

La prise de parole des élèves face aux difficultés

Conditions favorisant ou entravant la demande
d'aide auprès des adultes au secondaire II

Formation secondaire – Filière B

Travail écrit de recherche de **Noelia Stanca**

Sous la direction de **Francesco Arcidiacono**

Bienne, le **30 mai 2026**

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail d'étude et de recherche.

Monsieur Francesco Arcidiacono, pour son accompagnement tout au long de ce TER. Je lui suis reconnaissante pour sa disponibilité, ses conseils précieux ainsi que son regard attentif sur cette thématique.

Monsieur Mauro Picci, qui m'a accompagnée durant cette année de stage en italien au secondaire II. Je le remercie pour sa confiance, sa disponibilité ainsi que pour les échanges et réflexions pédagogiques qui ont nourri ma pratique tout au long de cette année d'enseignement.

Les élèves de deuxième année qui ont accepté de participer volontairement aux *focus groups*. Ce travail n'aurait pas été possible sans leur implication et leur confiance. Je les remercie sincèrement pour leur participation, leur honnêteté dans les échanges ainsi que pour la richesse des réflexions partagées durant ces discussions.

Mes parents et ma *nonna*, pour leur soutien constant, leurs encouragements et leur présence tout au long de ce parcours de formation.

Enfin, mes amies, elles aussi enseignantes, qui ont partagé avec moi leurs réflexions, leurs expériences et leurs questionnements autour du métier. Nos échanges ont nourri ce travail autant qu'ils ont accompagné mon évolution professionnelle.

Parler de ses peines, c'est déjà se consoler. (Albert Camus)

Résumé

Ce travail d'étude et de recherche porte sur la prise de parole des élèves face aux difficultés scolaires ou personnelles dans le contexte du secondaire II. À travers une démarche qualitative fondée sur des *focus groups* réalisés avec dix élèves volontaires, cette recherche cherche à comprendre les éléments qui favorisent ou entravent le recours aux adultes et aux ressources d'aide présentes dans l'établissement scolaire.

Les apports théoriques mobilisés portent notamment sur l'adolescence, le climat scolaire, les espaces de parole et la demande d'aide (*help-seeking*). Les résultats mettent en évidence l'importance de la confiance relationnelle, du sentiment de confidentialité et de la proximité avec certains adultes dans les démarches de confiance des élèves. À l'inverse, la peur du jugement, les conséquences scolaires possibles ou encore certaines représentations des dispositifs institutionnels apparaissent comme des freins importants à la parole.

Cette recherche ouvre ainsi une réflexion sur la manière dont les élèves perçoivent les ressources d'aide de l'école et sur la posture de l'enseignant face à ces situations.

Mots-clés : *médiation, demande d'aide, confiance, adolescents*

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé	iii
Table des matières.....	
Introduction	1
1 Problématique	3
1.1 L'école comme espace de socialisation et de vulnérabilité à l'adolescence	3
1.2 Des structures d'aide existantes aux obstacles invisibles de la parole.....	3
1.3 L'accessibilité en question : savoir, comprendre et se sentir légitime	4
1.4 Question de recherche et enjeux réflexifs	5
2 Démarche méthodologique.....	7
2.1 Description de la démarche.....	7
2.2 Nature et procédure de récolte des données	7
2.3 Analyse des données	8
2.4 Apports	9
2.5 Limites	9
3 Résultats	10
3.1 Présentation des résultats.....	10
3.2 Analyse et discussion des résultats	20
3.2.1 Conditions perçues comme favorisant la prise de parole : confiance relationnelle et figures de proximité.....	21
3.2.2 Tensions et freins autour des ressources d'aide	23
Conclusion	26
Bibliographie.....	28
Annexes	I

