, ainsi que la particularité d'être à la fois défini comme un trait de caractère individuel, mais aussi dépendant du contexte.

11-3-2- L'ennui comme transmetteur de normes et de valeurs

Même si l'on peut, semble-t-il, s'interroger sur une sorte d'amalgame entre deux ennuis, qui progressivement vont se rejoindre, comme on le constate en observant le discours des élèves et des enseignant-e-s, en conservant toujours un système d'opposition, l'ennui n'en reste pas moins un vecteur de transmission puissant de normes. On a pu le voir par exemple avec le comportement : pour les élèves comme pour les enseignant-e-s la posture physique est le premier indice d'ennui. Mais il permet également de transmettre des valeurs, autour de l'activité et du travail à l'école. Il est donc bien un objet social qui offre une grille de lecture de situations à la fois sociales et précisément dans notre étude scolaire. Face à des situations déviantes d'une norme scolaire, très codée chez les enseignant-e-s, et déjà bien intégrée par les élèves, l'ennui permet de justifier des écarts, des situations ambiguës.

Nous avons pu mettre en évidence ce phénomène en activant tout au long de ce travail les variables réussite *vs* échec scolaire, et fille *vs* garçon dans l'espace scolaire. Dans cette recherche empirique, le discours enseignant est polydoxique et attendu, parce qu'il s'agit de sujets politiquement incorrects. Pour autant, par l'intermédiaire notamment des matières scolaires, qui véhiculent à la fois des stéréotypes genrés extrêmement puissants, mais également une hiérarchie d'ordre social, on voit bien l'émergence de discours différenciateurs. Le principe de différence va à l'encontre de l'idéologie de la réussite pour tous et toutes par l'intermédiaire de l'école. Il paraît donc logique que le sujet soit éludé, voire

nié dans les discours des enseignant-e-s. Cependant un premier indice de cette différenciation est la présentation de « cas » d'élèves estimé-e-s dans l'ennui, toujours sur un système d'opposition réussite *vs* échec. Il s'agit d'une variable que l'on pourrait qualifier d'objective, puisqu'elle émane d'une évaluation normée, donc moins subjective comme l'explique Stéphane, que fille *vs* garçon. La réussite ou l'échec scolaire permet une sorte d'égalité (nous avons au final autant d'élèves garçons et filles et en réussite ou moyen/en difficulté).

Du côté des élèves, on distingue d'abord une difficulté pour les élèves, filles et garçons, à s'évaluer correctement. Et plus précisément, les élèves évalué-e-s comme en réussite ont tendance à minimiser leurs résultats, et dans le cas d'élèves évalué-e-s moyen-nes, ou en difficulté, ils et elles ont tendances à se surestimer. Le lien entre l'ennui et le niveau scolaire n'est pas aussi systématique que chez les enseignan-t-e-s pour les élèves, qui réalisent plutôt un lien entre leur ennui, même s'il est rare, et la fin d'un exercice, donc sur un mode plutôt ponctuel et partagé (attente suite à la réussite ou non de l'exercice). En revanche, ils et elles font un lien entre le niveau scolaire et l'ennui lorsqu'il s'agit de camarades observé-e-s. Cela pourrait laisser supposer qu'il y a une transmission progressive, et c'est encore plus vrai lorsque l'on fait référence à la variable genrée, qui active clairement une différenciation de la part des élèves. Il s'agit pour les élèves d'un système d'explication stable dans le monde scolaire, plus stable semble-t-il que le niveau scolaire.

Nous l'avons constaté, l'ennui corrélé au sexe de l'élève est contesté de la part des enseignant-e-s par l'intermédiaire de justifications en termes de traits de personnalité, donc partagé par toutes et tous. Pour autant, faire référence à un trait de caractère ou de personnalité pose également quelques souci dans le champ éducatif, puisque dans la mesure où il est en lien avec la position scolaire de l'élève, cela implique donc qu'ils et elles font référence à un système d'explication proche de l'innéisme. Cela met donc bien en avant la complexité de cet objet. De la part des élèves, une distinction est opérée, sur le même modèle que décrit précédemment, c'est-à-dire en prenant appui sur des connaissances « stables », qui sont les différences fille/ garçon. Pour autant, comme nous l'avons constaté, les enseignant-e-s ont le même type de raisonnement, en s'appuyant sur une donnée « stable » qu'est l'expérience professionnelle. On pourrait donc dire que cet argument est une donnée empirique, rentrant en opposition avec les connaissances théoriques acquises par la formation et les textes officiels.

On distingue un autre système explicatif, extrêmement récurrent dans le monde éducatif, autour notamment de l'explication de l'échec scolaire mis en évidence par Gosling (1992) :

l'explication par des données extérieures à l'école, lieu d'égalité, et indépendantes de l'enseignant-e, en fonction du milieu social de l'élève. Ce type de discours est très présent face à l'ennui, qui devient alors non plus une donnée personnologisante, mais sociale. Il est fait référence aux théories sociologiques, et notamment autour du « handicap socioculturel » (Charlot, 1997). On distingue une autre stratégie équivalente, qui prend cette fois appui sur des données « psychologisantes », avec comme source d'ennui la dépression, un déficit de capacités cognitives et notamment attentionnelles, ou neurologiques.

Il s'agit donc de stratégies à la fois de désengagement, mais aussi de protection de la part des enseignant-e-s, qui même si cela fait varier les sources de l'ennui, ont les mêmes conséquences qu'une explication personnologisante. Et plus précisément, il semble que par l'activation de l'ennui, effectivement, l'échec est relié à des causes externes ; et à l'inverse, une trop forte réussite est reliée à des représentations innéistes telles qu'être « précoce », « brillant », « surdoué ».

Contrairement à ce que l'on aurait pu penser, et notamment en prenant comme point de référence l'ennui à l'adolescence au lycée (Huguet, 1984 ; Leloup, 2003 ; Nizet et Hiernaux, 1984), on ne trouve pas réellement de correspondance de représentations. L'ennui chez les enseignant-e-s de lycée permet une « protection narcissique », que l'on retrouve chez les élèves (Leloup, 2003). C'est aussi le cas d'élèves issu-e-s de sections peu valorisées socialement (Huguet, 1984).

En classe de primaire, il se dégage bien ce même phénomène de protection, comme nous l'avons souligné, que l'on pourrait assimiler à une stratégie défensive : ce métier en particulier ne permet pas l'ennui. En revanche, on retrouve bien ce système d'opposition, où l'ennui est envisageable voire souhaité, mais chez soi. Cette distinction n'est pas effective chez les élèves, qui ont bien intégré l'idée que l'ennui est mal, mais il l'est aussi bien à l'école, que dans la cour de récréation ou chez soi. Lorsqu'il est jugé positif, c'est qu'il est envisagé comme une pause, un repos, mais valable selon différents contextes. On pourrait alors penser qu'à l'école primaire, l'ennui est encore en train d'être transmis, appris, comme phénomène appartenant à la classe et au rythme scolaire (Perrenoud, 2004). En effet, on peut distinguer un système de transmission entre le discours des enseignant-e-s et des élèves, comme par exemple avec la terminologie « rêvasser » : Natacha assimile l'ennui à la « rêvasserie », et notamment lorsqu'elle décrit Noémie. Et lorsque nous interrogeons Noémie ensuite, elle explique que lorsqu'elle s'ennuie en classe, elle « rêvasse ».

Il semblerait donc bien qu'il s'agisse d'un apprentissage de l'ennui en contexte, qui n'est pas encore complètement saisi en classe de primaire, on le constate notamment par rapport à la définition de l'ennui, pas complètement stable, mais pour autant les normes sont acquises : il ne faut pas s'ennuyer à l'école, mais travailler.

11-3-3- Le pédagogique et le didactique dans l'ennui : exemple de l'histoire

L'ennui, une fois constaté par les enseignant-e-s, provoque une recherche de solutions parce que, malgré un discours qui met en avant un aspect positif de l'ennui, il n'a pas sa place à l'école, lieu de transmission. Comme nous avons pu le constater, il est systématiquement question de l'intérêt, et ce aussi bien chez les enseignant-e-s que chez les élèves, et *in fine* de la question de l'utilité des savoirs. Il semble que ce soit encore plus valable en classe de primaire, où les élèves sont encore des enfants, donc en construction. On distingue d'ailleurs tout un champ sémantique dans le discours enseignant-e-s autour de la problématique de « nourrir », « alimenter » les élèves. Lautier, notamment en reprenant les travaux de Chombart de Lauwe (1971) et Debardieux sur la violence, résume les représentations de l'enfant autour de : « L'enfant mauvais qu'il faut dresser, l'enfant naturellement bon qu'il suffit d'aider à pousser » (2001, p. 40).

L'enseignant-e est dans une recherche de méthode adaptée pour parvenir à transmettre le savoir. Mais pour autant, on ne distingue pas vraiment de grandes innovations en termes pédagogiques. En effet, les réponses à l'ennui sont, pour résumer, axées sur la forme et l'élève, soit en termes de modalités pédagogiques autour du travail en groupe, ou de l'individualisation et du tutorat par exemple, par le projet, ou l'habillage de la tâche. Il s'agit bien des pistes que nous avions déjà dégagées, qui pourraient se résumer à : la pédagogie différenciée, l'innovation (support internet, les matières transversales, le théâtre…), et l'utilité des savoirs. Sur ce dernier point, les enseignant-e-s rencontrent plus de difficultés, et c'est peut-être sur ce point que la situation n'est pas maîtrisable pour eux. En effet, mettre en place de la différenciation est la solution la plus partagée, comme nous l'avons mis en évidence (Chapitre 8). Pour contourner l'ennui, les enseignant-e-s ont des « techniques », telles que rendre les élèves acteurs et actrices, ou proposer des activités sous un angle plus ludique. En revanche, face au désintérêt d'un ou une élève pour un savoir, on mesure toute l'impuissance de l'enseignant-e. Et c'est d'ailleurs sur ce point que le désintérêt se distingue de la démotivation dans l'ennui en contexte scolaire.

Pour illustrer nos propos, nous allons nous intéresser aux matières scolaires. En effet, nous avons d'abord constaté qu'il existe bien dans l'ennui une hiérarchie des matières scolaires, relativement conforme aux représentations du prestige social, et notamment autour des matières scientifiques, et ce aussi bien de la part des enseignant-e-s que des élèves. Sur les dix-huit sujets interrogés, les énumérations ne sont pas identiques, voire sont parfois opposées, et numériquement, il n'est pas vraiment possible de quantifier des « scores » d'ennui. Mais à travers les discours, et notamment les exemples donnés, les sujets, et cela est valable aussi bien avec les enseignant-e-s que les élèves, décrivent souvent l'histoire et la géographie (parfois ensemble, parfois dissociées). Et selon nous, c'est loin d'être une coïncidence, si l'on se penche sur l'aspect didactique et pédagogique de cette matière scolaire. En effet, nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les matières dites à « haut prestige social », du fait de leur statut spécifique et clairement identifié, véhiculent un enjeu différent (Chapitre 6). Pour autant, les arts plastiques, avec un très faible enjeu, sont la matière considérée comme la moins ennuyeuse. La justification est qu'il ne s'agit pas d'une matière « purement scolaire », distinction réalisée par les enseignant-e-s. Cela soulève alors une autre problématique, sur laquelle nous reviendrons : si l'ennui est provoqué par les matières identifiées, « étiquetées » comme « scolaires », cela pose question. De plus, on distingue alors deux systèmes d'explications, et ce aussi bien chez les enseignant-e-s que chez les élèves, qui opposeraient alors les matières scolaires ainsi : matières scolaire à fort prestige *vs* matières non scolaires ludiques.

Cependant, les sujets ont la plupart du temps privilégié des descriptions de l'ennui en cours d'histoire. Lautier en faisant référence notamment à Bruner, dégage en histoire une structure narrative, axée d'abord sur un modèle de compréhension de « ce qui nous arrive » (Lautier, 2006). « Or, la tradition de la discipline a forgé une crainte farouche de l'anachronisme. Ce "pêché des pêchés" qui oblige les historiens à une extrême vigilance dans la mobilisation de concepts forgés souvent pour la vie quotidienne, ou relevant de contextes éloignés de leur objet, reste un écueil à éviter. Or les élèves ne peuvent construire leur savoir historique sans procéder par analogies qui ramènent l'inconnu à du connu. Les enseignants oscillent alors, entre évitement et le contrôle du raisonnement analogique. » (Lautier, 2001, p. 92). Ce constat nous semble d'autant plus exacerbé chez les sujets que nous avons interrogés, puisqu'ils et elles sont Professeur-e-s des Ecoles, ce qui implique qu'ils et elles n'ont pas forcément une formation initiale en histoire. De plus, les élèves, du fait de leur jeune âge, sont bien plus au niveau cognitif sur un système d'analogie que des adolescent-e-s. Les exemples fournis sont très clairs à ce sujet. Du côté des enseignant-e-s, il y a une vraie problématique de

transmission, et l'idée sous-jacente qu'il faut rendre cette matière dynamique et active, notamment en la rendant dans une certaine mesure « anecdotique ». La question se pose principalement au niveau de la forme :

Encadré 61 : Les petites histoires dans l'histoire et le mode de transmission

- « R : Et en fait moi je me suis rendu compte que ce qu'ils aimaient c'est la petite histoire, c'est pas l'Histoire ave en grand –h quoi… […] Ou heu, ha bah tiens avant Versailles c'était pas heu, propre parce que y avait pas encore les w.c. voilà, ce genre de choses, ça ça les intéresse, ils adorent ça. Heu, la grande Histoire, heu, pfou, pour eux ça a aucun intérêt, ça leur parle pas du tout du tout du tout . » (Béatrice)

- « R : Ou histoire, mais c'est toujours pareil, si on arrive à les faire, à les mettre en action autour d'un projet d'histoire, sur un texte historique, sur heu, les braies des Gaulois par exemple, heu, comment se nourrissaient les Gaulois heu, ils vont rechercher des documents, faire des exposés, on les met en situation de, de, d'action […] (Annie)

- « R : C'était du magistral et heu donc à l'arrivée, moi je me souviens que des fois y nous racontaient des petites histoires, c'était sympathique, y nous racontait des histoires autour de l'histoire, et puis on écoutait. » (Michel)

Mais il semble que la problématique en termes de transmission s'articule précisément au niveau des représentations que les enseignant-e-s ont de l'histoire. Par exemple Natacha nous précise qu'on ne lui a jamais enseigné l'histoire de manière intéressante, tout comme Béatrice, qui reproche aux programmes de trop découper l'histoire, et donc d'en proposer une vision fragmentée et jalonnée de dates.

Encadré 62 : l'histoire, une matière qui n'intéresserait pas

- « R : Heu, après j'arrive à en récupérer quelques uns en mettant des sujets plus d'actualité, en faisant plus dans l'échange, mais heu, l'histoire ils ont vraiment du mal, c'est une matière heu, pfou, ça les intéresse pas des masses. » (Natacha)

- « R : Oui alors la géo ça les pouh, passionne pas des masses des masses, alors j'ai pas encore trouvé le truc pour heu, amener un élément raccrocheur, mais histoire-géo, ça, ça leur parle pas, ces enfants là ça ne leur parle pas, donc c'est très vite ennuyeux pour eux quoi, ils s'ennuient très vite. » (Béatrice)

Du côté des élèves, les témoignages de Pierrick et Nicolas illustrent parfaitement les représentations que les élèves peuvent avoir de cette matière, mais également de la question du l'utilité :

Encadré 63 : Utilité des savoirs dans l'immédiat

- « R : Ben par rapport avec heu, c'est l'histoire qui, enfin d'un point de vue la guerre heu, les filles elles aiment pas trop voir des morts, mais les garçons ça peut aller, mais les, en fait c'est deux choses différentes c'est d'avoir vu des morts et de faire des mathématiques. Enfin, l'histoire ça a pas trop avancé la guerre… voilà… » (Pierrick)

- « R : L'histoire ça sert à rien… on a pas besoin de savoir ce qu'y ont fait ! […] Ouais, ça ça sert à rien… parce que c'est pas maintenant, ça sert à rien.» (Nicolas)

Pour Pierrick, les gens sont morts, donc ce n'est pas la peine de revenir dessus, on se trouve finalement dans une posture d'impuissance. C'est également dans une certaine mesure la vision de Nicolas, qui explique que ça ne sert à rien. Nous sommes bien semble-t-il au cœur de la problématique de l'ennui et les matières scolaires : l'utilité des savoirs dans l'instant pour les élèves, mais également les représentations que les enseignant-e-s en ont d'abord. Et cela est particulièrement saillant avec l'histoire96 qui semble-t-il est à la croisée d'un certain nombre de phénomènes. D'abord, la transmission et l'utilité d'apprendre ce qui est passé pour les élèves. En effet, un point essentiel, comme nous l'avons souligné, est l'âge de notre population, et notamment en lien avec la construction de la perspective temporelle. « Selon Jahoda, le passé [que l'enfant] livre vers 10 ans après enseignements est comme entassé, raccourci, anachronique mélange. La différenciation en périodes historiques ne semble commencer qu'après 11 ans. Et selon d'autres auteurs, la compréhension complète du système ne serait pas atteinte avant 16 ans. » (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987, p. 51). En écho, les enseignant-e-s sont en difficulté pour expliquer l'histoire, et optent soit pour du transmissif, où ils et elles racontent l'histoire comme une histoire ; ou alors en raccrochant à l'actualité, ce qui semble là encore compliqué.

96 On a selon les témoignages un amalgame entre l'histoire et la géographie, dû au découpage des programmes. Et pourtant, comme l'explique Nicolas qui n'assimile pas les deux, d'un côté l'histoire ne « sert à rien », et de l'autre la géographie nous permet de nous situer actuellement.

Cependant, comme l'expliquent assez bien les élèves, il s'agit surtout des matières que l'on « aime », voire que l'on « adore ». Il n'y a donc pas d'utilité des savoirs pour ces derniers, en termes de sens, mais plutôt des préférences influencées par le prestige et les stéréotypes. Ces différents témoignages confirment nos hypothèses selon lesquelles l'ennui en général, mais également en contexte éducatif véhicule par définition une dialogie. Cette dialogie prend forme dans le discours des enseignant-e-s mais aussi des élèves, autour des oppositions structurantes activité *vs* passivité, en termes comportementaux. Du côté des enseignant-e-s, nous l'avons vu, on s'aperçoit que les discours prennent appui sur l'une ou l'autre des oppositions structurantes, et permettent de fournir un certain nombre de justifications, d'explications, face à des situations instables, incontrôlables, comme le désintérêt pour une matière scolaire, ou des élèves précoces ou en difficulté scolaires par exemple.

Cela confirme donc nos hypothèses : l'ennui est sollicité en contexte déviant de la norme scolaire, hypothèse encore confirmée par les observations auprès des élèves, qui ont bien intégré les normes scolaires, et sollicitent aussi l'ennui lorsque les comportements sont hors norme scolaire. C'est très clair, au niveau des descriptions de l'ennui au niveau du comportement passif *vs* actif (pas de travail ou le manque d'écoute) ensuite relié aux notes, et donc à la réussite scolaire.

L'ennui modifié en fonction de variables positionnelles et contextuelles, même s'il s'agit de sujets difficiles car très souvent stéréotypés, est là encore mis en évidence par les témoignages des enseignant-e-s et des élèves.