Introduction

Lors de mes premières expériences dans l'enseignement en tant que stagiaire, j'ai rapidement été confrontée à des situations où certains élèves semblaient traverser des difficultés sans pour autant solliciter les adultes de l'établissement. Ce sont souvent des signaux discrets qui interpellent au quotidien : un changement de comportement, un désengagement progressif durant les cours, ou des discussions captées à la volée dans les couloirs. Ces constats interrogent directement notre pratique et impliquent un positionnement professionnel et relationnel fort : comment réagir face à un adolescent qui se mure dans le silence ? Jusqu'où peut-on s'impliquer pour comprendre son malaise ? Comment construire le lien lorsque l'on sent qu'un élève est sur la défensive ? L'institution répond parfois à ces réalités par des évidences, estimant que si un élève a besoin d'aide, les structures existantes, comme l'infirmerie ou la médiation, sont là pour cela. Si ces questionnements peuvent paraître secondaires par rapport aux exigences du programme, ils orientent pourtant l'ensemble du climat de la classe. Le risque, en ignorant la perspective des élèves sur les ressources à leur disposition, est de passer à côté de freins invisibles. Or, ce qui m'intéresse dans ce métier, c'est de créer un environnement de confiance et d'écoute, en accord avec mes propres valeurs professionnelles.

C'est dans ce contexte que s'inscrit ce travail, centré sur la manière dont les adolescents vivent leurs difficultés scolaires ou personnelles au sein de l'école et sur les ressources qu'ils mobilisent — ou non — lorsqu'ils éprouvent le besoin d'être aidés. L'adolescence constitue une période de transition marquée par d'importants changements identitaires, émotionnels et sociaux. L'école y occupe une place centrale, non seulement comme espace d'apprentissage, mais aussi comme lieu de socialisation, de construction de soi et de reconnaissance par les pairs et les adultes (Verhoeven et al., 2019). Dans ce cadre, les difficultés rencontrées par les jeunes peuvent prendre différentes formes : pression scolaire, stress lié aux performances, isolement social, conflits relationnels ou encore mal-être psychologique. L'Organisation mondiale de la santé souligne d'ailleurs qu'un adolescent sur sept dans le monde présente un trouble psychique, les troubles anxieux et dépressifs figurant parmi les problématiques les plus fréquentes à cet âge (OMS, 2021). En Suisse également, plusieurs enquêtes mettent en évidence une augmentation des

difficultés liées au bien-être psychique chez les jeunes. Les données de l'étude HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) montrent notamment qu'une part importante des adolescents déclare ressentir régulièrement du stress lié au travail scolaire, ainsi que des symptômes tels que la nervosité, la fatigue ou les difficultés de concentration (Balsiger & Delgrande Jordan, 2025). Malgré cela, les difficultés vécues par les élèves ne donnent pas systématiquement lieu à une demande d'aide auprès des adultes de l'établissement (Aguirre Velasco et al., 2020). De nombreuses situations restent discrètes, informelles ou invisibles dans le quotidien scolaire. Il existe ainsi une forme de distance entre les dispositifs d'aide proposés par l'école et les pratiques réelles des adolescents. Comprendre comment les élèves perçoivent ces ressources devient dès lors un enjeu important pour adapter notre posture d'enseignant. C'est de ce constat qu'est née l'idée d'organiser des *focus groups* : non pas pour évaluer l'efficacité de ces structures, mais pour explorer, à travers la parole directe des adolescents, les facteurs qui facilitent ou entravent leur démarche de demande d'aide.

1 Problématique

1.1 L'école comme espace de socialisation et de vulnérabilité à l'adolescence

Dans les établissements scolaires, les élèves disposent aujourd'hui de plusieurs ressources d'aide lorsqu'ils traversent une difficulté. Pourtant, le fait de demander du soutien ou simplement d'évoquer ses difficultés reste loin d'être évident pour tous. L'école n'est pas seulement un lieu dédié aux apprentissages académiques ; c'est aussi un espace de socialisation essentiel où les adolescents construisent leur identité, apprennent à se situer par rapport aux autres et façonnent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Comme le souligne Tissot (2018), le passage adolescent constitue « un entre-deux où le sujet, plus vraiment enfant et pas encore adulte, mène une quête d'existence » et se trouve « en quête d'une place » (p. 2). Dans ce quotidien scolaire, les élèves sont amenés à faire face à des situations diverses, qu'il s'agisse de difficultés scolaires, de tensions relationnelles, de questionnements personnels ou de préoccupations liées à leur parcours. Dans ces moments-là, pouvoir se confier à un adulte de l'institution reste souvent une première étape pour essayer d'obtenir de l'aide.