Chapitre 12 : Représentations de l'ennui et attributions : perspectives dans le champs éducatif

Nous avons pu mesurer toute la complexité véhiculée par l'ennui, à la fois dans sa définition, mais également dans l'utilisation dialogique qui en est faite dans nos sociétés, depuis toujours. C'est pour cette raison que la théorie des représentations sociales nous a paru le plus pertinent, afin d'offrir une vision holistique de l'ennui, dans notre cas, s'appliquant au champ éducatif. En effet, la vision ternaire proposée par Moscovici (1984) correspond bien à notre objet qu'est l'ennui, situé comme médiateur dans un système qui se décline de manière dialogique dans une triade.

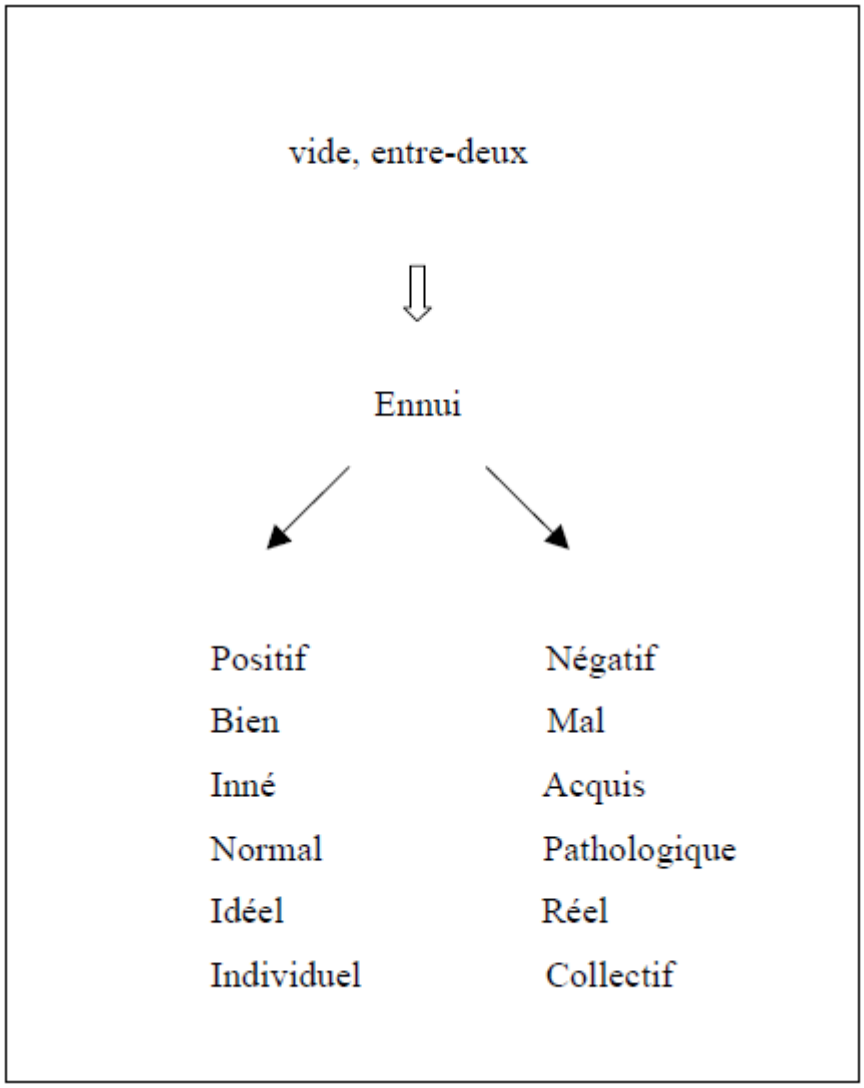
Le fil conducteur de l'ennui est qu'il s'agit d'un objet constamment remanié, re-théorisé, en fonction des idéologies dominantes dans les sociétés, comme nous l'avons bien mis en évidence, et se déclinant toujours entre l'individuel et le groupal, les deux en parallèle parfois, comme alternative à un entre-deux. En effet, nous avons pu noter que l'ennui prenait particulièrement sens lorsque l'individu, ou la société de manière plus élargie, est en crise : crise existentielle à l'adolescence, crise idéologique dans les civilisations occidentales. Il devient alors révélateur, mais également porte parole.

12-1- L'ennui *thêma* structurant

12-1-1- Retour sur les différents niveaux d'analyse et l'approche holistique

Nous avons, dans un premier temps, pensé l'ennui dans un cadre théorique général, comme un *thêma*, fonctionnant sur un système antinomique selon la définition proposée par Marková (2007) : « Les antinomies de la pensée de sens commun deviennent des *thêmata* lorsque, au cours d'événements sociaux ou historiques données, qu'ils soient politiques, économiques, religieux ou autres, elles se muent en problèmes et concentrent l'attention commune en tant que sources de tension et de conflit. C'est lors de tels événements que les antinomies de la pensée sont transformées en *thêmata* : elles pénètrent dans le discours public, sont problématisées, et thématisées plus avant. C'est alors qu'elles commencent à générer des représentations sociales par rapport au phénomène en question. » (p. 262).

Un retour sur la genèse de l'ennui nous a permis dans une certaine mesure de « déconstruire » l'ennui, pour en dégager les premières formes et significations. L'objectif de ce retour aux racines de l'ennui étant, à travers les points communs et les divergences, d'en dégager les structures communes. Nous avons ainsi mis à jour un certain nombre de thèmes récurrents à cet objet, traité à la fois comme objet scientifique et issu du sens commun. Nous avons résumé la structure fonctionnant en termes d'oppositions déjà citée :



L'ennui s'articule sur un système d'oppositions, qui fournit alors des normes et des cadres. Mais toute la particularité de cet objet est son ambivalence, car, nous l'avons observé, il est d'abord influencé par les idéologies dominantes, mais aussi par des variables que l'on pourrait qualifier d'ordre positionnel. C'est en effet une constante d'ordre social et théorique : l'ennui est négatif dans un premier temps, mais peut devenir positif, et ce principalement en fonction de la place que l'individu occupe dans la structure sociale dans laquelle il est intégré. Il se transforme alors, et devient soit disant inné, alors même qu'il est dépendant d'une position sociale. C'est le cas dans la genèse de l'ennui : il est à bannir car contre productif, mais il est également un signe de distinction des « grands hommes ». Que ce soit « les simples hommes » chez Kant, dans la suite des travaux d'Holbach et Locke, « les cultivés » chez Schopenhauer, ou les « âmes bien nées » pour Leopardi, l'ennui des groupes dominants devient signe de distinction sociale positive. Il permet de distinguer des groupes dominants et dominés, ou plus largement, de justifier les écarts de classes sociales.

On distingue donc très bien une articulation selon différents niveaux. D'abord au niveau idéologique, ce qui correspond à la définition des représentations sociales, puisque ce sont les idéologies qui conditionnent le contenu des représentations sociales (Moscovici, 1961). L'ennui fournit alors une sorte de cadre pré-établi, et nous avons donc envisagé l'ennui comme un *thêma* (Marková, 2007). C'est-à-dire que, conditionné par les idéologies dominantes, il serait ensuite activé selon des variables positionnelles, mais également inter-individuelles et intra-individuelles. Cette grille de lecture par niveau, proposée par Doise (1982), permet alors une articulation intégrative, afin d'accéder aux représentations, où l'ennui prend sens.

Dans notre cas, nous nous sommes penchée sur l'ennui en contexte éducatif, car il s'agit d'un thème récurrent depuis quelques années. Or, d'après ce que nous avons dégagé de sa structure, si l'ennui, issu du sens commun est médiatisé, c'est qu'il est médiateur d'une crise, et producteur de thèmes. Marková (2003) distingue deux manières d'analyser les *thêmata* : partir de l'hypothèse que l'objet de recherche est un *thêma*, ou faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un thème, et en dégager le *thêma*. Pour notre part, nous sommes partie de l'hypothèse que l'ennui est un *thêma*, et l'étudier dans ce contexte spécifique a donc deux objectifs. D'abord mettre en évidence qu'effectivement, de par son activation dans le champ éducatif, il s'agit bien d'un *thêma* ; et ensuite qu'il met en exergue une rupture en termes de transmissions des savoirs que l'on a pu constater aussi bien sur le fond que sur la forme, et de remise en question au sein du système éducatif. Pour ce faire, nous avons donc étudié de manière privilégiée le niveau positionnel d'analyse dégagé par Doise (1982).

Face à la complexité de cet objet, nous partageons le point de vue d'Apostolidis, Madiot et Dargentas (2008), en : « [Envisageant] l'objet, le sujet et le contexte dans sa globalité, [en se donnant] les moyens de travailler sur les articulations dans une même démarche de recherche. […] Cette exigence nécessite de recourir à une pluriméthodologie » (p. 135). Nous avons donc avancé pas à pas, dans un premier temps pour dégager la structure d'ensemble, en recueillant et en investiguant les manifestations de l'ennui de manière exhaustive dans les différents champs de recherche qui l'ont pris comme objet d'étude. Puis, nous avons mis à l'épreuve ce modèle dialogique que nous avons dégagé dans la genèse de l'ennui (Ch. 4, 5 et 6). Par l'intermédiaire de deux grandes variables positionnelles, particulièrement saillantes au sein du système scolaire, que sont la position scolaire (réussite *vs* échec scolaire), et les représentations genrées attachées au sexe de l'élève (fille *vs* garçon), nous avons fait l'hypothèse générale d'une variation et d'une différence des représentations de l'ennui chez

les enseignant-e-s (Ch. 7, 8 et 9). Enfin, pour tester la pertinence de ces observations, nous avons mis en place un recueil de données empiriques (Ch. 11 et 12).

Nous avons également mis en place une triangulation en termes de population : Professeur-e-s des Ecoles (Ch. 4 et 11), Professeure-e-s Collège Lycée (Ch. 4), Professeur-e-s des Ecoles en formation (Ch. 5, 7, 8 et 9) et élèves (Ch. 6 et 11). Nous avons fait référence à des élèves ou des contextes issus de leur pratique (Ch. 4, 5 et 10), ou bien à des élèves fictifs (Ch.7, 8 et 9). Et plus largement autour de l'ennui lui-même en contexte éducatif (Ch. 5, 10 et 11), en mettant en exergue les oppositions structurantes (Ch. 7, 8, 9, 11 et 12), ou en restant dans une dynamique plus descriptive (Ch. 3 et 4), tout en faisant varier les contextes (Ch. 4 et 5), et les variables positionnelles (Ch. 7, 8 et 9).

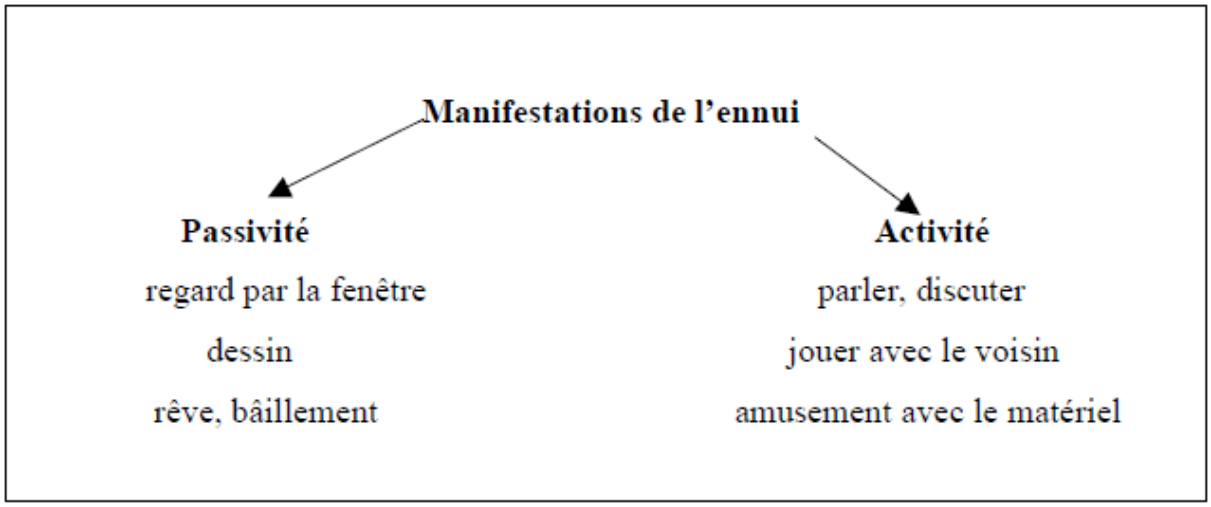
Cela nous a permis de mettre à l'épreuve les différentes hypothèses que nous avons avancées, et confirmées, mais également d'accéder à ces différents niveaux d'analyse. Comme nous l'avons répété, il ne s'agit cependant pas d'une grille d'analyse figée, et nous faisons référence à la fois à un niveau idéologique, dans l'interprétation théorique proposée ; à un niveau positionnel, qui reste l'axe central de ce travail ; ainsi qu'à des pistes d'investigation sur les niveaux inter-individuels et intra-individuels.

12-1-2- Dialogicité de l'ennui en contexte scolaire et normes scolaires

La première recherche que nous avons mise en place (Chapitre 4) nous a permis de dégager une définition de manière générale de l'ennui en contexte éducatif, autour de sa typologie, ainsi que de sa signification au sein du corps enseignant. Mais elle nous a surtout permis de poser les bases de notre réflexion autour de la structure de l'ennui en contexte éducatif. En effet, nous avons mis en évidence un champ structurant de l'ennui, fonctionnant sur un système d'oppositions, qui reprend les grandes lignes de forces que nous avons préalablement dégagées. On retrouve une représentation que l'on pourrait qualifier « d'initiale », où l'on constate une activation sur le versant négatif. C'est un point récurrent dans la plupart des recherches effectuées ensuite, auprès du corps enseignant en général (Professeur-e-s des Ecoles et Professeur-e-s Collège et Lycée), et que nous avons mis en évidence dans toutes les recherches auprès des Professeur-e-s des Ecoles : l'ennui est d'abord constaté en termes comportementaux lorsque les élèves sont dans la passivité (Ch. 4 et 5), et dans une position scolaire d'échec (Ch. 8 et 9). En revanche, lorsqu'il est demandé aux enseignant-e-s de décrire avec cinq termes les relevés de notes d'élèves, on observe que la position d'élève en réussite

est plutôt prédominante. Mais cette représentation de l'ennui sur un mode binaire et dual, dans une perspective négative, ici en contexte de difficulté scolaire, ensuite complété par son opposé, c'est-à-dire des élèves en réussite est confirmée par les données empiriques (Ch. 10) : à l'exception d'une enseignante, tous et toutes ont ce même type de raisonnement spontané. Mais il est systématiquement contrebalancé par une représentation plus « positive ». Pour reprendre les exemples précédents, après avoir souligné les comportements passifs des élèves, les enseignant-e-s font ensuite référence à des comportements actifs ; ils évoquent d'abord les élèves en difficulté scolaire, puis les élèves qualifiés de « surdoués ». Nous confirmons donc l'aspect dual véhiculé par l'ennui dans les représentations des enseignant-e-s.

Les Professeur-e-s des Ecoles et des Collèges Lycées (donc les représentations les plus partagées de l'ennui dans le corps enseignant) constatent l'ennui de leurs élèves selon des critères comportementaux :



Que l'on se situe dans la passivité ou l'activité, il n'en reste pas moins que la première manifestation est un désengagement de l'élève par rapport à ce qui lui est proposé. Cela signifie donc bien que l'ennui, dans ces manifestations constatées par le corps enseignant permet de justifier de manière plus générale les écarts à la norme scolaire, qui veut que les élèves travaillent lorsqu'ils et elles sont en contexte scolaire. Comme nous l'avons souligné, le système éducatif est axé sur une pédagogie de l'activité (Gosling, 1992 ; Lautier, 2003). A travers les manifestations de l'ennui fournies par les enseignant-e-s, on constate qu'il occupe alors bien cette fonction de justification de la déviance, dans ce cas par rapport à la norme « pédagogique ».

Mais nous avons constaté que les représentations de l'ennui se distinguent ensuite, entre un champ représentationnel autour des réponses à l'ennui, et un champ représentationnel relatif

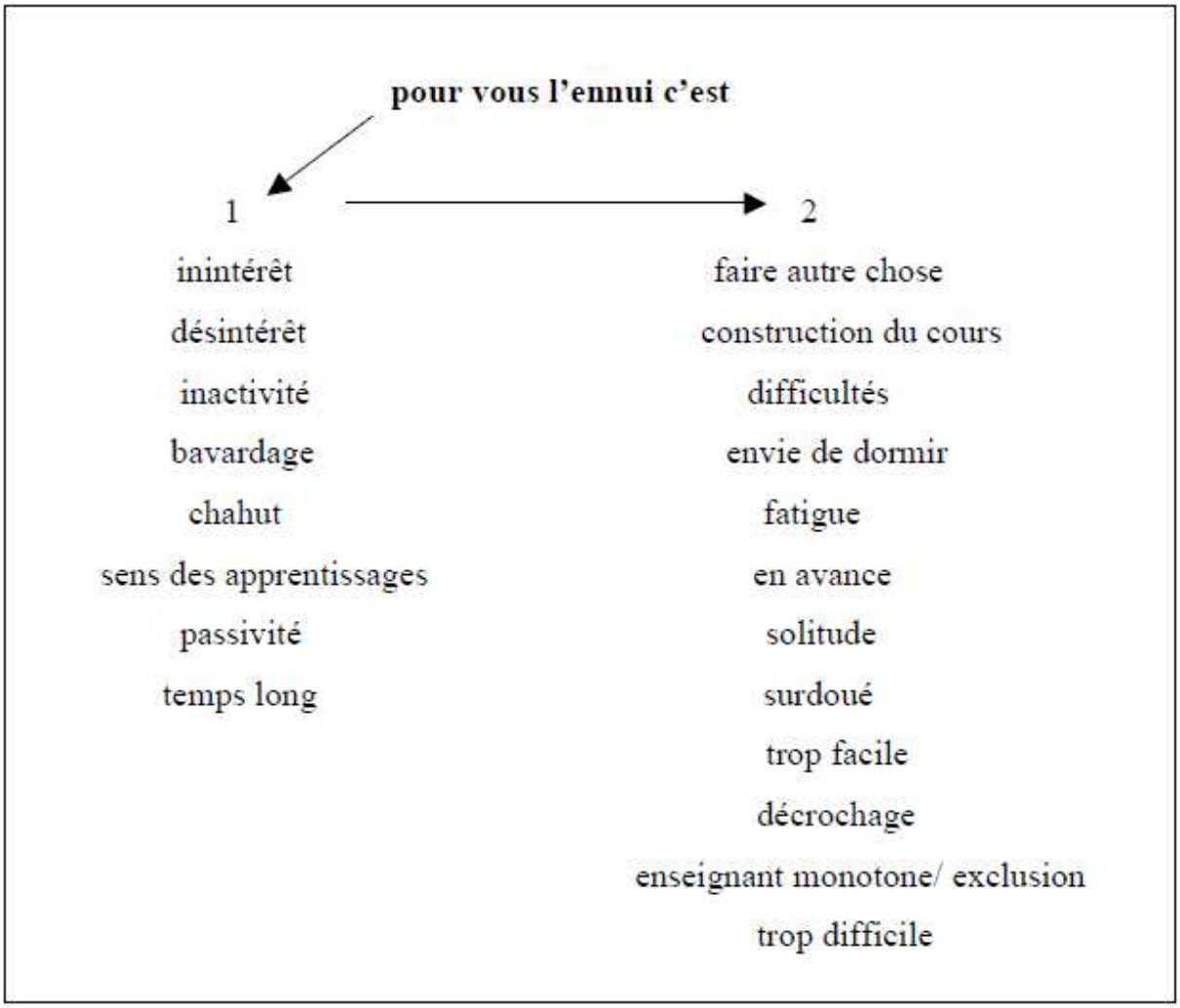
aux enseignant-e-s intervenant en classes de primaire. Cela peut s'expliquer justement parce que les idéologies dominantes autour de l'élève sont différentes selon que l'on a affaire à des élèves en classes de primaire, qui sont d'ailleurs, nous l'avons souligné, non pas considérés comme des « élèves » uniquement, mais bien encore comme des « enfants » (Ch. 4 et 11). En effet, la distinction réalisée entre l'école primaire et le collège/lycée s'effectue sur cette représentation de l'épanouissement personnel de l'enfant. On attend des collégien-nes et des lycéen-nes qu'ils et elles aient acquis leur « métier d'élève », qui consiste à adopter un modèle individualiste, orienté vers la réussite et les performances. Les différences représentationnelles de l'ennui selon le niveau d'intervention de l'enseignant-e sont alors issues de l'ancrage idéologique, en proposant une déclinaison influencée par les idéologies dominantes. Nous avons pu constater grâce aux données empiriques recueillies (Ch. 10 et 11), que les enseignant-e-s de primaire ont effectivement une vision de leurs élèves comme des enfants, notamment par l'intermédiaire de l'enfant à « nourrir », qu'il faut faire « pousser » (Lautier, 2001). Les propos d'Annie illustrent bien cette conception : « Si je déverrouille quelque part, l'enfant moyen comme l'élève faible, et que l'élève, qui est fort déjà, je le nourrisse à la demande, c'est bien la difficulté de notre métier, c'est de nourrir en fonction de, de nos élèves » (Annie).

En revanche, il est intéressant d'observer que du côté des élèves, ils et elles ont déjà intégré en fin de Cycle 3 le modèle individualiste, notamment par l'intermédiaire des représentations négatives de l'ennui en contexte scolaire, qui vont à l'encontre du travail, et donc de la réussite, par l'obtention de bonnes notes, et de la présence récurrente de références aux évaluations, signe de l'intégration de la norme scolaire de réussite sur une évaluation sommative.

Les grandes oppositions dégagées sont ensuite confirmées par les représentations de l'ennui chez les enseignant-e-s intervenant en classes de primaire spécifiquement (Ch. 5). Nous rappelons que cette recherche a été réalisée auprès de Professeurs des Ecoles stagiaires. Comme nous l'avons vu, les représentations du métier sont différentes selon le niveau d'intervention (Lautier, 2003). Nous l'avons également confirmé avec les représentations de l'ennui, puisqu'il s'opère une distinction entre le primaire et le secondaire, et notamment par la place occupée par l'enseignant, en lien avec la place de l'élève. Même si les sujets interrogés, lors du recueil des données, ont une connaissance de l'enseignement[97], la différence qui pourrait être mis en avant concerne les représentations attachées à des élèves

97 La passation a été réalisée en février, donc tous les PE2 sont en responsabilité dans une classe une journée par semaine, et ils et elles ont aussi réalisé un stage d'un mois.

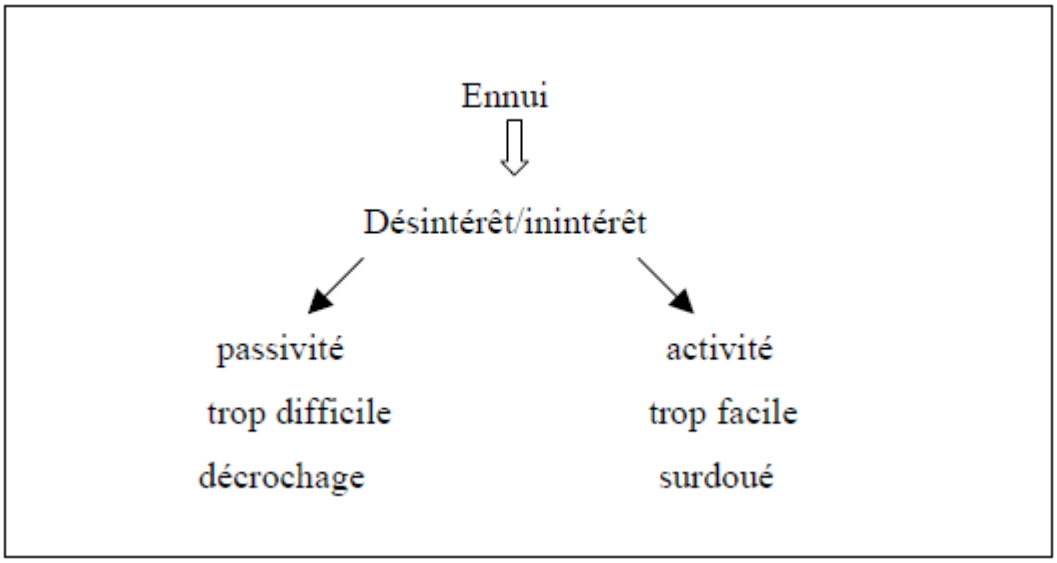
réels ou fictifs, et leur expérience de terrain. Cependant nous avons évité ce biais en ne posant pas une question sur la description d'un ou une élève (et nous avons été vigilante sur ce point pour l'ensemble des recherches suivantes). Et nous constatons que l'on retrouve bien la même structure en termes de représentations, ce qui confirme alors encore une robustesse de cette structure : le versant négatif de l'ennui est mis en avant dans un premier temps, puis devient ensuite ambigu, voire opposé :



On note qu'avant tout l'ennui est « l'inintérêt » et le « désintérêt », et qu'il n'est pas fait référence à la démotivation ou au manque de motivation. Cela inscrit alors l'ennui dans un système plutôt personnologisant et interne à l'élève. Cela met bien en exergue le constat d'impuissance des enseignant-e-s face à l'ennui. On retrouve tout à fait les remarques formulées précédemment, autour d'une opposition passivité *vs* activité dans l'implication des élèves et les comportements scolaires, qui sont alors déviants de la norme scolaire : inactivité, bavardage, chahut. On note également la présence du sens des apprentissages, ce qui laisse alors penser que l'ennui est également compris et/ou sollicité en termes de protection de la

part des enseignant-e-s et même dans une certaine mesure, de déresponsabilisation. L'ennui, dans un premier temps, est bien négatif et passif.

Mais la structure dyadique de l'ennui est particulièrement marquée dans les zones dites « périphériques », où se dégage nettement une dualité entre un second champ d'opposition qui n'était pas si flagrant dans la recherche précédente (Ch. 4) : réussite *vs* difficulté scolaire, où on trouve pratiquement aussi souvent associé à l'ennui « trop facile *vs* trop difficile », « surdoué *vs* décrochage ». On retrouve alors toujours cette configuration duale appliquée aux représentations de l'ennui chez les enseignant-e-s de primaire.



Les témoignages des enseignant-e-s interrogé-e-s dans leur pratique (Ch. 10) vont dans le même sens, ce qui réduit alors le biais envisageable dans nos recherches précédentes, sur la caractéristique de la population qui est stagiaire. Cette structure, issue de la genèse de l'ennui, c'est-à-dire relativement fixe et stable au fil des idéologies dominantes, assure bien cette fonction dialogique. Il se met en place un véritable dialogue dans l'ennui.

12-1-3- L'ennui révélateur idéologique

Nous pouvons donc affirmer, par l'intermédiaire de la structure dialogique dégagée, que l'ennui est un *thêma*. En effet, il permet de structurer la pensée, et dans ce cas très précis, de qualifier les comportements déviants de la norme scolaire.

En émettant l'hypothèse intégrative que l'ennui était à considérer comme un *thêma*, nous en avons déduit qu'il était dans le champ éducatif producteur de sens, de normes, et d'idéologies dominantes. Nous avons confirmé ces différentes pistes, puisque dans un premier temps, l'ennui appartient bien au sens commun : tous les sujets interrogés, et ce quel que soit leur

statut, sont en mesure non pas de définir précisément l'ennui, mais en tout cas d'affirmer qu'ils et elles connaissent et ont constaté l'ennui. La représentation sociale est selon Jodelet : « Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (1989, p. 36). Si l'on se penche sur la genèse des représentations sociales, leur formation est dépendante de procédés d'ordre cognitifs : l'objectivation et l'ancrage. L'objectif principal étant d'intégrer des connaissances scientifiques dans le sens commun. L'objectivation, qui permet d'opérer un tri des informations et les rend accessibles par le groupe, doit également être conforme aux normes. Ce « noyau figuratif » qui est garant du sens mais aussi de la cohérence, conduit alors à la « naturalisation », qui permet une assimilation au sens commun.

D'après Jodelet : « La stabilité du noyau figuratif, la matérialisation, la spatialisation de ses éléments leur confère le statut de cadre et d'instrument pour orienter les perceptions et les jugements dans une réalité socialement construite. Il donne ses outils à l'ancrage, second processus de la représentation sociale. » (1984, p. 377). L'ancrage étant l'assimilation d'un objet nouveau à une structure d'explication significative pour un groupe antérieur, ce processus permet surtout aux groupes de se définir, en proposant un système de référence, à la fois pour comprendre et réagir.

L'ennui comme *thêma* permet d'allier à la fois les idéologies dominantes qui traversent les sociétés, mais aussi de proposer des réponses par l'intermédiaires de représentations sociales. Dans notre cas, l'ennui en contexte scolaire, considéré comme microcosme social, et autour notamment d'un noyau figuratif, propose une grille de lecture des situations scolaires. Le travail et l'activité sont valorisés, et sont opposés à l'ennui. On peut réellement parler d'une « grille pour l'action », dans la mesure où la structure est stable, et qu'elle ressort aussi bien face à des Professeur-e-s de Collège et de Lycée que des Professeur-e-s des Ecoles, titulaires ou non, ainsi que chez des élèves de Cycle 3. Plus précisément, nos recherches mettent en évidence que les élèves, sans pour autant trouver une correspondance en termes représentationnels avec leurs enseignant-e-s, ont intégré un des aspect dialogique de l'ennui : le négatif, la passivité, le décrochage, l'échec à une tâche scolaire (Ch. 6 et 11). Nous l'avons plusieurs fois évoqué, actuellement placé au centre des apprentissages, l'élève intègre son « métier d'élève », qui inclut un modèle individualiste, autour de la réussite et des performances scolaires, tout en valorisant un épanouissement par l'autonomie. Les représentations sociales étant conditionnées par les idéologies dominantes, on distingue bien ces processus dans les représentations dyadiques de l'ennui comme *thêma*. En effet,

actuellement, nous l'avons souligné, dans le champ éducatif, et plus généralement dans nos sociétés, l'idéologie individualiste prime. Selon Lorenzi-Cioldi : « L'idéologie individualiste rend compte de la stratification de la société en termes de mérite, de compétence, de talent, d'effort, d'autodiscipline et de choix individuels. » (2002, p. 29). On retrouve dans le discours produit sur le thème de l'ennui ces différents axes.

On dégage également dans les différentes représentations de l'ennui, comme système d'explication de situations scolaires, une part que l'on pourrait qualifier de plus relative à l'enseignant-e en personne, notamment autour de l'aspect « monotone » souligné par les enseignant-e-s dans leur pratique, c'est-à-dire dans une certaine mesure les valeurs professionnelles. Cela signifie donc qu'ils et elles ne s'excluent pas non plus du phénomène d'ennui, et notamment autour du partage de la responsabilité ou non. Et c'est semble-t-il sur ce point que l'ennui peut ensuite être modulé sous l'impulsion de variables contextuelles et positionnelles : étant une donnée issue du sens commun, plutôt instable, d'abord parce qu'il est dyadique, ce qui par définition provoque un système binaire, il permet alors de justifier les comportements et les positions scolaires considérés comme des « déviances ». Et l'on distingue alors dans quelle mesure les idéologies dominantes traversent les différents niveaux d'analyse que l'on peut avoir d'un objet. En effet, on a pu constater qu'effectivement l'ennui est porteur de normes et de valeurs, ainsi que de conduites en lien avec une « pédagogie pédocentrique » (Mollo, 1970). Mais cette structure qui s'avère alors plutôt instable car duale, s'oppose encore plus, jusqu'à proposer un système explicatif figé, lorsque l'on actionne des variables de type positionnelles

12-2- L'ennui comme système d'explication en fonction de variables positionnelles dans l'espace scolaire

12-2-1- Réussite et échec scolaire : effets de variation sur les représentations de l'ennui

Il existe donc une représentation commune et générale de l'ennui à l'école, issue du sens commun. Cette représentation est d'abord négative, et particulièrement axée sur une idéologie de l'activité, qui traverse plus largement la société, et donc également le monde scolaire. Ensuite, sous l'action de variables positionnelles, ces représentations se voient modifiées.

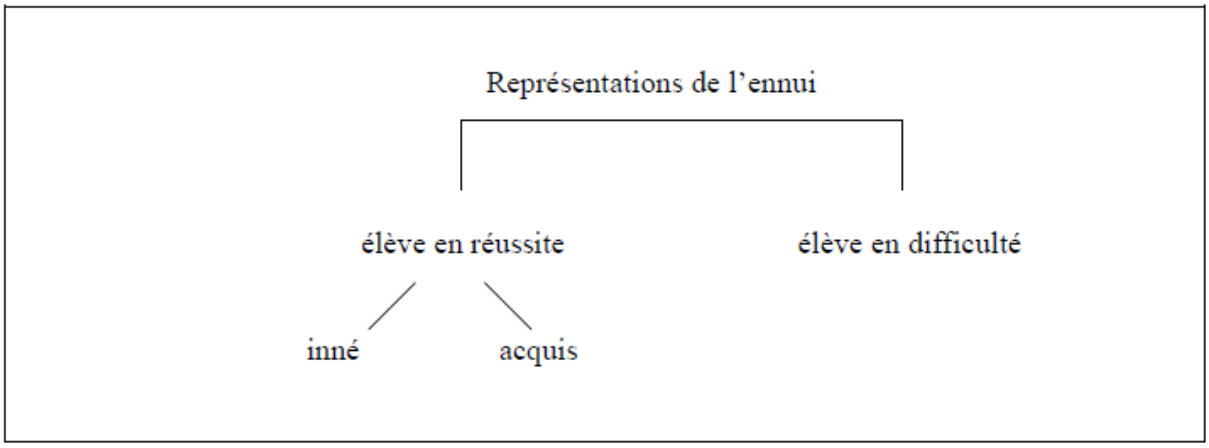
Nous l'avons confirmé, d'abord par le niveau d'intervention des enseignant-e-s, ce qui est lié selon nous à la conception que les enseignant-e-s ont de leur public : élève *vs* enfants, conditionnant alors des comportements différenciés, mais également une interprétation et une compréhension différenciée. Nous reviendrons en détail sur cette distinction et ses conséquences, mais dans un premier temps, nous allons nous pencher sur la variable positionnelle induite et particulièrement porteuse d'idéologie dans le champ scolaire et social : réussite *vs* échec scolaire.

En termes de traits descriptifs face à un relevé de notes (Ch. 7), et contrairement à ce que nous avons jusqu'à présent mis en évidence, et qui était alors conforme aux recherches de Gosling (1992), révélant que l'élève est d'abord défini par l'échec et le manque, les enseignant-e-s sur le thème de l'ennui signalent d'abord les élèves en réussite (au niveau du rang et des occurrences). Nous l'interprétons comme une mise en avant de la réussite des élèves, qui est valorisée et préconisée dans le système éducatif. Cela est confirmé par l'analyse des questionnaires retournés mais non exploités, car avec des remarques décalées, qui concernent exclusivement des élèves catégorisés comme en échec (Ch. 8). On distingue alors bien une responsabilisation de la réussite de l'élève, par l'intermédiaire de l'utilisation de traits personnologisants. Il se dégage également au niveau des oppositions structurantes véhiculées par l'ennui un aspect innéiste à la réussite scolaire. Il est également très intéressant de noter que l'ennui est plus signifiant (en termes d'occurrences) en réussite scolaire. Cela signifie alors qu'il prend plutôt sens, et donc semble-t-il, est plus problématique en réussite scolaire, ce qui prend alors sens par rapport à ce que nous venons de souligner autour des représentations inné *vs* acquis en réussite scolaire.

Mais on constate plus précisément que les enseignant-e-s ne qualifient pas l'élève par l'intermédiaire de traits personnologisants, comme c'est le cas en réussite, mais par ses compétences scolaires. On retrouve ici les mêmes remarques dégagées par Gosling (1992) autour de la responsabilité de l'échec scolaire. Lautier (2001) résume ainsi les travaux de Gosling au sujet de la responsabilité de l'échec scolaire : « […] si l'attitude face à la réussite peut être pédagogique, face à l'échec la réponse est d'ordre "idéologique". Le sentiment d'impuissance est donc fortement répandu » (p. 58). En cas d'échec scolaire, il est fait référence à un système d'explication idéologique, dans la mesure où les causes sont imputables à l'élève ou la société.

Mais nous pensons que faire référence à des traits de personnalité est plus proche de l'idéologie personnologisante ; et que faire référence aux compétences scolaires, aux acquis,

est plus proche de la pédagogie et de la didactique. En effet, lorsque l'on induit l'ennui en cas de réussite et d'échec scolaire, on distingue alors non plus quatre, mais trois profils (Ch. 9) :



Cela signifie alors que lorsqu'il s'agit d'élève en difficulté, l'ennui est remédiable dans le discours, puisque relié aux compétences scolaires et aux acquisitions, mais qu'il l'est beaucoup moins en position de réussite scolaire. Cela implique donc d'abord que l'élève est « responsable » de sa réussite, mais surtout que l'enseignant-e ne se pense pas lui responsable de la forte réussite de ses élèves. Cette observation de la difficulté pour les enseignant-e-s à prendre en charge les élèves « précoces » a également été évoquée dans la recherche empirique :

> « Mais un élève en réussite ou un élève brillant, on a beaucoup de problèmes avec des élèves intellectuellement précoces. Alors c'est vrai que la précocité veut pas dire qu'ils sont dans le moule scolaire, des apprentissages, mais pourtant ils sont… étant précoces ils ingurgitent de l'information très rapidement aussi, et c'est très dur, dans l'institution scolaire de s'adapter à ce genre de population hein. Parce que en plus on sait plus trop dans quelle direction faut les emmener hein… » (Michel)

Il est alors fait référence en cas d'ennui et de réussite scolaire à une pensée de type innéiste, qui produit un système d'explication déresponsabilisant, notamment sous l'impulsion du concept d'intelligence, qui amène à un discours sur le don. Ces représentations ont évidemment des conséquences, et notamment en termes de proposition de remédiation. Face à l'ennui, en cas de réussite scolaire, le travail est préconisé par les enseignant-e-s. Cela peut sembler quelque peu contradictoire avec une pensée de type innéiste, mais cohérent avec les représentations plus générales du travail et de la réussite. Lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté, il est fait référence à la différenciation, c'est-à-dire à une application du modèle individualiste et individualisant.