1.2 Des structures d'aide existantes aux obstacles invisibles de la parole

Dès lors, on ne peut pas aborder l'école comme une simple institution de formation. Il convient de se demander si elle parvient à offrir des moments ou des espaces où les élèves se sentent réellement libres d'exprimer ce qui ne va pas. C'est ce que Perret-Clermont (2004) désigne comme des « espaces de pensée » (*thinking spaces*). Sur le plan psychosocial, l'autrice les définit comme une frontière de liberté dans l'activité psychique, au sein de laquelle le jeune peut mettre en mots la réalité qu'il perçoit afin de pouvoir la symboliser et y réfléchir collectivement. Cependant, elle met également en évidence que les individus ne trouvent pas toujours des espaces qui favorisent un engagement personnel et significatif au sein des institutions.

Dans la réalité quotidienne, la simple présence formelle de structures d'aide ne garantit en rien leur appropriation par les élèves. Tandis que certains sollicitent du soutien avec

relative facilité, d'autres s'enferment dans le silence, même face à des difficultés importantes. Comme le relèvent McPhail et al. (2024):

La plupart des enfants et des jeunes ne cherchaient de l'aide qu'une fois qu'ils avaient complètement épuisé toutes les méthodes pour gérer leurs symptômes par eux-mêmes. (...) La littérature rapporte des résultats similaires indiquant que la préférence des enfants et jeunes à gérer eux-mêmes leurs symptômes constituait une barrière significative à la recherche d'aide en santé mentale¹. (McPhail et al., 2024, p. 18)

Ce constat invite à dépasser une lecture strictement individuelle de l'élève en difficulté. On observe que l'adolescent évolue au sein d'espaces scolaires et institutionnels qui exercent un cadrage important, contenant ses actions et lui assignant une certaine place (Tissot, 2018). L'émergence de cette parole personnelle semble ainsi étroitement liée aux conditions matérielles et symboliques dans lesquelles ces dispositifs s'insèrent.

Ces réflexions sont nées d'une situation concrète observée lors d'un de mes stages. J'ai été marquée par le cas d'une élève qui exprimait un besoin de se confier, mais qui ignorait totalement où se situait la salle de médiation. En réalité, ce bureau se trouvait à l'écart, dans un bâtiment annexe, et ne faisait l'objet d'aucune signalisation visible au sein de l'école. Cet obstacle, purement matériel en apparence, illustre la manière dont des freins invisibles pour l'institution peuvent bloquer concrètement les démarches des élèves et limiter l'accès à des espaces de pensée susceptibles de soutenir l'expression de leurs difficultés.

1.3 L'accessibilité en question : savoir, comprendre et se sentir légitime

C'est là que la notion d'accessibilité de ces ressources devient centrale, car elle englobe une dimension bien plus implicite que la simple variable matérielle d'un bureau ou d'un horaire. Les recherches contemporaines, à l'instar de la revue de littérature de McPhail et al. (2024), démontrent que le recours des adolescents à un soutien professionnel au sein de l'école dépend d'une imbrication complexe de facteurs. Les auteurs catégorisent ces

¹ Traduction personnelle

processus en mettant en relief les déterminants liés à l'accès direct au service, les craintes associées à la stigmatisation sociale et les caractéristiques propres au cadre de l'établissement. Pour qu'une ressource soit réellement saisissable par l'élève, plusieurs conditions complémentaires semblent ainsi devoir être réunies, permettant au jeune de dépasser la simple connaissance de l'existence d'un dispositif pour en intégrer l'utilité concrète.