Dans les représentations générales que les enseignant-e-s ont de l'ennui chez leurs élèves, il est dans un premier temps envisagé dans son aspect négatif, ce qui, comme nous l'avons bien mis en évidence, renvoie quel que soit le contexte, à un désengagement et un désintérêt. On retrouve ce constat dans le traitement global du corpus recueilli après induction (Ch. 9), où trois grands champs représentationnels sont dégagés, avec très majoritairement un champ regroupant les élèves en difficulté, qui confirme alors bien que l'élève est d'abord envisagé dans l'échec avant de l'être dans la réussite. Et on distingue un second grand champ, sous-divisé, entre les élèves en réussite et « précoces », et les élèves en réussite mais avec risque d'échec. Cette distinction est plutôt rassurante, car elle nuance les effets d'une pensée innéiste et fixiste en contexte de réussite scolaire. Mais il n'en reste pas moins que ce type de raisonnement, même nuancé, est bien présent dans les représentations que les enseignant-e-s ont : un élève en réussite scolaire et qui s'ennuie est plutôt doué, ou en tout cas les enseignant-e-s n'expliquent pas leur réussite. Ils et elles sont dans une certaine mesure dépassé-e-s, comme l'illustre le constat de cette enseignante au sujet de ses élèves en difficulté, et les moyens mis en place, par opposition à une catégorie d'élèves qui brillent, comparés à des stars, des étoiles, donc inatteignables : « Après je dis pas, ceux qui sont des, des stars !! les vrais doués bon là… » (Natacha)

Ces différences représentationnelles autour des positions scolaires des élèves mettent donc bien en évidence l'influence de l'aspect dialogique de l'ennui dans l'espace scolaire, aussi bien en termes de compréhension, mais aussi de responsabilisation, à la fois de la part de l'enseignant-e, mais aussi de l'élève. L'ennui qui est contextuel, dans la mesure où il varie en fonction de la réussite ou de l'échec scolaire, est rattaché à un système explicatif interne, autour de la notion de don et d'innéisme lorsque les élèves sont trop en réussite scolaire. A l'inverse, lorsque les élèves sont en échec scolaire, le système explicatif autour de l'ennui devient externe, car dépendant du contexte social de l'élève, et donc de se parents :

> « C'est vrai quand même que moi je trouve que ça se remarque à fond hein, les gamins dont les parents travaillent sont beaucoup plus en réussite que les autres, mais vraiment hein. Alors je sais pas s'il y a un lien mais heu effectivement, les deux élèves que j'ai en difficulté, heu si, il y en a un le père il est maçon ou je sais pas quoi, mais la mère fait rien, elle est à la maison, et l'autre les deux parents sont à la maison quoi. Et heu, et dans pas mal de cas où les enfants sont en grosses difficultés heu, bah les deux parents travaillent pas, où ils sont habitués au chômage, des choses comme ça, alors que ceux qui sont dans les, dans les hauts de liste, ben c'est ça hein, ben les deux parents travaillent, ou il y en a un qui a une bonne situation et l'autre est pas obligé de travailler, et ça ça se retrouve toujours quoi. » (Natacha).

L'ennui pouvant expliquer les écarts entre groupes dominants et dominés en termes de positions sociales dans la société, l'est aussi en termes de positions scolaire et sociale. On se trouve au cœur de l'ennui issu du sens commun, qui devient alors système d'explication à la fois malléable puisqu'il justifie des situations tout à fait opposées, sur des données internes et externes ; mais paradoxalement cela fige ce système explicatif.

Dans la même dynamique, nous nous sommes également intéressée à la variable sexe de l'élève. Et l'on constate clairement que les tendances dégagées par la variable induite de la position scolaire de l'élève sont non seulement confirmées, mais accentuées autour des stéréotypes déjà avérés entre être une fille et un garçon dans l'espace scolaire, et là encore, plus généralement, dans l'espace social.

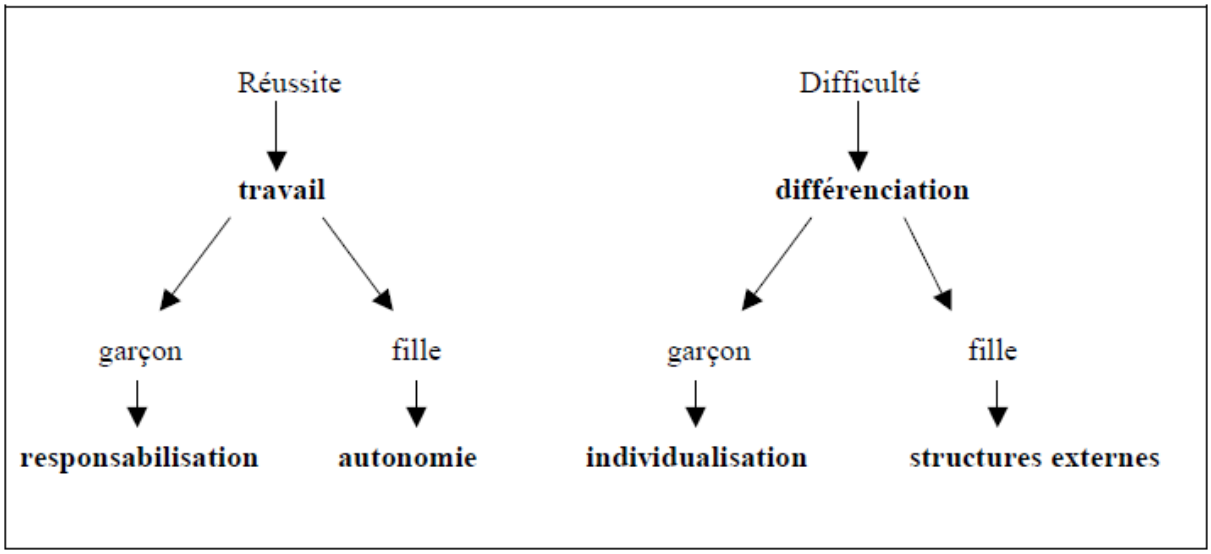
12-2-2- Des représentations différenciées selon les élèves filles et garçons

En termes de représentations différenciées, nous avons constaté que les représentations que les enseignant-e-s de primaire ont de l'ennui en contexte scolaire divergent selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme. Il convient de rester prudent quant à ces différences, puisque l'échantillon n'est pas équilibré, mais demeure cependant le reflet d'une réalité de terrain, au niveau de la féminisation de cette profession. Nous avons dégagé que les variations notables entre les hommes et les femmes Professeur-e-s des Ecoles se situaient surtout autour la position de l'élève dans l'espace scolaire : les hommes feraient plus référence à des explications de type externes à l'élève (incompréhension, sens des apprentissages, fatigue, solitude…). Cela a évidemment des conséquences, puisque l'ennui n'est alors pas compris et interprété de la même manière selon le sexe de l'élève, et les représentations genrées des enseignant-e-s, et encore plus des enseignantes ont un effet. C'est ce que nous avons confirmé dans la seconde partie de ce travail (Partie 4), en testant la variable « garçon » ou « fille », en réussite ou en échec scolaire.

En termes de traits, pour décrire le relevé d'un ou une élève en réussite, on peut noter que les représentations vont plutôt dans le sens de termes internes et contrôlables et ce particulièrement lorsqu'il s'agit de filles. Pour les garçons, c'est beaucoup plus hétérogène (interne/externe, contrôlable/incontrôlable) Pour résumer, les filles sont alors plutôt considérées comme plus travailleuses, d'où leur réussite, alors que pour les garçons, il est beaucoup moins question de travail, ce qui positionne les représentations sur un versant avec une tendance plus innéiste et plus interne. Cela est conforme aux représentations genrées plus

générales garçon *vs* fille. On note également que les enseignant-e-s décrivent plus les garçons en réussite et les filles en échec, ce qui signifie qu'en termes représentationnels, les filles sont plus représentatives en position de difficulté voire d'échec, et les garçons de réussite.

Ces remarques sont confirmées par les représentations de réussite ou non pour l'année scolaire, ainsi que les remédiations proposées. En effet, ce qui nous paraît le plus récurrent dans toutes les recherches, et également le plus important dans le phénomène de l'ennui, est la question de la responsabilité et de la responsabilisation que nous avons déjà évoquée dans le cas de la réussite et l'échec. La distinction réalisée lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire a des conséquences, nous l'avons vu, au niveau des remédiations. Mais c'est également le cas lorsque les élèves filles et garçons sont en réussite scolaire, dans un second temps. Concrètement, il y aurait donc différents types de remédiations : en réussite *vs* en échec, ce qui semble jusque là assez logique, d'autant plus qu'il s'agit de la variable la plus forte et saillante dans le monde scolaire, mais également dans notre cas, avec l'utilisation de relevés de notes. Mais cette variable « évidente » et identifiée est ensuite dans un second temps envisagée selon le sexe de l'élève. Et cela conduit encore à un système de remédiation différenciée, qui cette fois met très bien en évidence les stéréotypes genrés, la plupart du temps niés car allant à l'encontre des valeurs de l'école, mais qui pourtant ressortent (Ch. 10), et prennent alors appui là encore sur le système d'oppositions structurantes véhiculé par l'ennui :



A travers ces quatre profils dégagés, on retrouve bien les stéréotypes véhiculés dans la sphère scolaire. La responsabilisation du garçon en réussite présuppose une stabilité et une maîtrise des acquisitions scolaires suffisante pour venir en aide aux autres, notamment avec le tutorat.

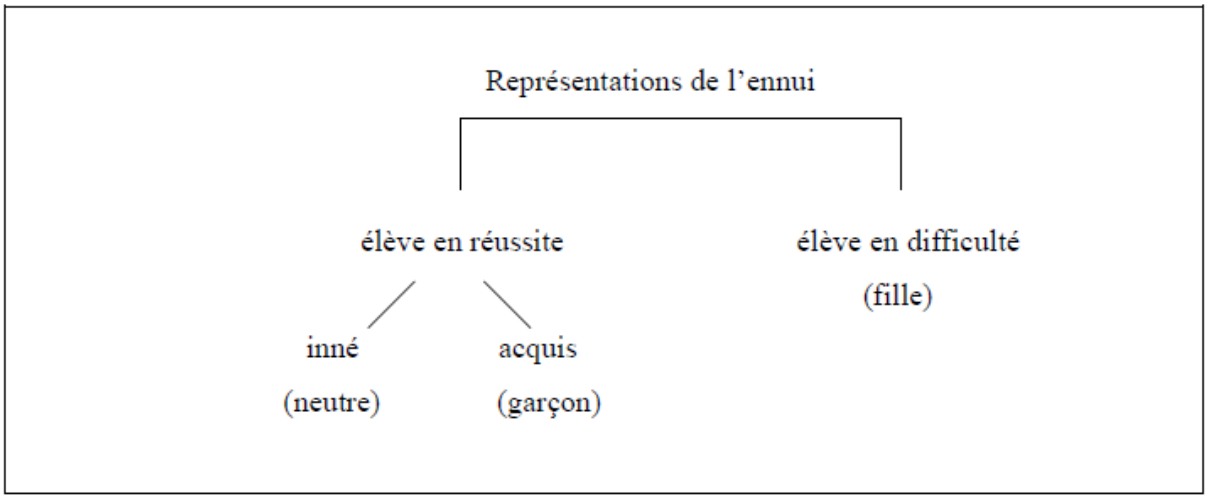
Lorsqu'il s'agit d'une fille, également en réussite, il semble que cela soit bien moins stable, et qu'il faille entretenir les acquis, par l'intermédiaire du travail en autonomie ou d'exercices.

Face à des élèves en difficulté, cette fois-ci, le raisonnement est fondé sur des représentations plutôt idéologiques : l'individualisation pour les garçons, impliquant donc l'élève, et l'intervention d'acteurs extérieurs à la classe pour les filles. On retrouve ici, en contexte de difficulté, voire d'échec scolaire, le modèle de Gosling (1992) autour d'explications pédagogiques et idéologiques. Plus précisément, au sein de cette catégorie, et par rapport aux solutions et remédiations proposées, les enseignant-e-s envisageraient alors les filles en difficulté comme « plus » en difficulté, et cela provoque alors une plus grande déresponsabilisation de leur part, d'où des explications de type externe, c'est-à-dire indépendantes de l'enseignant-e, et la sollicitation de structure scolaires externes, comme nous l'avons constaté avec l'occurrence du RASED.

On note également que les enseignant-e-s disposent de plus de termes ou de traits pour décrire les filles en difficulté, et les garçons en réussite. En réussite, l'appartenance groupale fille *vs* garçon est encore renforcée. Par exemple on trouve trois traits pour les filles : bon élève, scolaire et compétences globales acquises ; alors que pour les garçons on en trouve sept : bon élève, s'ennuie, compétences globales acquises, sérieux, polyvalent, intelligent, complet. Cet exemple illustre très bien le cumul de deux groupes dominants (garçon et réussite), Dès l'école primaire, les enseignant-e-s disposent de plus de traits individualisants pour décrire les garçons en réussite. On trouve également plus de traits descriptifs, lorsqu'il s'agit de filles en difficulté. La multiplicité des traits dans le cas des filles laisserait sous-entendre alors un cumul cette fois fille et difficulté.

L'analyse des co-occurrences permet une étude approfondie de cette distinction entre deux groupes, et d'une assimilation genrée : garçon en réussite *vs* fille en difficulté. En effet, nous avons mis en évidence qu'il existe trois profils d'élèves (Ch. 9), qui confirment les précédentes recherches réalisées, et qui accentuent à la fois la dualité réussite *vs* échec scolaire, mais également, même si les effets sont moins puissants, notamment nous semble-t-il parce que nous touchons là à un discours qui deviendrait incorrect pour le corps enseignant, une opposition fille *vs* garçon dans l'espace scolaire. En effet, la première distinction s'opère autour de réussite *vs* échec scolaire, dans la mesure où il s'agit, nous l'avons souligné, de la plus visible. Mais ensuite, et c'est sur ce point que cela confirme nos hypothèses, l'ennui module l'aspect dual (acquis *vs* inné) mais également en contexte de réussite et d'échec

(extrême *vs* moyenne). En effet on distingue trois profils, associés à des effets genrés en termes explicatifs :



Nous avions fait l'hypothèse que l'ennui était évoqué en situation de « décalage », sur des positions scolaires extrêmes. C'est ce que nous avons mis en évidence tout au long de ce travail. En revanche, contrairement à nos hypothèses, en termes de cumul de groupes, nous ne validons pas nos hypothèses. Les filles sont bien assimilées à une position scolaire plutôt en difficulté, et les garçons à la réussite, mais en revanche, la réussite « innée » est asexuée.

Mais sur le traitement très spécifique de la question de la compréhension de l'ennui dans un bulletin d'évaluation, nous dégageons exactement l'inverse. A ces constats très paradoxaux, nous proposons plusieurs pistes explicatives. Tout d'abord, les représentations de l'ennui en général (Ch. 9) mettent en avant le fait que lorsqu'il s'agit d'une forte réussite, dépendante de facteurs plutôt innéistes, il n'y a pas d'effet de sexe. Les recherches de Pheterson, Kiesler et Goldberg (1971) ont mis en évidence un phénomène semblable autour des « œuvres humaines ». Plus précisément, dans le cadre d'un concours de peinture, des juges devaient critiquer des tableaux, d'abord sans connaître le classement. Dans cette condition, les évaluations étaient influencées par le sexe du peintre : une sur évaluation en termes de compétences techniques lorsque le peintre était un homme, et une sous évaluation lorsqu'il s'agissait d'une femme. En revanche, dans les conditions où les juges avaient d'abord connaissance du classement au concours, il n'y a plus de discrimination sous l'effet du sexe du peintre. Dans notre recherche, on observe ce phénomène, c'est-à-dire qu'il s'agirait d'un profil asexué en grande réussite scolaire, et ne rentrant donc pas dans les normes. Cela justifierait alors bien le fait que les enseignant-e-s ne se sentent pas compétent-e-s pour répondre aux besoins de ce type d'élève. Et à la question spécifique de l'ennui, si le modèle

de l'ennui en réussite, disons « normal », correspond plutôt aux garçons, à la question spécifique des filles en réussite, on peut penser que cela est incongru pour les enseignant-e-s. Cela expliquerait alors que dans ce contexte ils et elles fassent référence à des notions de « précocité », comme c'est le cas dans les recherches autour des représentations sociales de l'intelligence (Mugny et Carugati, 1985), au même titre d'ailleurs que l'on trouve la présence de ces termes dans le traitement global du corpus.

Une trop forte réussite scolaire conduit à des explications innéistes, qui deviennent plus puissantes que les stéréotypes genrés. Il y a donc une différence de traitement des informations, et notamment au niveau du relevé de notes, puisque nous le rappelons, il s'agit à la fois pour les deux types de représentations de la réussite, tout comme pour les garçons et de filles, de relevés strictement identiques. Or on sait combien les élèves sont sensibles aux représentations des enseignant-e-s, aux identifications. C'est ce qu'ont démontré récemment Bagès, Martinot et Toczek (2008), autour de la présentation de la réussite d'une femme en maths par l'effort *vs* le don auprès d'élèves de CM2. Les élèves réussissent mieux l'exercice lorsque la réussite est expliquée par l'effort, et cela est encore plus vrai chez les filles. Cela confirme donc bien la nécessité de travailler sur les pensées de types innéistes et essentialistes, qui traversent encore le système scolaire, et qui ont des conséquences à plus ou moins long terme sur les performances scolaires des élèves, mais aussi sur leurs choix d'orientations scolaire et professionnelle.

12-2-3- Questionnements au sujet d'un ennui inter-individuel et intra-individuel

Le constat le plus évident est qu'il s'agit, dans le phénomène de l'ennui, d'un système structuré sur une opposition générale déclinée autour de bien *vs* mal, inné *vs* acquis, activité *vs* passivité etc. Ce système d'opposition est renforcé par la variable du sexe de l'élève, c'est-à-dire qu'il se rigidifie lorsque les enseignant-e-s croisent des données en termes de réussite ou non, mais aussi selon les stéréotypes genrés intégrés. Cela serait mis en évidence en termes attributionnels, et notamment au niveau des traits personnologisants attribués par les enseignant-e-s pour décrire un relevé de notes. Nous avions émis l'hypothèse d'une compréhension mais également d'une utilisation par les enseignant-e-s de l'ennui liée à des processus selon les positions occupées par les élèves.

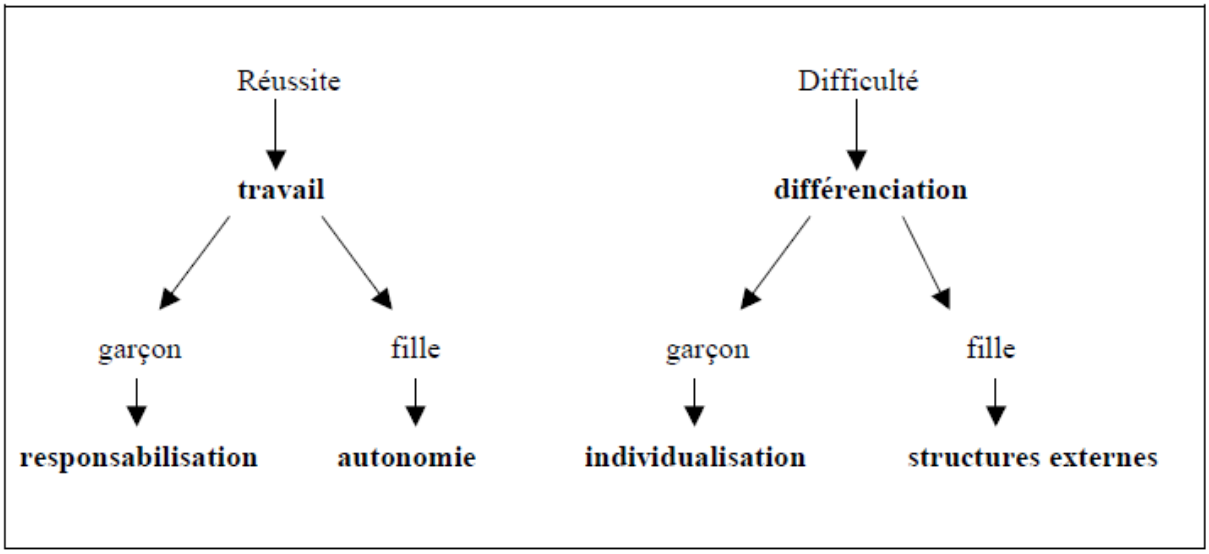
C'est bien le cas en termes de réussite et d'échec scolaire, au niveau de la stabilité ou non des traits attribués : la réussite et l'ennui renvoient chez les enseignant-e-s à une représentation en

termes de qualifiants internes (dispositionnels) et de traits personnologisants. L'ennui, lorsqu'il est induit en position de réussite scolaire, est donc bien assimilé à un caractère interne **(**adjectifs internes à l'élève, et plutôt incontrôlables.) Comme le signale Monteil (1989) : « Le lien, par ailleurs avéré, entre évaluation et attribution dispositionnelle, semble donc indiquer que les situations scolaires et éducatives soient particulièrement propices à faire percevoir la cause des comportements et des conduites dans les personnes elle-mêmes. » (p. 52). On distingue donc une surestimation des causalités internes au détriment des causalités situationnelles dans l'explication des comportements. Ces résultats mettent aussi en évidence le fait que les descriptions comportementales et/ou scolaires sont moins souvent mobilisées que les descriptions à l'aide de traits de personnalité. Ceci est confirmé dans le cas de la condition « réussite ».

Cependant, cela est moins vrai pour la condition « ennui en difficulté ». En effet, on a pu voir que les termes les plus récurrents et les plus cités spontanément sont à la fois internes et externes. Les enseignant-e-s qualifient non pas essentiellement l'élève comme c'est le cas en réussite scolaire, mais plutôt les compétences scolaires, les acquisitions ou les non acquisitions. On peut donc dire qu'il s'agit plutôt de termes issus du versant pédagogique et scolaire. Une forte réussite liée à l'ennui serait donc plutôt associée à des traits de personnalité, des aptitudes intellectuelles qui seraient indépendantes de l'enseignant-e. A l'inverse, les termes attribués en cas de difficulté sont plus en lien avec des diagnostics d'acquisitions/non acquisitions scolaires.

Dans ces conditions, les attributions sont plus contextuelles et attachées à la remédiation scolaire (valorisation des points forts, bilan...). Ce type de réponse est très « professionnel », c'est-à-dire lié au discours pédagogique et didactique. On peut alors se demander s'il s'agit d'une « réponse » formative (liée au fait que ce sont des enseignant-e-s en formation), ou bien associée réellement à une posture professionnelle « contextualisante ». Si tel est le cas, il s'agit alors d'un constat plutôt positif. En effet, pour les élèves en difficulté, on s'éloignerait d'une interprétation personnologisante, « fixiste » et « stable » (parce qu'intrinsèque) des difficultés. Cependant, une autre interprétation est possible : le maintien des termes « dispositionnels » et de traits de personnalité pour le cas d'élèves en réussite serait lié au fait que les dominants (élèves en réussite), plus que les dominés (élève en difficulté) se perçoivent et sont perçus à travers le filtre personnologique. En effet, l'émergence de l'attribution personnologique peut être modulée par des facteurs positionnels (Lorenzi-Cioldi, 2002).

Ces résultats confirment également en quoi la pratique évaluative doit se méfier des informations préalables. Cette remarque est d'autant plus vraie qu'elle est également valable pour l'appartenance catégorielle de sexe. En effet, nous avons mis en évidence qu'il existerait bien une représentation plutôt interne (et incontrôlable) de l'élève en réussite qui s'ennuie, et encore plus lorsqu'il s'agit de garçons en réussite. Cela est conforme aux représentations stéréotypées dans l'école : les garçons plutôt doués, et n'ayant pas particulièrement besoin de faire d'efforts, et les filles plutôt travailleuses et scolaires, dans l'effort et le contrôle (Duru-Bellat, 2004 ; Jarleggan, 1999 ; Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996). Nous avons mesuré les conséquences de ce type de raisonnement notamment au niveau des remédiations proposées aux élèves, qui confirment bien les biais évaluatifs des enseignant-e-s :



Nous nous sommes également penchée sur la transmission de ces représentations chez les élèves, pour observer si dès le plus jeune âge les élèves s'emparent aussi de l'ennui selon des variables positionnelles, à un niveau interindividuel et interactionniste. Nous l'avons mentionné, contrairement aux représentations issues du sens commun et véhiculées notamment par les médias, les élèves en Cycle 3 ne s'ennuient pas ou moyennement. En revanche, les élèves qui déclarent beaucoup s'ennuyer sont majoritairement en échec (sur les trois énigmes proposées, Ch. 6), et assez minoritairement en réussite. On retrouve donc une correspondance entre les représentations des enseignant-e-s, avec l'ennui majoritairement contextualisé dans l'échec, et minoritairement dans la réussite, donc qualifiant des positions scolaires dans les extrêmes. Un second point, cette fois autour de l'habillage de la tâche, permettant alors une activation des stéréotypes genrés des matières scolaires, confirme encore l'intégration des valeurs sociales de l'ennui et des matières scolaires. En effet, on note que les élèves (garçons et filles) déclarent s'ennuyer le moins en mathématiques, alors que le français

est la matière où ils et elles déclarent le plus d'ennui. Enfin, on note que les garçons déclarent proportionnellement plus s'ennuyer que les filles.

Ces résultats confirment bien l'existence d'une transmission des représentations dialogiques de l'ennui dans le champ éducatif, et ce dès l'école primaire. En revanche, comme nous l'avons souligné, il n'est pas possible de dégager plus précisément dans quelle mesure l'ennui est utilisé par les élèves. Nous pouvons affirmer qu'il existe une interaction dans les représentations de l'ennui autour des variables position scolaire, prestige des matières solaires et sexe de l'élève, mais nous ne pouvons pas confirmer que l'ennui est particulièrement utilisé comme stratégie d'auto-protection en échec scolaire (Martinot, 2003 ; 2004 ; 2006), et comme biais d'incomparabilité en réussite scolaire (Lemaine, 1966 ; 1974).

12-3- Utilisation stratégique de l'ennui par les acteurs et actrices dans la sphère scolaire

12-3-1- Un discours polyphonique chez les enseignant-e-s : les différents registres de l'ennui

A travers ces niveaux d'analyse, se dégage une sorte d'état des lieux des « normes » scolaires des enseignant-e-s, et dans une certaine mesure leurs conséquences plus appliquées, au niveau à la fois de la transmission des représentations dans le champ éducatif, mais aussi des conséquences en termes de systèmes explicatifs. En effet, on distingue systématiquement deux étapes lorsque l'on interroge les enseignant-e-s sur le thème de l'ennui en contexte scolaire : une représentation globale, qui ensuite, accentuée par l'effet de variables positionnelles, se divise en deux voies. On pourrait donc dire qu'il existe deux champs représentationnels de l'ennui. D'abord une représentation communément partagée d'un ennui négatif, issu du sens commun. Il est passif et négatif, car en opposition avec l'idéologie dominante en vigueur dans le monde éducatif, reflet d'idéologies plus largement partagées. Il pourrait alors s'agir de « représentations professionnelles » que Bataille définit ainsi : « […] spécifiques parce qu'elles sont construites, dans le cadre des actions et des interactions professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ. » (2000, p. 181).

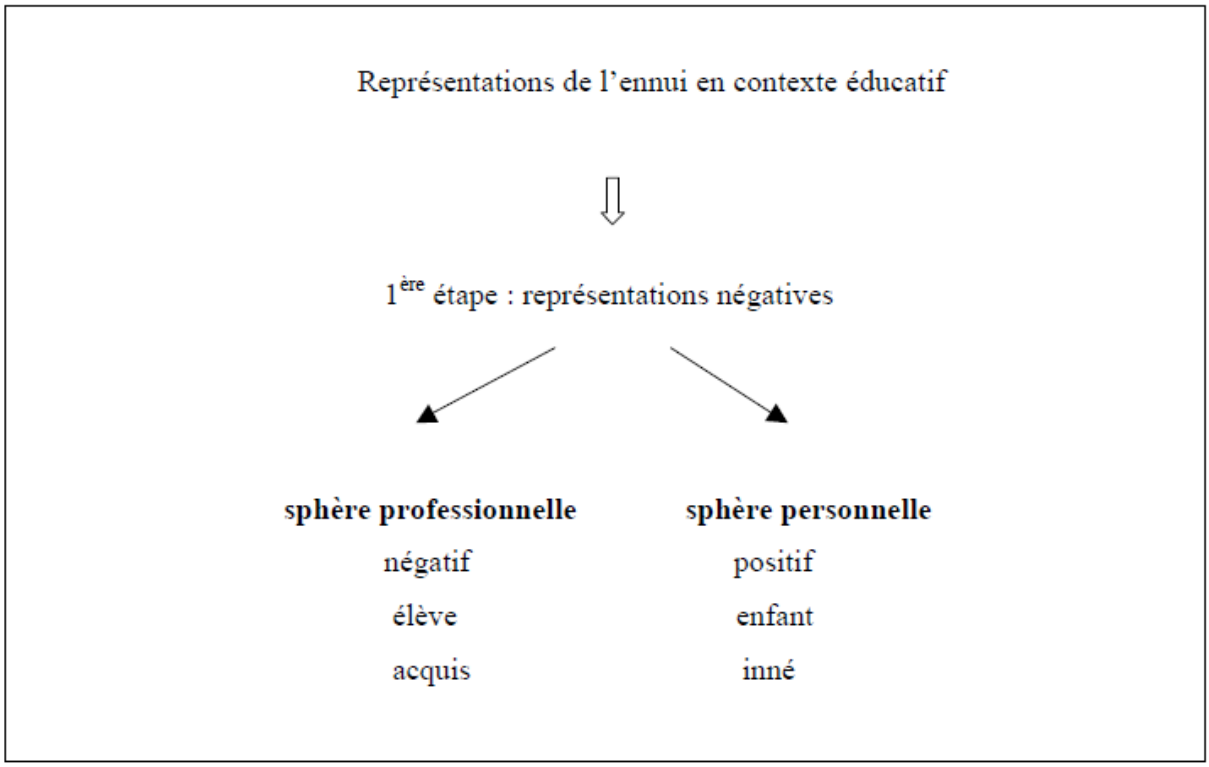
L'ennui, dans sa définition princeps actuelle est antinomique dans le champ éducatif, car en opposition avec les normes et les idéologies dominantes. Il l'est également, en termes professionnels, avec les représentations de ce métier : « Dans le domaine de l'éducation, les conceptions du métier et du rôle relèvent de représentations sociales du métier […] qui constituent un référent identitaire commun pour les individus qui les partagent. » (Gilly, *in* Lautier, 2001, p. 141). Ce « référent identitaire », nous l'avons souligné, est relativement identique à celui du psychologue (Palmonari et Zani, 1989) : social *vs* individuel et vocation *vs* profession. C'est encore plus exacerbé lorsqu'il s'agit d'enseignant-e-s en classe de primaire. Lautier résume une recherche menée à ce sujet, qui met en évidence qu'ils et elles se déclarent proches des métiers de l'humain (l'aide, au service de, ainsi qu'aimer les enfants), les métiers de la communication et de la culture. En revanche, ils et elles se différencient de ce qui est lié à l'argent, des policiers ou militaires, ainsi que « l'aspect répétitif, routinier de certaines professions » (2001, p. 151). L'ennui n'est donc pas « pensable » dans les représentations professionnelles, en tout cas dans un premier temps, et la recherche empirique menée auprès d'enseignant-e-s confirme bien cela : l'ennui ne peut pas avoir sa place dans ce métier.

En effet, l'articulation de l'ennui dialogique, qui cette fois ne semble plus faire appel à des représentations que l'on pourrait qualifier de « collectives » et partagées car reliées à l'idéologie dominante partagée, se décompose dans un second temps en un système d'oppositions individualisante et même personnologisante, sous l'effet de variables positionnelles. A ce second niveau, on dispose d'un certain nombre de représentations de l'élève qui s'ennuie, se scindant entre positif *vs* négatif, bien *vs* mal, inné *vs* acquis. Nous l'avons souligné dans notre travail, ce système n'est pas sans faire penser au concept de polyphasie cognitive, cohérent avec les *thêmata*, car dans un même contexte, ici le contexte scolaire, il coexiste différentes représentations (Jovchelovitch, 2006 ; Moscovici, 1976).

Nous avons rapproché ce constat des travaux de Mugny et Carugati (1985) au sujet de l'intelligence, et notamment au niveau d'une distinction opérée entre des représentations « professionnelles », c'est-à-dire concernant les représentations des enseignant-e-s au sujet d'élèves, des représentations « personnelles », c'est-à-dire de leurs propres enfants. C'est pour cette raison que l'on pourrait alors observer une polyphasie cognitive dans la définition, mais aussi la compréhension de l'ennui en contexte éducatif. En effet, dans un premier temps, les représentations sollicitées sont issues de représentations professionnelles apprises et partagées : « La formation initiale et continue que reçoivent les enseignants et les formateurs doit être

considérée comme des moments de socialisation secondaire. » (Lautier, 2001, p. 209). On sait l'importance accordée en formation aux « textes de référence », dont le « Référentiel de compétences et capacités d'un professeur des écoles », mais aussi la connaissance des Bulletins Officiels, des programmes etc. En d'autres termes, que les enseignant-e-s aient une représentation de l'ennui en contexte scolaire négative est bien conforme aux représentations professionnelles. En revanche, nous l'avons également souligné, et c'est d'autant plus visible au niveau méthodologique, ce discours professionnel trouve ses limites sur le terrain. Le phénomène le plus éclairant est l'égalité des chances dans la théorie et la pratique. Face à cette sorte de dissonance, le discours enseignant, pour maintenir une cohérence, devient alors « polydoxique » (Monteil, Bavent et Lacassagne, 1986), c'est-à-dire défini comme « un ensemble de croyances multiples à l'égard d'un objet, qui coexistent à l'état latent et […] extériorisables isolément sous l'influence de déterminismes externes auxquelles elles sont asservies. » (p. 120). Cet effet polydoxique prend forme dans les discours des enseignant-e-s, du fait d'un décalage entre un discours qui serait de type institutionnel, et également dans une certaine mesure idéologique, et la confrontation à la réalité du terrain (Gigling, 2001).

Et c'est bien après ce niveau que se dégage un discours dyadique, et donc polyphonique. Pour définir les représentations qu'ils et elles ont d'élèves qui s'ennuient, les enseignant-e-s puiseraient alors dans les représentations historiques de l'ennui. Car considérer l'ennui comme un *thêma* implique qu'il porte en lui une historicité que nous avons démontrée. Il est alors fait référence à ces aspects plus périphériques, autour d'une distinction que l'on pourrait résumer ainsi :



Et toute l'importance de solliciter l'ennui en contexte éducatif prend sens à ce niveau, car comme nous l'avons constaté, ce second niveau est particulièrement activé par les variables d'ordre positionnel. Dans le cas de réussite ou de difficultés scolaires, position scolaire renforcées par un ennui chez l'élève, les enseignant-e-s font alors référence, par rapport à ce que nous venons de dégager, à la sphère professionnelle, en offrant notamment des solutions pédagogiques.

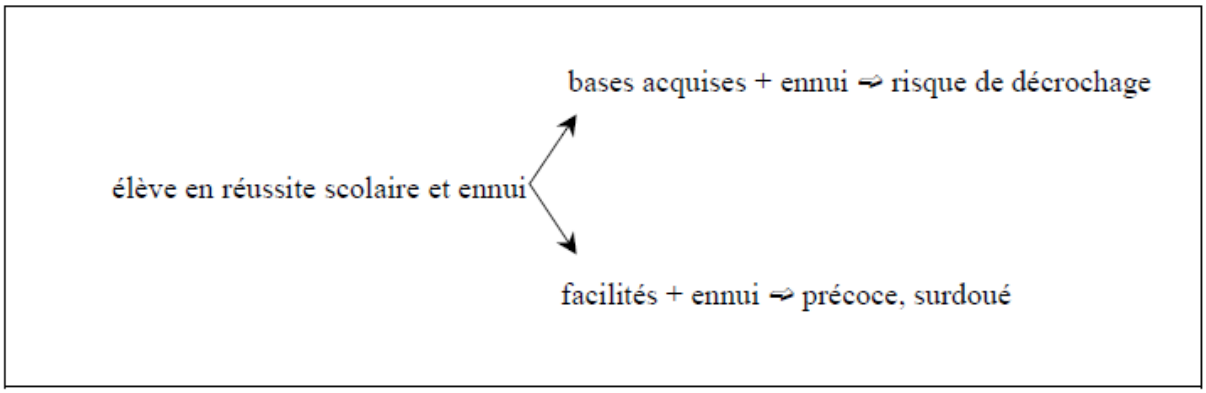
En revanche, en contexte de réussite scolaire, on observe un dédoublement, se situant alors d'un côté de nouveau vers une sphère professionnelle, mais également vers une sphère plus personnelle. On observe un renforcement par la variable du sexe de l'élève, ce qui devient alors discriminant. En effet, en prenant le problème à l'envers, tous les travaux traitant des représentations genrées, que ce soit en contexte éducatif, ou plus largement dans les sociétés, attestent d'une asymétrie masculin *vs* féminin hiérarchisante : « Le concept de l'homme normatif (ou androcentrisme) revient à dire que l'expérience masculine constitue la norme, ou encore, que c'est la norme neutre pour toute l'espèce en général. En revanche, l'expérience féminine est une déviation de cette norme soi-disant universelle. » (Matlin, 2007, p. 76). Dans nos recherches, nous avons dégagé un rapprochement entre la réussite et les garçons *vs* l'échec et les filles. Il s'agit donc d'un cumul de deux groupes dominants et de deux groupes dominés selon la définition de Lorenzi-Cioldi. Il paraît peu probable que le discours des enseignant-e-s varie cette fois en fonction d'une sphère professionnelle *vs* une sphère privée

comme nous l'avons défini, autour de la distinction élève *vs* enfant. Mais en revanche, cela confirme de nouveau l'importance des représentations et de leur historicité, permettant dans certains cas de figures, que l'on pourrait qualifier d'extrêmes, de faire appel à des références essentialistes. Il est très important de repréciser qu'en cas d'explication de type essentialiste, la variable du sexe n'est plus aussi déterminante qu'en cas d'échec ou de réussite, puisqu'une distinction est opérée au sein même de la réussite. Mais les traits attribués par les enseignant-e-s mettent bien en évidence une distinction genrée de l'ennui selon la position scolaire, et confirment alors la présence d'une représentation de l'ennui en réussite scolaire.