À la lumière de ces apports, plusieurs dimensions semblent jouer un rôle important dans la manière dont les élèves perçoivent et mobilisent ces ressources. Ce dernier doit d'abord savoir, c'est-à-dire avoir connaissance de l'existence concrète du dispositif dans les murs de son établissement. Il doit ensuite comprendre son fonctionnement, en identifiant précisément le rôle de l'adulte vers qui il s'oriente. Enfin, il doit pouvoir se sentir légitime à entreprendre cette démarche, ce qui implique de surmonter la peur du jugement des adultes ou du regard des pairs. Mes observations sur le terrain ont progressivement montré que les freins résident rarement dans un manque de ressources, mais plutôt dans un défaut d'articulation entre ces dimensions pour l'adolescent. Les blocages ou les facilités semblent ainsi se construire de manière systémique : dans le rapport personnel de l'élève aux adultes, dans la dynamique des relations quotidiennes, mais aussi dans l'organisation concrète de l'établissement et la manière dont l'école aménage et présente ces dispositifs.

1.4 Question de recherche et enjeux réflexifs

C'est dans la continuité de ces travaux que s'inscrit ce travail. Ainsi, ma question de recherche principale est la suivante : Quels sont les éléments qui, du point de vue des élèves, favorisent ou entravent la prise de parole auprès des adultes de l'école lorsqu'ils font face à une difficulté ? Avec cette interrogation, l'intention est d'analyser les conditions réelles dans lesquelles les adolescents envisagent — ou non — de s'exprimer au sein de l'institution. Il s'agit de comprendre leur perception des ressources d'aide qui les entourent, et d'identifier les freins plus implicites susceptibles de bloquer leur démarche.

Cette recherche vise également à répondre à la question suivante : Quels repères ou éléments de réflexion peuvent être dégagés de la perception des élèves concernant l'accessibilité des ressources d'aide au sein de l'institution scolaire ? Il ne s'agit pas ici de

proposer des solutions toutes faites, mais plutôt d'apporter des éléments de réflexion susceptibles d'éclairer les professionnels sur certaines réalités vécues par les adolescents au sein de l'institution scolaire.

Enfin, cette recherche soulève une dernière interrogation : quelle posture adopter, en tant que future enseignante, face aux vécus et aux partages confiés par les élèves ? Cette dernière question m'amène à réfléchir à la manière dont je souhaite appréhender ces situations dans ma future pratique professionnelle et comment je me positionne face aux partages qui m'ont été confiés.

2 Démarche méthodologique

2.1 Description de la démarche

Pour analyser les éléments qui favorisent ou freinent la prise de parole des élèves face à une difficulté, une démarche qualitative fondée sur la méthode des *focus groups* a été privilégiée. La technique d'entretien retenue est celle de l'entretien semi-structuré. Concrètement, après l'introduction d'une question ouverte destinée à encourager les échanges, un retrait volontaire était adopté afin de laisser les participants interagir entre eux. Dans ce cadre, le rôle de l'animatrice consistait principalement à introduire les thèmes, veiller à l'équilibre de la parole, gérer le temps et relancer la discussion lorsque cela était nécessaire à l'aide d'un guide d'entretien préparé en amont². L'objectif était de recueillir des échanges les plus spontanés possibles et d'observer la manière dont les élèves réagissaient aux propos des autres. Cette approche a permis de faire émerger des accords, des doutes partagés ou des vécus communs à travers les interactions du groupe, des éléments qui auraient probablement été moins visibles dans des entretiens individuels.

2.2 Nature et procédure de récolte des données

Le dispositif s'est déroulé au sein de mon établissement de stage, plus précisément dans la classe d'italien où j'enseigne quotidiennement. Après avoir présenté les objectifs et le déroulement de la recherche à l'ensemble de la classe, un appel à volontaires a été lancé. Le groupe d'étude s'est constitué de dix élèves volontaires, âgés de quinze à dix-sept ans (deux garçons et huit filles).