12-3-2- Les conséquences pédagogiques de l'ennui

Nous avons noté qu'une différenciation s'opérait en termes de projections pour l'année scolaire, et cela recoupe bien ce que nous venons de souligner : les enseignant-e-s, et cette fois-ci en termes de pratiques professionnelles, ont une utilisation du relevé de notes différente selon le sexe de l'élève. Et ce point pose question, car les performances d'un élève garçon sont envisagées comme plutôt ponctuelles, ce qui laisse alors la place à un changement, et des données non figées. Lorsqu'il s'agit d'une élève fille, les enseignant-e-s ont tendance à inscrire ce relevé de notes dans la scolarité générale de l'élève, donc dans une perspective moins ponctuelle.

On retrouve cette distinction lorsque l'on analyse les co-occurrences du corpus, et cela prend particulièrement sens en cas de réussite scolaire. En effet, on dégage deux types de représentations de l'ennui en réussite scolaire, et la différence s'opère, comme nous l'avons souligné, sur l'importance accordée aux compétences et aux acquisitions plus ou moins stables :



C'est à ce niveau que se dégagent l'inné et l'acquis, en positionnant l'acquis comme une donnée moins stable pour les enseignant-e-s qu'avoir des facilités. En termes

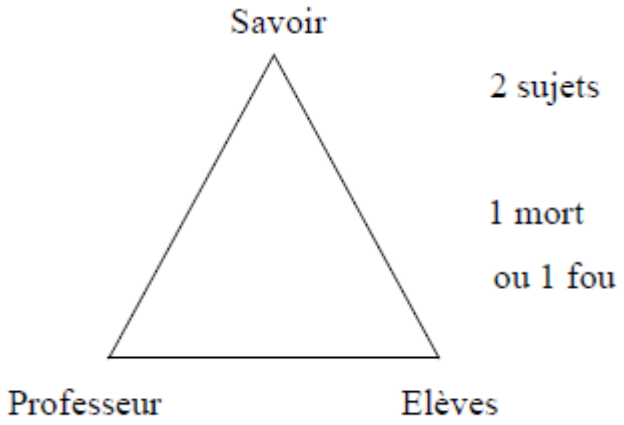
représentationnels, cela signifie que selon les enseignant-e-s, des critères innéistes, non contrôlables, font partie du système d'explication de la réussite scolaire. On peut également penser que dans le traitement de l'outil « relevé de notes », une différenciation est opérée, nous l'avons souligné, sous l'influence du sexe de l'élève, en termes de temporalité, et donc également dans une certaine mesure de stabilité. En schématisant, l'outil « relevé de notes » est envisagé soit en termes de « croix », soit en termes de « commentaire ».

En effet, l'analyse des données réalisée (Ch . 8) met en évidence de très fortes occurrences des termes autour de l'acquisition, qui sont révélatrices dans la lecture du relevé de notes des compétences de la prise en compte des « A », « VA » ou « NA » (Acquis, en Voie d'Acquistion et Non Acquis) donc très concrètement des croix. Cela peut alors influencer à la fois la compréhension et les remédiations, puisque nous nous situons sur deux niveaux de traitement des informations. De plus, ces différences, nous l'avons constaté tout au long de ce travail, sont accentuées par la variable du sexe de l'élève, comme un second niveau d'activation. Ce constat a déjà été mis en évidence à la fois sur une variable positionnelle qu'est le sexe de l'élève, mais aussi concernant le niveau d'intervention de l'enseignant-e (PE *vs* PCL), et plus généralement sur le traitement du relevé de notes, qui interroge les pratiques pédagogiques et les biais évaluatifs (Ferrière et Morin, 2009).

Les enseignant-e-s auraient donc tendance à alimenter le système de transmission des différenciations par l'intermédiaire de l'ennui. Même si, dans un premier temps, les représentations de l'ennui sont partagées, elles se différencient par la suite, au point de proposer de manière plus « concrète », des réponses distinctes, en lien à la fois avec les idéologies dominantes, mais aussi en termes pédagogiques et didactiques. Selon Lautier (2001), les savoirs, qui se trouvent au centre du triangle didactique, ont tendance à être remplacés par les compétences. C'est même une réalité au point que le degré de compétence acquis est codé par des croix dans les relevés, sans référence aux savoirs, qui éventuellement peuvent être mentionnés dans la partie réservée aux commentaires.

Il est évident que la problématique sous-jacente à l'ennui en contexte scolaire spécifiquement renvoie à la question des savoirs, mais également à l'utilité de ces savoirs. C'est un point qui ressort au fil des différentes recherches, et notamment par une assimilation en termes de définition de l'ennui avec l'inintérêt/ désintérêt, à la fois de la part des enseignant-e-s, mais aussi des élèves. Nous avons cité l'exemple au niveau des matières scolaires de l'histoire (Ch. 11), qui nous semble bien mettre en exergue cette problématique, attenante à l'utilité des savoirs, et donc à leur transmission, concernant l'élève, l'enseignant-e et le savoir. Houssaye

(2007) définit la situation pédagogique comme : « Un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujet tandis que le troisième doit accepter la place du mort, ou à défaut, se mettre à faire le fou. » (p. 15).



Autour de ces trois pôles il dégage trois processus, selon la place du mort : enseigner (élève), apprendre (professeur) et former (savoir). Or, il précise que l'on a tendance à assimiler « enseigner », qui est une configuration pédagogique, avec l'école, qui est une forme institutionnelle, privilégiant alors une seule configuration en termes d'échanges et de transmission des savoirs. Au regard des témoignages recueillis face à un comportement d'ennui de la part d'élèves, et particulièrement au niveau des remédiations proposées, on trouve des stratégies issues d' « apprendre », telles que le travail en groupe, ou l'utilisation de supports variés, la mise en action. Mais alors que selon la théorie, il s'agit de trois processus, sous l'effet de l'ennui, il semblerait qu'il y ait une articulation entre eux.

En effet : « le processus "enseigner" est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir et l'attribution aux élèves de la place du mort. […] Ce processus est menacé de *drop out* (décrochage externe) et de *drop in* (décrochage interne). » (p. 16). L'élève a la place du mort, mais peut verser dans la folie par le *drop out.* « Dans le premier type, deux cas peuvent se présenter : soit des élèves quittent la situation pédagogique pendant qu'elle se déroule (par insatisfaction par exemple), soit des élèves récusent pendant qu'elle se déroule (par insatisfaction par exemple). La folie s'installe alors qu'il n'y a plus suffisamment de morts consentants pour justifier la poursuite du processus. Le *drop in*, lui, ne joue pas sur l'absence mais plutôt sur la présence : tantôt les élèves se mettent à chahuter, c'est-à-dire récusent tout à coup cet entretien privilégié que le professeur entendait avoir avec son savoir, leur signifiant par là qu'ils n'entendent plus laisser faire ; tantôt ils montrent par divers moyens que, tout en étant présents physiquement, ils ont en fait déserté la situation (en faisant autre chose, en ne

montrant aucun intérêt, etc.), tant et si bien que de morts consentants, ils deviennent des morts par trop voyants et encombrants. » (p. 17).

L'ennui semble bien être généré face à un processus « enseigner », qui selon ce que nous avons investigué de l'ennui, en interrogeant les élèves, est le résultat du « rien », et ce rien pourrait alors être rapproché dans une certaine mesure de la mort. Ensuite, le mort basculerait dans la folie, soit par un décrochage interne ou externe, interprété alors par les enseignant-e-s comme de l'ennui. Puis, comme stratégie pour contrer cette « folie » de l'élève, ils et elles changeraient de processus, en passant au processus « apprendre ».

La « recette » serait alors dans ces conditions, pour les enseignant-e-s, d'enseigner, de former et d'apprendre en même temps, afin d'éviter l'écueil de « rejeter » la responsabilité, qui dans ce modèle est en lien avec la place du mort : l'élève, l'enseignant-e, ou les savoirs. Mais au regard de toutes les observations que nous avons réalisées, on constate bien que ce n'est pas si simple, à l'image de la remarque formulée par un enseignant :

« Je pense que c'est un problème pédagogique en fait. Donc heu, comme on a la liberté pédagogique, heu, bon évidemment on peut en parler, mais on peut pas heu… je sais pas, faire une loi ou faire un décret pour décider que les élèves vont plus s'ennuyer à l'école, ou bien mettre, enfin si on pourrait mettre en place quelque chose, mais le fait du nombre, et encore… » (Stéphane).

Cela confirme alors encore une fois, même lorsque l'on tente de croiser les apports théoriques, en faisant ici référence au champ des sciences de l'éducation, que si l'ennui peut être considéré comme le fou, provoqué par la place du mort, il est toujours question des idéologies dominantes. Dans ce cas, on se situe au niveau pédagogique, mais on a pu constater que l'ennui est donc bien révélateur de crises. Leloup (2003) dans une perspective issue de sciences de l'éducation, souligne également le poids à la fois médiatique et social de l'ennui, du fait de son statut qu'elle nomme d'« attracteur idéologique ». Il provoque des discours à tous les niveaux, aussi bien en termes de déresponsabilisation, mais surtout comme protection de la part du corps enseignant. En revanche, si les recherches auprès d'adolescent-e-s et de lycéen-nes mettent en évidence une utilisation stratégique de l'ennui également pour se protéger, ce n'est semble-t-il pas le cas auprès des élèves plus jeunes.

Conclusion et perspectives

L'enjeu de notre travail a été d'observer le phénomène de l'ennui en contexte éducatif, et plus précisément de déceler le sens de l'ennui, mais aussi son utilisation en contexte. Nous avons pu observer et décrire l'ennui par l'intermédiaire de la théorie des représentations sociales, en mettant en évidence qu'inscrit dans le champ éducatif, et plus largement dans le champ médical, ou théologique, l'ennui reste profondément dépendant des idéologies traversant la société. Nous avons émis un certain nombre d'hypothèses, en nous appuyant sur le modèle de niveaux d'analyses développé par Doise (1982).

L'hypothèse générale, permettant une vision holistique et intégrative du phénomène d'ennui, et issue du champ structurant dégagé de la genèse de l'ennui, a été de le considérer comme un *thêma*. Ce travail a mis à l'épreuve cette structure, qui confirme alors notre hypothèse. L'ennui fonctionne bien sur un système d'oppositions, produisant des thèmes et des discours, et permet également de justifier les écarts à la norme, ici la norme scolaire. Précisément en contexte scolaire, il permet de qualifier des positions scolaires extrêmes, tels qu'une réussite trop forte, ou une position en difficulté, tout comme des comportements déviants, allant de l'inactivité au trop d'activité dans la classe. C'est la particularité de l'ennui comme *thêma* : il permet de justifier des situations, parfois opposées, en proposant un système d'explication en adéquation avec les idéologies dominantes.

Au sein de l'école, l'ennui est négatif, car les élèves sont là pour travailler, et donc ne doivent pas être dans l'inactivité. Mais pourtant, il est plus signifiant chez les enseignant-e-s lorsqu'ils et elles s'expriment alors que le contexte induit un élève en réussite scolaire. Quoi qu'il en soit, il est toujours la conséquence d'un désengagement, du côté des élèves dans l'activité proposée, ou de la part des enseignant-e-s dans leur pratique professionnelle. L'ennui semble alors générer une polyphasie cognitive de par son aspect dyadique, autour du bénéfice ou non de s'ennuyer. Il est négatif dans l'école, avec leurs élèves, mais revêt un aspect positif lorsqu'il est rattaché à la sphère personnelle. Il semblerait alors que la distinction qui s'opère prenne appui sur une définition professionnelle *vs* personnelle. Tout au long de ce travail, nous avons interrogée les acteurs et actrices principaux, à l'exception des parents. Pour autant, ils et elles sont présent-e-s dans toutes les recherches, bien souvent comme système de justification de la part des enseignant-e-s. L'ennui prend particulièrement sens dans le cas d'élèves en réussite chez les enseignant-e-s, et il semblerait qu'il soit également sollicité par

les parents dans ce sens. Nous l'avons évoqué, l'ennui est personnologisant et individualisant car il véhicule à la fois une représentation groupale, mais aussi personnelle. Croiser les pistes de recherches de ce travail avec notre expérience de terrain, nous a amené à penser que l'ennui a une autre utilité pour les parents, mais toujours en termes de protection. En effet, il est très souvent sollicité comme argument pour faire sauter une classe à son enfant, en contexte de réussite scolaire. On retrouve alors les caractéristiques d'un ennui permettant une distinction groupale. A l'inverse, il est aussi sollicité pour justifier la non réussite à l'école. On retrouve toujours cette structure dyadique de l'ennui, avec ses particularités. Il paraît donc important, et cela pourrait être une perspective de travail future, d'approfondir les représentations de l'ennui en contexte éducatif, en interroger les parents, ce qui permettrait alors une vision globale de l'ennui et de son utilisation dans le sens commun.

A un niveau positionnel, nous avons fait l'hypothèse que l'ennui est variable selon des appartenances groupales, et particulièrement autour des adolescent-e-s et des plus jeunes. Et nous avons effectivement dans un premier temps observé une différence de représentations de la part des enseignant-e-s entre ces deux groupes, que l'on pourrait appeler adolescent *vs* enfant, par l'intermédiaire du groupe Professeur-e-s des Ecoles *vs* Professeur-e-s de Collège et de Lycée. L'ennui permet donc bien de distinguer les groupes, puisque les représentations sont différenciées, de nouveau toujours sur un versant négatif, puis qui peut devenir positif. Et nous touchons sur ce point à une limite de notre travail, qui cette fois concerne non plus spécifiquement deux groupes (enfant *vs* adolescent-e-s), mais plus largement un dédoublement de l'ennui selon un système de comparaison groupal. Nous l'avons particulièrement mis en évidence par l'intermédiaire de plusieurs positions scolaires (réussite *vs* échec et fille *vs* garçon), qui font varier les représentations que les enseignant-e-s ont de l'ennui. Ces distinctions sont en lien avec la question des groupes dominants et dominés, nous l'avons vu. Ces constats nous laissent alors penser l'ennui comme notion innéiste conduisant à la réussite scolaire ; et l'ennui acquis, conduisant vers les difficultés scolaires, et cela serait influencé par l'appartenance des élèves, nous l'avons démontré (garçon en réussite *vs* fille en difficulté). En lien avec les perspectives de recherches que nous venons de souligner concernant l'utilisation de l'ennui par les parents, il semblerait que le lien entre l'ennui comme donnée innéiste et interne soit très puissant. Se pencher sur les discours des parents en général au sujet de leurs enfants, et non plus d'élèves qui s'ennuient, pourrait peut-être aussi offrir la possibilité de mieux comprendre, dans le discours enseignant, la polyphonie que nous avons attribué à une distinction de représentations professionnelles *vs* de représentations personnelles.

Une autre piste d'investigation se dégage concernant la particularité de ce groupe observé tout au long de ce travail qu'est les Professeur-e-s des Ecoles. Cela soulève des questions aussi bien en termes de formation, que de féminisation et d'identité professionnelle, qui sont forcément interdépendants. Il nous semble important d'investiguer plus en détail cette notion d'identité professionnelle. En effet, un certain nombre d'indices dans le discours des enseignant-e-s mettent en exergue la particularité de cette profession. D'abord la difficulté à accéder à ce terrain. Ensuite le discours souvent formel au premier abord, mais en décalage sous l'impulsion d'un certain nombres de variables saillantes dans le champ scolaire, mais aussi comme être est un ou une enseignante, et les années d'enseignement, donc la carrière. Il nous paraît important de se pencher sur les évolutions de cette identité de métier, et les conséquences que cela peut avoir.

Ce travail met également en évidence toute l'importance de travailler sur les stéréotypes en formation d'adulte, car on distingue bien comme ils sont ancrés dans les pratiques, et comme ils peuvent émerger rapidement et inconsciemment, au point dans notre étude, d'être un élément différenciateur. Par exemple, en termes d'évaluation, nous avons soulevé une différenciation genrée de la part des enseignant-e-s, en termes de biais évaluatifs, reflet de cette intériorisation des représentations genrées.

Au niveau des élèves, on voit bien qu'ils et elles ont intégré ces stéréotypes, qui deviennent des points de repère et d'ancrage, définissant alors leur métier d'élève. Il paraît donc important d'aller plus avant dans l'observation de la construction des stéréotypes genrés au sein du système scolaire, aussi bien au niveau des racines, ce qui permettrait alors d'éviter un discours essentialiste de la part des enseignant-e-s, mais aussi à posterori de la part des élèves.

Dans cette même dynamique d'investigation des racines pour mieux comprendre ici le phénomène de l'ennui, nous avons axé nos recherches en Cycle 3. Nous en avons dégagé une genèse de la transmission de l'ennui comme système explicatif de situations scolaires, mais aussi de stratégie d'auto-protection, comme c'est le cas à l'adolescence. Nous nous sommes spécifiquement penchée sur les deux catégorisations les plus saillants dans le système scolaire : la position scolaire et le sexe de l'élève, avec toutes les représentations genrées que cela implique. Les enseignant-e-s attribuent l'ennui des élèves en condition de positions scolaires « décalées » des normes scolaires et des représentations communes, comme système de « déresponsabilisation » et notamment en cas de réussite extrême, en faisant appel à un raisonnement de type essentialiste. L'ennui véhicule donc bien un système d'explication au sein de l'école, puisqu'il s'active sous l'effet de variables positionnelles. Lorsque l'ennui est

évoqué en contexte de réussite scolaire, on retrouve cette polyphasie cognitive dans le discours enseignant, et s'articulant autour de la sphère professionnelle et plutôt pédagogique et la sphère personnelle, beaucoup plus ancré idéologiquement. Nous avons mis en évidence que les représentations opéraient un rapprochement entre les groupes réussite/garçon *vs* difficulté/fille, soit un cumul de groupe dominants et dominés. L'ennui permet donc bien d'organiser des profils, en prenant appui sur des références de type essentialiste. Il permet également de transmettre des représentations différenciées et personnologisante.

En revanche, nous n'avons pas pu étudier l'ennui en termes d'auto-attribution de la part des élèves. Nous noterons que contrairement aux recherches qui font état en moyenne d'un tiers d'élèves qui s'ennuient, dans le cas d'élèves de fin de Cycle 3 nous retrouvons cette proportion, mais inversée : un tiers des élèves disent ne pas s'ennuyer, ou s'ennuyer un peu, et ce quel que soit le sexe de l'élève et sa position scolaire. Ils et elles ont, semble-t-il, déjà bien intégré les règles et normes de leur métier d'élève, axé sur le travail scolaire et les performances, ce qui pourrait expliquer ces chiffres. L'école étant un haut lieu de comparaison, l'ennui trouve sa place dans un système plus large, qui englobe les représentations que nous avons du système scolaire. En effet, le système catégorise les bons et les mauvais, autour de la « loi normale ». Contrairement aux adolescent-e-s, qui ont une utilisation stratégique de l'ennui, comme système de refus des normes, les élèves de primaire sont encore dans une dynamique normative forte, du fait de leur âge et de leur développement socio-cognitif

On peut donc dire que l'ennui est une stratégie d'auto-protection développée par les enseignant-e-s, pour se protéger car l'ennui ne peut pas, et ne dois pas, dans une certaine mesure, appartenir aux représentations de leur métier. L'ennui est sollicité par les adolescent-e-s comme refus des normes et des règles, mais aussi comme protection face à l'échec. Il y aurait donc un apprentissage social de l'ennui, conforme aux représentations historiques de l'ennui. Or, ce travail met en évidence un point qui nous semble extrêmement important : les élèves en classe de primaire ne s'ennuient pas, ou en tout cas, ne sollicitent pas l'ennui dans un système d'explication figé et interne, ce qui n'est plus le cas au collège et au lycée. Il y a donc une sorte d'apprentissage, dont nous avons pu souligner les prémices chez les élèves, autour du métier d'élève bien intégré et entrant en opposition avec le travail, mais aussi les stéréotypes genrés sur les matières scolaires.

Un dernier point soulevé par ce travail, et qui nous offre de nouvelles pistes d'investigation, concerne les matières scolaires, et particulièrement celles qui « ennuient ». On a pu observer

que la hiérarchie scolaire des matières est elle aussi bien intégrée, et particulièrement autour des mathématiques. La recherche menée sur l'habillage de la tâche ne nous a pas permis de dégager d'effet médiateur. Il paraît intéressant sur ce point de dégager la position de l'ennui en termes d'engagement dans la tâche, autour des a priori et « étiquettes » véhiculés par les matières scolaires, et à posteriori l'utilisation en termes de protection de soi de la part des élèves. Sur ce même sujet, il s'opère également une distinction de la part des enseignant-e-s, si l'on croise les différentes recherches menées, autour des mathématiques, du français, et d'un groupe constitué de matières plus « périphériques », car véhiculant certainement moins d'enjeux. Dans le relevé de notes fictif que nous avons proposé, nous avons accentué la matière « français » dans les deux conditions. On s'aperçoit qu'en condition de réussite scolaire, le terme « littéraire » revient dans le discours enseignant, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de garçons. Cela laisse donc penser que la pensée essentialiste souvent genrée pour les mathématiques, dépasse finalement les matières scolaires. Il paraît à la fois important et intéressant, au regard de toutes les recherches réalisées sur la matière mathématiques, d'investiguer les représentations que les enseignant-e-s mais aussi les élèves ont du français, en utilisant la variable « ennui », qui véhicule une pensée de type innéiste en contexte de cumul de groupe dominant et dominé.

Sur ce point, il serait également intéressant de se pencher sur l'histoire, qui soulève à la fois une réflexion du côté des enseignant-e-s sur un plan didactique, mais aussi des représentations que les élèves ont de cette matière. En effet, cette matière scolaire met en avant une problématique en lien avec l'ennui, et qui dépasse également cet objet de recherche, autour de l'utilité immédiate des savoirs, mais aussi de leur mode de transmission.

Tout le problème, nous avons pu le mesurer, est que l'ennui n'est pas pédagogique, mais personnalisant. Mais nous avons pu également constater qu'il est socialement construit, au point que l'on observer des effets positionnelles. L'ennui est binaire et dual, il est pénétré et expliqué par le social. En contexte éducatif, il est variable selon les positions sociales et scolaires, et permet une catégorisation selon un système d'explication adaptable aux contextes. Et c'est le paradoxe de l'ennui, de manière plus générale, puisqu'il permet de justifier une sorte d'ordre social, tout en étant révélateur de crise sociale.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1988). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : DelVal.

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations sociales*. Paris : PUF.

Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Aebischer, V. (1995). Représentations de soi, projets professionnels, goût et absence de goût pour les sciences chez les adolescents. In EPHESIA (Eds), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (pp. 121-128). Paris : La Découverte.

Ahmed, S.M.S. (1990). Psychometric properties of the Boredom Proneness Scale. *Perceptual and Motor Skills, 71*, 963-966.

Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric (Ed), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Ramonville Saint Agne : Erès.

Apostolidis, T. (2006). Représentations Sociales et Triangulation : Une Application en Psychologie Sociale de la Santé. *Psicologia : Teoria e Pesquisa, 22*(2), 211-226.

Apostolidis, T., Madiot, B. et Dargentas, M. (2008). Pour une démarche de recherche holistique. In B. Madiot, E. Lage et A. Arruda (Eds.), *Une approche engagée en psychologie sociale : L'œuvre de Denise Jodelet* (pp. 133-143. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Archer, J. et Macrae, M. (1991). Gender Perceptions of School Subjects Among 10-11 Year Olds. *British Journal of Educational Psychology, 61*, 99-103.

Ashmore, R.D. et Del Boca, F.K. (1979). Sex sterotypes and implicit personality theory : Toward a cognitive-social psychological conceptualisation. *Sex Roles, 5*, 219-248.

Audigier, M.-N. (2003). Le défi des manuels : rendre le programme attrayant. In J.-D. Vincent (Ed.), *L'ennui à l'école* (pp. 46-49). Paris : Albin Michel.

Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In A. Dafflon-Novelle (Ed.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 267-286). Grenoble : PUG.

Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck. (Ed. 2003).

Barbéris, P. (1970). *Balzac et le mal du siècle. Contribution à une physiologie du monde moderne.* Paris : Gallimard.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Les méthodes en sciences humaines* (pp. 243-270). Paris : PUF.

Barnett, LA. et Kitlzing, S. (2006). Boredom in Free Time : Relationships with Personality, Affect, and Motivation for different Gender, Racial and Ethnic Students Groups. *Leisure Sciences, 28*, 223-244.

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication. Des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier et M.-L. Rouquette, (Eds.). *Représentations sociales et éducation* (pp. 165-189). Montréal : Editions Nouvelles AMS.

Baudelaire, C. (1857). *Les Fleurs du mal*. Paris : Librairie Générale Française (Ed. 1972).

Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil.

Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.

Bee, H. et Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement. Les âges de la vie*. Bruxelles : De Boeck.

Belton, T. et Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling : A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education, 37*(4), 579-595.

Blanchet, A. (1985). Histoire de l'entretien non directif de recherche (E.N.D.R.). In A. Blanchet et al. (Eds). *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 7-77). Paris : Dunod.

Blunt, A. et Pychyl, T.A. (2000). Volitional action and interaction in the lives of undergraduate students : State orientation, procrastination, and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences, 24*, 837-846.

Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(3), 649-674.

Bonardi, C. (2003). Représentations sociales et mémoire : de la dynamique aux structures premières. *Connexions, 80*(2), 43-57.

Bouchez, M. (1973). *L'ennui de Sénèque à Moravia*. Paris : Bordas.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Minuit.

Bourgois, E. et Galand, B. (2006). La question de la motivation à apprendre. In E. Bourgeois et B. Galand (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 11-26). Paris : PUF.

Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'Année Psychologique, 100*, 661-681.

Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Broonen, J.-P. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 74*, pp. 3-17.

Buschini, F. et Kalampalikis, N. (2002). La synonymie, l'analogie et la taxinomie : trois formes de catégorisation pour l'étude des représentations sociales. In C. Garnier et W. Doise (Eds.), *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études* (pp. 187-205), Montréal : Editions Nouvelles.

Cain P. (1953). The curve of output as a criterion of boredom. *Journal of Applied Psychology, 37*(2), 69-74.

Cartron, A. et Winnykamen, F. (2004). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Paris : Armand Colin.

Carugati, F. et Selleri, P. (2000). Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales. In C. Garnier et M.-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 1-25). Montréal : Editions Nouvelles.

Chambon, M. (1990). La perception de la discipline scolaire par les élèves : représentation et effets identitaires. *European Journal of Psychology of Education, 6*, 337-354.

Charlot, B. (1997). *Le rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

Chombart de Lauwe, M.-J. (1971). *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris : Payot (ed. 1979).

Chryssochou, X., Picard, M. et Pronine, M. (1998). Explication de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et Education, 32*, 43-59.

Clémence, A. et Green, E. (2006). Les processus de transmission des savoirs : Introduction. In V. Haas (Ed.). *Les savoirs au quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : PUR.

Clerget, J., Durif-Varembont, J.-P., Durif-Varembont, C. & Clerget, M.-P. (2005). *Vivre l'ennui à l'école et ailleurs*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Codol, J.-P. (1975). Degré de valorisation attribuée à une situation sociale et phénomène de la "conformité supérieure de soi", *Bulletin de Psychologie, 28*, 321-327.

Codol, J.-P. (1979). *Semblables et Différents. Recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale*. Thèse de Doctorat d'Etat de Psychologie Sociale, non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille, France.

Codol, J.-P. (1984). Différenciation et indifférenciation sociale, *Bulletin de Psychologie, XXXVII, 365*, 515-529.

Codol, J.-P. (1986). La quête de la similitude et de la différenciation sociale. Une approche cognitive du sentiment d'identité. In P. Tap (Ed). *Identité Individuelle et Personnalisation* (pp. 153-164). Toulouse : Privat.

Conrad, P. (1997). It's Boring : Notes ont the Meaning of Boredom in Everyday Life ? *Qualitiative Sociology, 20*(4), 465-475.

Constans, S., Léonardis de, M. et Fillias, F. (2003). Les représentations sociales de l'intelligence chez les mères et leurs filles issues de milieux socioculturels contrastés. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 57*, 9-22.

Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie, 147*, 107-128.

Croizet, J.-C., Desert, M., Dutrévis, M. et Leyens, J.-P. (2003). L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles, *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 16*, 97-124.

Croizet, J.-C. et Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations : les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.

Croizet, J.-C. et Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In M.-C. Tokzec et D. Martinot (Eds.) *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 55-80). Paris : Armand Colin.

Culp, N. (2006). The relations of two facets of boredom proneness with the majordimensions of personality. *Personality and Individual Differences, 41*, 999-1007.

Dafflon-Novelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. In A. Dafflon-Novelle (Ed.), Filles-garçons. Socialisation différenciée ? (pp. 9-23). Grenoble : PUG.

Dahlen, E.R., Martin, R.C., Ragan K. et Kuhlman, M.M. (2004). Boredom proneness in age rand aggression : effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences, 37*, 1615-1627.

Dahlen, E.R., Martin, R.C., Ragan K. et Kuhlman, M.M. (2005). Driving anger, sensation seeking, impulsiveness, and boredom proneness in the prediction of unsafe driving. *Accident Analysis and Prevention, 37*, 341-348.

Damrad-Frye, R. et Laird, J.D. (1989). The experience of boredom : The role of the self-perception of attention. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 315-320.

Danckert, J. et Allman, A.-A. (2005). Times flies when you're having fun : Temporal estimation and the experience of boredom. *Brain and Cognition, 59*, 236-245.

Dandrey, P. (2001*). Anthologie de l'humeur noire. Ecrits sur la mélancolie d'Hippocrate à l'Encyclopédie*. Paris : Gallimard (Ed. 2005).

Darnon, C., Buchs, C. et Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui, *Revue française de pédagogie, 155*, 35-44.

Deaux, K. et Emswiller, T. (1974). Explanations of successful performance on sex-linked tasks : what is skill for male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 80-85.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

Delalande, J. (2003). La socialisation sexuée à l'école : l'univers de filles. *La lettre de l'enfance et l'adolescence, 51*(1), 73-80.

Delon, M. (2001). XVIIIe siècle. Une maladie utile. *Magasine Littéraire : Eloge de l'ennui. Un Mal nécessaire, 400*, 27-29.

Denzin, N. (1978). *The research act*. Englewood Cliffs : Prentice Hall. (Ed 1989).

Denzin N. et Lincoln, Y. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. London : Sage.

Depraz, N. (2003). Acédie et patience, fluctuation émotionnelle et temporalité de l'instant (à partir d'Evrage). In B. Granger & G. Charbonneau (Eds), *Phénoménologie des sentiments corporels, II. Fatigue, lassitude, ennui* (pp. 13-19). Puteaux : Le cercle herméneutique.

Deschamps, J.-C. et Beauvois, J.-L. (1999). Attributions intergroupes. In R. Bourhis et J.-P. Leyens (Eds.) *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 96-126). Liège : Madraga.

Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F. et Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élève ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*. Lausanne : Editions Pierre-Marcel Favre.

Detrez, C. (2005). Il était une fois le corps… Construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants. *Sociétés Contemporaines, 59-60*, 161-177.

De Van, G. (2001). Moravia. Sous le signe de l'ennui. *Magasine Littéraire : Eloge de l'ennui. Un Mal nécessaire, 400*, 56-58.

Digo, R. (1979). *De l'ennui à la mélancolie. Esquisse d'une structure temporelle des états dépressifs*. Toulouse : Edouard Privat.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales, *Bulletin de psychologie, 405*, 189-195.

Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Dolto, F. (1979). S'ennuyer à l'école est un signe d'intelligence. *Le Monde de l'Education, 49*, 29-31.

Dompnier, B. (2006). *La valeur sociale des explications causales : Norme d'internalité, jugements scolaires et registres de valeur*. Thèse de Doctorat de Psychologie Sociale, non publiée, Université Pierre Mendès France, Grenoble, France.

Drory, A. (1982). Individual differences in boredom proneness and task effectivness at work. *Personnel Psychology, 35*, 141-151.

Dubet, F. (2003). Pourquoi les élèves supportent-ils mal l'ennui ? In J.-D. Vincent (Ed.), *L'ennui à l'école* (pp. 67-77). Paris : Albin Michel.

Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Durand-Delvigne, A. (1990). Identité, catégorisation par sexe et pratiques pédagogiques. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 3*(2), 167-181.

Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontation inter-groupes de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire. In O. Lescarret et M. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences* (pp. 97-117). Paris : L'Harmattan.

Durand-Delvigne, A. et Duru-Bellat, M. (1998). Mixité scolaire et construction du genre. In M. Maruani (Ed.) *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail* (pp. 83-92). Paris : La Découverte.

Durif-Varembont, J.-P., Clerget, J., Durif-Varembont, C. et Clerget, M.-P. (2005). L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets. *Connexions, 84*(2), 209-226.

Durkheim, E. (1990). *Evolution de la pédagogie en France*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. et Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 18*(3), 5-42.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie, 109*, 111-141.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux* ? Paris : L'Harmattan (Ed. 2004).

Duveen, G. et Lloyd, B (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.

Eastwood, J.D., Cavaliere, C., Fahlman, S.A. et Eastwood, A.E. (2007). A desire for desires : Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences, 42*, 1035-1045.

Eisnitz, A. (1974). A discussion of the paper by J.L. Weinberger and J.J. Muller on « The American Icarus revisited : Phallic narcissism and boredom ». *International Journal of Psycho-Analysis, 55*(4), 587-590.

Farmer, R. et Sundberg, N.D. (1986). Boredom proneness : The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment, 50*, 4-17.

Farr, R. (1984). Les représentations sociales. In S. Moscovici, (Ed.), Psychologie Sociale (pp. 385-395). Paris : PUF (ed. 2003).

Farr, R. (1991). Individualism as a collective representation. In V. Aebischer, J.-P. Deconchy & E. M. Lipiansky (Eds), *Idéologies et représentations sociales* (pp. 129-143). Fribourg : Delval.

Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R. et White, R. (1988). Giving voice to high school students : Pressure and boredom, ya know what I'm sayin ? *American Educational Research Journal, 25*(4), 489-502.

Fenouillet, F. (2005). *La motivation*. Paris : Dunod.

Ferrez, E. et Dafflon-Novelle, A. (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 57*, 23-38.

Ferrière, S. (2005). *L'ennui à l'école : qu'en disent-ils ? Etude des représentations de l'ennui chez les enseignants de classe de primaire, collège et lycées d'enseignement général et technologique*. Master 2 Recherche de Psychologie Sociale, non publié, Université Lyon 2, Lyon, France.

Ferrière, S. et Morin, C. (2009). *Biais perceptifs et catégorisations sociales. Influence des stéréotypes sur le jugement.* Différences perceptives et contenu. 1er Colloque International de l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique, Genève, Janvier, Suisse.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140.

Fieulaine, N. (2006). Perspective Temporelle, Situations de Précarité et Santé : Une Approche Psychosociale du Temps. Thèse de Doctorat de Psychologie Sociale, non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille, France.

Filiod, J.-P. (2001). Des hommes parmi les femmes : être et devenir Professeur des Ecoles. In A. Houel et M. Zancarini-Fournel (Eds.) *Ecole et mixité* (pp.63-79). Lyon : PUL.

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris : Dunod.

Fisher, C. (1993). Boredom at work : a neglected concept. *Human Relations, 46*, 395-417.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, (Ed), *Les Représentations Sociales* (pp. 204-219). Paris : PUF.

Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London : Sage. (Ed. 2006).

Foulin, J.-N. et Toczek, M.-C. (2006). *Psychologie de l'enseignement*. Paris : Armand Colin.

Gabellone, P. (1998). La conversion du néant chez Leopardi. In B. Didier, (Ed), *Poétiques du néant. Leopardi, Baudelaire, Pessoa* (pp. 5-8). Paris : Cahiers de littérature générale.

Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie, 155*, 57-72.

Gana, K.& Akremi, M. (1998). L'échelle de prédisposition à l'ennui (EDE) : adaptation française et validation du Boredom Proneness Scale (BP). *L'année Psychologique, 98*, 429-450.

Gana, K., Delalang, B. et Metais, L. (2000). Is boredom proneness associeted with introspectiveness ? *Social Behavior and Personality : An International Journal, 28*, 499-504.

Gana, K, Martin, B., Trouillet, R. et Toffart, L. (2001). The Relationship between proneness and hypochondrial tendencies in a nonclinical adult sample. *European Review of applied Psychology, 51*(4), 267-272.

Garnier, C. (2000a). Contribution de la théorie des représentations sociales au champ de l'éducation relative à l'environnement. In M. Bataille (Ed), *Représentations et engagements : des repères pour l'action* (pp. 23-41), Toulouse: PUM.

Garnier, C. (2000b). Etude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques. In C. Garnier et M.-L. Rouquette (Eds.). *Représentations sociales et éducation* (pp. 27-52). Montréal : Editions Nouvelles AMS.

Gautier, J.-P. (1998). Entre psyché et soma. *Autrement, Collection Mutations : L'ennui féconde mélancolie, 175*, 38-44.

Geiwitz, J. (1966). Structure of boredom. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 592-629.

Ghiglione, R. et Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenu d'analyse*. Paris : Dunod.

Ghiglione, R. et Matalon, B. (1977). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris : Armand Colin (Ed. 1985).

Gigling, M. (2001). La structure des représentations socioprofessionnelles de futurs enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement. In M. Lebrun (Ed.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 69-91), Laval : Les Editions Logiques.

Gilly, M. (1969). *Bon élève, mauvais élève*. Paris : Armand Colin.

Gilly, M. (1980). *Maître et élèves. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

Gjesme, T. (1977). General Satisfaction and Boredom at School as a Function of the Pupils' Personality Characteristics. *Scandinavian Journal of Education Research, 21*, 113-146.