Bien qu'il soit généralement recommandé de constituer des groupes plus restreints — souvent composés de trois à six participants —, le choix de conserver un groupe unique de dix élèves a été maintenu. Au-delà des contraintes organisationnelles liées aux horaires des cours d'italien³, l'objectif était également de préserver la dynamique relationnelle et la

² Le guide d'entretien utilisé pour les séances figure en annexe.

³ Je tiens également à remercier chaleureusement Mauro Picci d'avoir permis la mise en place de ces *focus groups* durant les périodes de cours d'italien.

cohésion déjà présentes au sein du groupe-classe. Diviser les participants aurait pu fragiliser le climat de confiance installé entre eux.

La récolte des données s'est déployée sur trois séances d'environ quarante-cinq minutes chacune: le 16 décembre, le 13 janvier et le 10 février. Pour chaque session, je me servais d'un guide d'entretien (cf. annexes) servant de fil conducteur, tout en laissant une place importante aux discussions spontanées des élèves. La progression de ces trois *focus groups* suivait une logique précise :

- Le premier *focus group* portait principalement sur les expériences personnelles des élèves face aux difficultés scolaires ou personnelles, ainsi que sur leurs stratégies individuelles pour demander de l'aide.
- Le deuxième entretien a élargi la réflexion à des situations de crise touchant l'institution scolaire dans son ensemble, notamment autour des questions d'accompagnement, de circulation de l'information et de perception de la réaction de l'école.
- Le troisième *focus group* adoptait une approche plus prospective. À partir de la présentation du dispositif des « élèves sentinelles », les participants étaient amenés à réfléchir collectivement aux formes de soutien qu'ils jugeraient pertinentes au sein de leur établissement.

Toutes les séances se sont déroulées dans une salle de classe familière, en l'absence de tiers, afin de garantir la confidentialité des échanges.

2.3 Analyse des données

Les trois *focus groups* ont fait l'objet d'un enregistrement audio complet, après obtention du consentement de l'ensemble des participants. Ces captations ont permis de revenir de manière répétée sur les échanges et de travailler à partir des verbatims recueillis. À la suite d'une phase de familiarisation combinant relectures et écoutes, j'ai opté pour une démarche d'analyse thématique inductive. Ce choix implique l'absence de grille de codage préétablie avant l'immersion dans le *corpus* ; les thèmes se sont construits progressivement à partir des discours mêmes des élèves. Cela a permis de regrouper les régularités et les

convergences d'expériences, tout en documentant les points de tension, les désaccords ou les nuances exprimées par le groupe.

2.4 Apports

Sur le plan professionnel, ce travail de recherche offre un accès direct aux perceptions des adolescents concernant les ressources d'aide présentes dans leur environnement scolaire, une réalité souvent peu visible dans le quotidien de la classe. Ces constats incitent à interroger ma future posture d'enseignante afin de garantir un espace sécurisant, où chaque élève se sent légitime de formuler une demande de soutien. Par ailleurs, cette étude permet de déplacer le regard en ne centrant plus la réflexion uniquement sur l'élève, mais également sur l'accessibilité réelle des ressources d'aide au sein de l'école. Enfin, j'espère que cette attention portée à l'expression des jeunes contribuera à mieux valoriser leur parole dans l'institution scolaire et à favoriser leur sentiment d'écoute et de reconnaissance.

2.5 Limites

Plusieurs limites invitent à nuancer la portée de ces observations. En premier lieu, cette recherche qualitative aurait gagné à être complétée par d'autres outils : l'articulation avec des entretiens individuels ou un questionnaire écrit aurait sans doute permis de recueillir des récits plus personnels que certains élèves n'ont pas souhaité exposer devant leurs pairs. Une autre limite tient à la taille restreinte de l'échantillon, issu d'un seul contexte scolaire, ce qui empêche une généralisation des résultats ; il conviendrait de reproduire cette démarche à plus large échelle pour en vérifier la régularité. Enfin, ma double position de professeure stagiaire et de chercheuse constitue un biais contextuel important. Bien que le cadre se soit voulu rassurant, le fait que les élèves s'adressent à leur enseignante habituelle a pu influencer certains propos ou freiner certaines expressions critiques à l'égard de l'école.