Glaudes, P. (2001). Romantisme. Le mal du siècle. *Magasine Littéraire : Eloge de l'ennui. Un Mal nécessaire, 400*, 30-33.

Goguikian Ratcliff, B. (2006). Masculin, féminin chez l'enfant : de la psychanalyse à la psychologie du développement. In A. Dafflon-Novelle (Ed.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp.223-239). Grenoble : PUG.

Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée… Observations dans une crèche genevoise. In A. Dafflon-Novelle (Ed.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 85-102), Grenoble : PUG.

Gould, S. J. (1997). La mal-mesure de l'homme. Paris : Odile Jacob.

Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.

Grégoire, J. (2006). Une ou plusieurs intelligences. In E. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.) *Apprendre et faire apprendre* (pp. 69-82). Paris : PUF.

Guimelli, (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Guimond, S. (2004). Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire. In M.-C. Toczek et D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 169-195), Paris : Armand Colin.

Guimond, S. et Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joulé et J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, 8* (pp. 163-179). Rennes : PUR.

Haas, V. (2006). Les savoirs du quotidien. *Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : PUR.

Haas, V. et Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. Les *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 71*, 77-88.

Hamilton, J.A., Haier, R.J. et Buchsbaum, M.S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scale : Validation with personality, evoked potential, and attention mesures. *Personality and Individual Differences, 5*, 183-193.

Hamonic, T.-M. (1998). L'acédie et l'ennui spirituel selon Saint Thomas. *Autrement, Collection Mutations : L'ennui féconde mélancolie, 175*, 88-109.

Heidegger, M. (1929/1930). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique*. Paris : Gallimard (Ed. 1992).

Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.

Hersant, Y. (2005). *Mélancolies. De l'Antiquité au XXe siècle*. Paris : Editions Robert Laffont.

Hewstone, M. (1989). Représentations sociales et causalité. In D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales* (pp. 252-274), Paris : PUF (ed.1991).

Hill, A.B. et Perkins, R.E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology, 76*, 235-240.

Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris : Gallimard.

Holton, G. (1982). *L'invention scientifique*. Paris : PUF.

Houel, A. (2001). Introduction. In A. Houel et M. Zancarini-Fournel (Eds.) *Ecoles et mixités* (pp. 6-8). Lyon : PUL.

Hourst, B. (2002). *Former sans ennuyer*. Paris : Editions d'Organisation.

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In. J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF (ed. 2007).

Huguet, M. (1968). De quelques cas d'ennui chez les femmes résidant dans les grands ensembles urbains. *Evolution Psychiatrique, 15*, 1041-1054.

Huguet, M. (1981). *L'ennui. Vers une théorisation psychosociale*. Thèse de Doctorat, Université de Paris 7, Paris, France.

Huguet , M. (1984). *L'ennui et ses discours*. Paris : PUF.

Huguet, M. (1987). *L'ennui ou la douleur du temps*. Paris : Masson.

Huguet, M. (2003). L'ennui entre philosophie et psychopathologie. In B. Granger & G. Charbonneau (Eds), *Phénoménologie des sentiments corporels, II. Fatigue, lassitude, ennui* (pp. 35-39). Puteaux : Le cercle herméneutique.

Hurtig, M.-C. et et Pichevin, M.F. (1986). *La différence des sexes*. Paris : Tierce Sciences.

Jankélévitch, V. (1963). *L'aventure, l'ennui, le sérieux*. Paris : Montaigne (Ed. 1976).

Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences de sexe en mathématiques à l'école élémentaire.* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, non publiée, Université de Bourgogne, Dijon, France.

Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentations sociales en psychologie sociale, *Langage et société, 90*, 73-85.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales* (pp. 31-36), Paris : PUF (Ed. 1991).

Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds), *Les méthodes des sciences humaines* (pp.139-162). Paris : PUF.

Jodelet, D. (2006). Représentations sociales. In, S. Mesure & P. Savidan (Eds), *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 1003-1005). Paris : PUF.

Jonard, N. (1998). *L'ennui dans la littérature européenne. Des origines à l'aube du XXème siècle*. Paris : Honoré Champion Editeur.

Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 147-163). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Kalampalikis, N. et Buschini, F. (2002). An alternative tool for the study of social representations. *European review of applied psychology, 53*, 241-251.

Kalampalikis, N. et Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 66*, 15-24.

Kanevsky, L. et Keighley, T. (2003). To produce or not to produce ? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review Fall, 26*, 20-28.

Kass, S.J. et Vodanovich, S.J. (1990). Boredom proneness : Its relationship to Type A behavior pattern and sensation seeking. *Psychology : A Journal of Human Behavior, 27*, 7-16.

Kass, S.J., Vodanovich, S.J. et Callander, A. (2001). State-trait boredom : The relationship to absenteeism, tenure and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology, 16*, 317-327.

Kerr, W.A. et Keil, R.C. (1963). A theory and factory experiment ont the time-drag concept of boredom. *Journal of Applied Psychology, 47*(1), 7-9.

Kierkegaard, S. (1943). *Ou bien… ou bien*. Paris : Gallimard (Ed. 1949).

Lalhou, S. (2003). L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. In J.-C. Abric (Ed), *Méthodes d'étude de représentations sociales* (pp. 37-58). Ramonville Saint-Agne : Eres.

Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). Vocabulaire de la psychanalyse. Paris PUF (Ed. 1994).

Larson R.W. et Richards, M.H. (1991). Boredom in the middle school years : Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education, 99*, 418-443.

Larue, A. (2001). *L'autre mélancolie. Acedia, ou les chambres de l'esprit*. Paris : Hermann, Editeurs des Sciences et des Arts.

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.

Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmission, Appropriation, Représentations* (pp. 77-89). Rennes : PUR.

Leary, M.R., Rogers, P.A., Canfield, R.W. et Coe, C. (1986). Boredom in Interpersonal Encounters : Antecedents and Social Implications. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 986-975.

Legrand, J.-M. (2003). L'ennui n'est pas dépressif. In B. Granger & G. Charbonneau (Eds), *Phénoménologie des sentiments corporels, II. Fatigue, lassitude, ennui* (pp. 13-19). Puteaux : Le cercle herméneutique.

Lemaine, G. (1966). Inégalité, comparaison et incomparabilité : Esquisse d'une théorie de l'originalité sociale. *Bulletin de Psychologie, 20*, 24-32.

Lemaine, G. (1974). Social differenciation and social originality. *European Journal of Social Psychology, 4*, 17-52.

Leman, P. et Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *European Journal of Social Psychology, 29*(5-6)), 557-575.

Leloup, S. (2003). *L'ennui des lycéens : du manque de motivation au décalage des attentes*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education non publiée, Université de Reims, Reims, France.

Lemoine, P. (2007). *S'ennuyer, quel bonheur !* Paris : Colin.

Leong, F.T. et Schneller, G.R. (1993). Boredom proneness : Temperamental and cognitive components. *Personality and Individual Differences, 14*(1), 233-239.

Leyens, J.-P. (1996). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Madraga.

Lieury et Fenouillet (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod (Ed. 2006).

Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble : PUG.

Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris : PUF.

Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés Collections et agrégats.* Grenoble : PUG.

Louette, J.-F. (2001). Sartre. Le cœur profond. *Magasine Littéraire : Eloge de l'ennui. Un Mal nécessaire, 400*, 46-48.

Lumis, M. et Stevenson, H. (1990). Gender differences in belives and achievement : A cross cultural study. *Developmental Psychology, 26*(2), 254-263.

Marková, I. (2002). Les thêmata de base des représentations sociales du SIDA. In C. Garnier (Ed.) *Les formes de la pensée sociale*, (pp. 55-77). Paris : PUF.

Marková, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221- 242). Paris : PUF.

Marková, I. (2004). Introduction : Trust/Risk and Trust/Fear. In I. Marková (Ed.), *Trust and democratic transition in post-communist* (pp. 1-23). Oxford: Oxford University Press.

Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF.

Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students, *Psychological Reports, 59*, 221-242.

Martinot, D. (2002). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble : PUG.

Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczek et D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 83-111). Paris : Armand Colin.

Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In B. Galand et E. Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris : PUF.

Matlin, M. (2007). *Psychologie des femmes*. Bruxelles : De Boeck.

Mavjee, V. et Horne, J.A. (1994). Boredom effects on sleepness/alertness in the early afternoon vs early evening and interactions with warm ambient temperature. *British Journal of Psychology, 85*, 317-333.

McGiboney, G.W. et Carter, C. (1988). Boredom proneness and adolescents' personalities. *Psychological Reports, 63*, 741-742.

McLeod, C.R. et Vodanovich, S.J. (1991). The relationship between self-actualization and boredom proneness. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*, 137-146.

Meirieu, P. (2003). De l'ennui en pédagogie. In J.-D. Vincent (Ed.), *L'ennui à l'école* (pp. 78-89). Paris : Albin Michel.

Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.

Mikulas, W. et Vodanovich, S.J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record, 43*, 3-12.

Minois, G. (2003). *Histoire du mal de vivre. De la mélancolie à la dépression*. Paris : Editions de la Martinière.

Mollo, S. (1970). *L'école dans la société*. Paris : Dunod.

Monteil, J.-M. (1988). Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 3-19.

Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : PUG.

Monteil, J.-M. (1993). *Le Soi et le Contexte.* Paris : Armand Colin.

Monteil, J.-M., Bavent, L. et Lacassagne, M.-F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet polydoxique, *Psychologie française, 31*, 115-121.

Monteil, J.-M. et Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : PUG.

Morin, C. (1992). *Bicatégorisation asymétrique de sexe, normes sociales et stratégies évaluatives entre groupes. Etude quasi-expérimentale au sein du système scolaire*. Thèse de Doctorat de Psychologie Sociale, non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.

Morin, C. (1997). Effets différentiels de la mixité ou non mixité à l'école sur les performances des filles et des garçons. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 36*, 62-78.

Morin, C. (2001). Contexte scolaire, mixité et performances. Introduction à la problématique de la variable sexe dans le contexte scolaire. In A. Houel et M. Zancarini-Fournel (Eds.) *Ecole et mixités* (pp. 51-61). Lyon : PUL.

Morin, C. et Ferrière, S. (2008). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performance. De la variable de l'habillage de la tâche sur les performances et la perception de la tâche. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 80*, 13-26.

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris : PUF (Ed. 1976).

Moscovici, S. (1984). Introduction. In S. Moscovici, (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp.5-22). Paris : PUF (Ed. 2003).

Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici, (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp.5-22). Paris : PUF (Ed. 2003).

Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de thêmata. In C. Guimelli (Ed), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp.25-72). Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Moscovici, S. et Bataille, M. (2000). Entretien avec Serge Moscovici. *Les Dossiers des Sciences de l'Education. Des repères pour l'action, 4*, 9-16.

Mugny, G. et Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel.* Fribourg : Del Val.

Moyne, A. (1996). *Pour vaincre l'ennui à l'école ! Petit traité des repèdes à l'intention des usagers de l'école*. Paris : Albin Michel Education.

Nahoum-Grappe, V. (2003). L'ennui à l'adolescence. In J.-D. Vincent (Ed.), *L'ennui à l'école* (pp. 29-33). Paris : Albin Michel.

Natali, J.-P. (1998). Les animaux s'ennuient-ils ? *Autrement, Collection Mutations : L'ennui féconde mélancolie, 175*, 118-132.

Nizet, J. et Hiernaux, J.-P. (1984). *Violence et ennui*. Paris : PUF.

Nordon, D. (1997). L'ennui, théoricien irréfutable, *Esprit, 237*, 88-98.

Nordon, D. (1998). Préface : un sujet impossible ! *Autrement, Collection Mutations : L'ennui féconde mélancolie, 175*, 9-14.

Nosek, B. A., Banaji, M. R. et Greenwald, A. G. (2002). Math = Male, Me = Female, Therefore, Math # Me, *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(1), 44-59.

O'Hanlon, J.F. (1981). Boredom : Pratical consequences of a theory. *Acta Psychologica, 49*, 53-82.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Palmonari, A. et Zani, B. (1989). Les représentations sociales dans le champ des professions psychologiques. In D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales* (pp. 319-339). Paris : PUF.

Paulhac, J. (2000*). L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie*. Paris : Hachette Education.

Paulhac J. (2002). *Ces enfants qui s'ennuient le lundi*. Paris : Hachette Education.

Pernoud, R. (1995). *Hildegarde de Bingen*. Paris : Editions du Rocher.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (Ed. 2004).

Perkins, R.E. et Hill, A.B. (1985). Cognitive and effective aspects of boredom. *British Journal of Psychology, 76*, 221-234.

Pheterson, G.I, Kiesler S.B. et Golberg, P.A. (1971). Evaluation of the performance of women as a function of their sex, achievement and personal history. *Journal of Personality and Social Psychology, 19*, 114-118.

Pierrelée, M.-P. et Baumier, A. (1999). *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe. Une place pour chacun dans un collège pour tous*. Paris : Editions La Découverte et Syros.

Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF (Ed. 1998).

Potvin, P., Paradis, L. et Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(1), 35-54.

Raymond, D. (2001). Schopenhauer. L'irréparable désastre. *Magasine Littéraire : Eloge de l'ennui. Un Mal nécessaire, 400*, 38-41.

Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société, 66*, 5-39.

Reinert, M. (1999). Quelques interrogations à propos de l'"objet" d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse "Alceste". *Langage et Société, 90*, 57-70.

Rignault, S. et Richert, P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Rapport pour le ministère, mars 1997.

Robinson, W. (1975). Boredom at school. *British Journal of Psychology, 45*, 141-152.

Rodriguez-Tomé, H. et Bariaud, F. (1987). Les perspectives temporelles à l'adolescence. Paris : PUF.

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupils intellectual development.* New York : Holt, Rinehart and Winston.

Rosseel, E. (1974). Fatigue and boredom resulting from reduced task motivation. *Psychologica Belgica, 14*(1), 67-78.

Rouquette, M.-L. (1996). Représentation et idéologie. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds), *Des attitudes aux attributions* (pp. 163-173). Grenoble : PUG.

Rouquette, M.-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : PUG.

Rouyer, V. et Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In A. Dafflon-Novelle (Ed.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 27-54). Grenoble : PUG.

Rupp, D.E. et Vodanovich, S.J. (1997). The role of boredom proneness in self-reported anger and agression. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*, 925-936.

Sagnes, G. (1969). *L'ennui dans la littérature française de Flaubert à Laforgue (1848-1884).* Paris : Armand Colin.

Seib, H. et Vodanovich, S.J. (1998). Cognitives Correlates of Boredom Proneness : The Role of Private Self-Consciousness and Absorption. *The Journal of Psychology, 132*(6), 642-652.

Seca, J.-M. (2002). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Shaw, S.M., Caldwell, L.L. et Kleiber, D.A. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research, 28*(4), 274-292.

Smith, R.P. (1981). Boredom : A review. *Human Factors, 23*, 329-340.

Sommers, J. et Vodanovich, S.J. (2000). Boredom proneness : Its relationship to psychologial and physical health symptoms. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 149-155.

Stoller, R. (1978). *Recherches sur l'identité sexuelle*. Paris : Gallimard.

Sundberg, N. D., Latkin, C. A., Farmer, R. F. & Saoud, J. (1991). Boredom in young adults. Gender and cultural comparaisons. *Journal of cross-cultural Psychology 22*(2), 209-223.

Svendsen L. (1999). *Petite philosophie de l'ennui*. Paris : Fayard. (Ed. 2003).

Tajfel, H. et Turner, J. C. (1986). The social identity of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Eds), *The psychology of intergroup relations* (pp. 7)46). New York : Nelson Hall.

Tap, P. (1985). *Masculin et Féminin chez l'Enfant*. Toulouse : Privat.

Tardieu, E. (1903). *L'ennui : étude psychologique*. Paris : Alcan.

Taylor, J. H., Thompson, C.E. & Spassoff, D. (1937). The effect of conditions of work and various suggested attitudes on production and reportes feelings of tiredness and boredness, *Journal of Applied Psychology, 21*(4), 431-450.

Thirouin, L. (2001). Pascal. Une misère et une aubaine. *Magasine Littéraire : Eloge de l'ennui. Un Mal nécessaire, 400*, 24-26.

Tolor, A. (1989). Boredom as related to alienation, assertiveness, internal-external expectancy, and sleep patterns. *Journal of Clinical Psychology, 45*, 260-265.

Towarnicki de, F. (2001). Heidegger. Les ressources de l'ennui profond. *Magasine Littéraire : Eloge de l'ennui. Un Mal nécessaire, 400*, 45.

Vaillant, A. (2003). L'ennui à l'école au XIXe siècle : l'écrivain ou le sublime potache. In J.-D. Vincent (Ed.), *L'ennui à l'école* (pp. 67-45). Paris : Albin Michel.

Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (2003). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie, XVL, 405*, 203-209.

Vergès, P. (1995). Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité : méthode d'approche. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 42*-3, 537-561.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck (Ed. 2007)

Vidal, C. (2006). *Féminin-Masculin, mythes et idéologies*. Paris : Belin.

Vidal, C. et Benoit-Browaeys, D. (2005). *Cerveau, Sexe et Pouvoir*. Paris : Belin.

Vincent, J.-D. (2003). Les neurones de l'ennui. In J.-D. Vincent (Ed.). *L'ennui à l'école* (pp. 13- 20). Paris : Albin Michel.

Vodanovich, S.J. (2003a). On the Possible Benefits of Boredom : A Neglected Area in Personality Research. Psychology and Education. *An Interdisciplinary Journal, 40*, 28-33.

Vodanovich, S.J. (2003b). Psychometric Measures of Boredom : A review of the Literature. *The Journal of Psychology, 137*(6), 569-595.

Vodanovich, S.J. et Kass, S.J. (1990). A factor analysis study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment, 55*, 115-123.

Vodanovich, S.J., Verner, K.M. et Gilbride, T.V. (1991). Boredom proneness : Its relationship to positive and negative affect. *Psychological Reports, 69*, 1139-1146.

von Gemminger, M.J., Sullivan , B.F. et Pomerantz, A.M. (2003). Investigating the relationships between boredom proneness, paranoia, and self-consciousness. *Personality and Individual Differences, 34*, 907-919.

Wagner, W., Duveen, G. Vrema, J. et Themel, M. (2006). « J'y crois sans y croire ». Polyphasie cognitive et transformations culturelles. In V. Haas (Ed.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 157-172). Rennes : PUR.

Wasson, A.S. (1981). Suceptibility to boredom and deviant behavior at school. *Psychological Reports, 48*, 901-902.

Watt, J.D. et Vodanovich, S.J. (1999). Boredom Proneness and Psychosocial Development. *The Journal of Psycholgy, 133*(3), 303-314.

Weinberger, J.L. et Muller, J.J. (1974). The American Icarus revisited : Phallic narcisism and boredom : A reply to the discussion by Allan J. Eisnits. *International Journal of Psycho-Analysis, 56*(3), 379-380.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 2-25.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Zaidman, C. (2001). Mixité et démocratie : Mixité scolaire et mixité sociale. In A. Houel et M. Zancarini-Fournel (Eds.) *Ecole et mixités* (pp. 9-16). Lyon : PUL.

Zappareli, G. (1982). *La peur et l'ennui : contribution à la psychothérapie analytique des états psychotiques.* Paris : PUF.

Zivin, G. (1975). How to Make a Boring Thing More Boring. *Child Development, 45*, 232-236.