3 Résultats

3.1 Présentation des résultats

Les échanges issus des trois *focus groups* ont fait émerger deux grands axes dans les discours des élèves. Le premier concerne les éléments qui rendent la prise de parole envisageable face à une difficulté, tandis que le second renvoie davantage aux réticences et aux obstacles associés aux ressources d'aide présentes dans le lycée. La question de l'accessibilité et de l'appropriation des dispositifs s'est finalement révélée transversale et traverse l'ensemble des discussions recueillies.

Dans les discussions, plusieurs élèves reviennent sur l'importance de la qualité du lien avec la personne choisie pour se confier. Les participants mentionnent d'ailleurs très régulièrement leurs proches (amis ou famille) comme premières ressources de soutien lorsqu'ils traversent une difficulté. Un élève explique par exemple : « Moi, surtout, je sais que j'ai des amis, j'ai la famille et tout. Même si j'ai des problèmes, je peux en parler à eux. Après, peut-être si c'est quelqu'un qui n'a pas de relation avec ses amis, le médiateur, peut-être que ça peut être utile... » Cette place centrale de l'entourage proche est partagée par d'autres élèves qui confirment : « ouais, avec les parents, tu discutes de ça, ou alors un ami très proche », « Je pense que moi, j'en parlerais déjà à mes parents, parce que ce sont des adultes et qu'ils peuvent déjà donner des conseils, après, pour m'aider un petit peu. »

Au-delà de l'identité de la personne, c'est la manière dont les élèves sont écoutés qui semble déterminante. Les échanges montrent que le besoin de parler, de vider son sac et de se sentir accueilli avec gentillesse semble bien souvent passer avant la recherche immédiate de solutions concrètes ou de réponses techniques. Les élèves donnent l'impression d'attendre avant tout un espace où ils ne seront pas jugés, comme le résume une participante : « Des fois on a juste besoin d'écoute, de dire ce qu'on a sur le cœur. [...] Qu'elle nous écoute, juste qu'elle écoute et pas qu'elle nous juge. Qu'elle soit gentille. » Une autre élève développe cette idée en montrant qu'une recherche trop rapide de solutions peut parfois bloquer la confiance au début : « Et pas forcément chercher à dire... Enfin, je sais pas s'il y a vraiment des gens qui font ça, mais genre : "Ah, bah, c'est peut-être ça le problème, c'est ça le truc" et tout. Enfin, ça peut aider, mais peut-être après coup. En

tout cas, pour se mettre en confiance, quelqu'un qui écoute et qui... Bah, déjà, qui soit gentil. »

Enfin, la question de la proximité et de la présence régulière des adultes dans la vie de tous les jours revient beaucoup. Les élèves expliquent qu'ils se sentent parfois plus proches des enseignants qu'ils côtoient toutes les semaines que des structures officielles : « On est plus proches de nos profs quand même que du médiateur. » Un participant l'exprime ainsi : « Ça dépend... après, on est proches de certains profs. On est quand même plus proches, on les voit toutes les semaines. Du coup, s'ils nous proposent peut-être de l'aide, ce sera peut-être plus facile de leur demander [...] que si ce sont des gens qu'on ne connaît pas du tout. » Quand ils imaginent ce qui pourrait les inciter à aller vers les médiateurs, les élèves demandent une présence active dans l'établissement : « (...) Peut-être même juste le fait que, par exemple, il y a certains profs, même des médiateurs, qui, juste... de dire qu'ils sont là, et pas seulement une fois, mais peut-être régulièrement. » Les participants s'accordent sur le fait qu'une simple présentation en début d'année s'oublie vite et qu'« il faudrait revenir au moins au début de chaque année » pour rappeler simplement aux élèves qu'ils peuvent trouver du soutien.

À l'inverse de ces conditions facilitatrices, les échanges révèlent également des réticences assez fortes vis-à-vis des dispositifs d'aide officiels du lycée. La principale crainte évoquée concerne la confidentialité et la peur que la parole circule au sein de l'école. Le statut des médiateurs, qui sont souvent aussi des enseignants de l'établissement, génère chez les participants une certaine méfiance : « En général, les médiateurs, ils sont quand même compétents. Mais, souvent, les médiateurs, ce sont d'autres profs. [...] Ce n'est pas leur métier de base, donc je pense que même s'ils peuvent être bien, on a moins la confiance pour aller vers eux. » Les élèves ont peur que les adultes partagent des informations entre eux par simple réflexe de collègues : « Enfin, en général, ils sont collègues et tout. Ça pourrait être même comme nous : il y a des gens qui nous racontent quelque chose, ça arrive qu'on aille le raconter à notre amie... Sauf que, du coup, eux, comme ce sont des profs et qu'ils ont une influence sur nous, bah c'est un peu plus grave. » Un autre participant résume cette inquiétude d'un lien trop étroit entre les membres du personnel : « Il y a toujours le risque qu'il aille voir le prof et lui parler. Ils sont tous un peu liés. »

C'est précisément cette crainte de voir la parole partagée avec d'autres profs ou avec les parents qui explique pourquoi la figure du psychologue, bien qu'absente de la structure, est souvent présentée comme une alternative rassurante. Le fait qu'un psychologue soit complètement extérieur à la vie quotidienne du lycée apparaît comme une vraie sécurité pour les élèves : « Oui, le psychologue me pousserait plus à parler, je pense que oui, beaucoup plus. Peut-être quelqu'un d'externe, plus professionnel. C'est son métier, il a le statut, il va pas aller le répéter. Des fois, même rien que leur titre, ça te met plus en confiance. » Les participants opposent directement cette discrétion professionnelle au rôle des médiateurs-professeurs : « Ça va plus aider [le psychologue] que de savoir que c'est un prof qui va aller en parler — une chance sur deux — à un autre prof pour passer son temps », ou encore : « Surtout qu'un psychologue, il n'a un peu rien à voir avec l'école et on sait que ça va normalement rester, tout ce qu'on a dit, chez lui ; alors qu'un médiateur va parler avec les profs parce qu'il va penser que c'est bien, et au final, ça va juste se savoir. »

Un autre obstacle important mis en évidence par les *focus groups* concerne le rapport entre élèves et enseignants, ainsi que la peur des conséquences sur le parcours scolaire. Prendre la parole pour pointer du doigt une difficulté ou un problème avec un enseignant est perçu comme un risque direct pour l'élève, notamment au niveau des notes : « Après, je me demande, si on parle directement au prof... Genre, je me dis... J'ai peur qu'après il me voie mal. [...] C'est un peu râler, alors que... je ne suis pas sûre que la situation va s'améliorer. » Plusieurs participants estiment de toute façon que l'adulte aura tendance à rester sur sa position : « Un prof ne va pas dire "oui c'est vrai", il va pas dire qu'il a tort ou qu'il a été injuste. » Face à cela, l'évitement ou le silence apparaissent souvent comme des stratégies de protection : « Et puis, j'en parle à mes amis ou à ma famille, que de me confronter avec le prof et risquer qu'après... même les notes qu'il me donne, comme c'est important... »

Les élèves partagent également une vision assez critique de la direction, qu'ils imaginent plutôt encline à défendre le corps enseignant pour des raisons pratiques : « Souvent à la direction ils ont un peu rien à faire de comment les profs ils traitent leurs élèves. Parce que bah c'est un prof, et qu'ils en ont besoin, et c'est un peu embêtant pour eux s'ils doivent le licencier. [...] », ce que résume une autre élève en disant : « Bah, sur les problèmes concernant d'autres profs... ils sont plutôt — et c'est un peu normal — à protéger leur collègue. »

Au-delà de ces barrières relationnelles, les *focus groups* mettent aussi en avant un sentiment de distance avec les aides existantes, le fonctionnement du lycée étant souvent comparé de manière moins favorable à celui du secondaire 1. Plusieurs participants témoignent ne pas savoir vers qui se tourner ou ignorer où trouver les médiateurs : « Un médiateur... Mais je ne sais même pas qui c'est, ni où il est. (*rires*) Ils se sont présentés, je crois, en début de première. [...] On n'a pas noté, enfin moi, j'ai pas noté. Bon, après, il y a des codes QR dans les toilettes, mais ouais... » Cette impression revient fréquemment : « Je trouve que c'est beaucoup plus négligé au lycée qu'au secondaire. Enfin, ils étaient plus présents. Et là, je ne sais même pas s'ils se sont présentés [...] Je trouverais bien qu'ils se représentent chaque année. » Les élèves lient ce manque de repères à l'ambiance générale du lycée, perçu comme un espace presque exclusivement centré sur les cours et le programme académique : « Au lycée, on ne parle pas vraiment, on parle pas d'autre chose que des cours en fait, en classe. »

À cet égard, les discussions autour des dispositifs d'aide entre pairs ont constitué un élément particulièrement surprenant au cours de l'analyse. Alors que ce type de structure est généralement pensé pour favoriser une parole plus libre entre élèves, plusieurs participants ont au contraire exprimé d'importantes réserves face à cette forme d'accompagnement. Les échanges montrent notamment que la proximité générationnelle ne suffit pas nécessairement à instaurer un sentiment de confiance ou de sécurité. Certains élèves y projettent les mêmes inquiétudes liées à la confidentialité, au regard des autres ou à la circulation des informations que dans les dispositifs institutionnels plus classiques. Une participante l'exprime de manière très nette : « Moi, je pense que ça ne peut pas tellement marcher, parce qu'on sait qui c'est, quoi. Du coup, c'est comme un médiateur. Ce serait encore pire qu'un médiateur je trouve. » Parler à quelqu'un du même âge n'apparaît finalement pas comme une garantie de confiance : « Non, mais c'est vrai, c'est une question de confiance. Bah, comme moi ou plein de personnes, on ne va pas vraiment se confier à des jeunes comme nous qu'on ne connaît pas. »

Afin d'illustrer plus précisément les catégories d'analyse retenues, un tableau récapitulatif des verbatim significatifs est présenté ci-après⁴ :

Thématiques	Dimensions	Verbatim
1. Leviers et conditions favorables	Le cercle privé et les proches	« Moi surtout je sais que j'ai des amis, j'ai la famille [...] même si j'ai des problèmes, je peux en parler à eux. Après, peut-être si c'est quelqu'un qui n'a pas de relation avec ses amis, le médiateur, peut-être que ça peut être utile... » « Ouais, avec les parents, tu discutes de ça, ou alors un ami très proche » « Je pense que moi, j'en parlerais déjà à mes parents, parce que ce sont des adultes et qu'ils peuvent déjà donner des conseils, après, pour m'aider un petit peu »
	La figure de l'expert externe (Psychologue)	« Oui, le psychologue me pousserait plus à parler, je pense que oui, beaucoup plus. Peut-être quelqu'un d'externe, plus professionnel. C'est son métier, il a le statut, il va pas aller le répéter. Des fois, même rien que leur titre, ça te met plus en confiance »

⁴ Par souci de confidentialité, et suite à la demande de certains élèves souhaitant limiter la diffusion de leurs interventions, les transcriptions complètes des focus groups ne sont pas jointes aux annexes. Les verbatim consignés dans le tableau suivant restent toutefois pleinement représentatifs des échanges et suffisent à éclairer les différentes catégories d'analyse mobilisées dans ce travail.

Thématiques	Dimensions	Verbatim
		« Ça va plus aider [le psychologue] que de savoir que c'est un prof qui va aller en parler — une chance sur deux — à un autre prof pour passer son temps » « Surtout qu'un psychologue, il n'a un peu rien à voir avec l'école et on sait que ça va normalement rester, tout ce qu'on a dit, chez lui ; alors qu'un médiateur va parler avec les profs parce qu'il va penser que c'est bien, et au final, ça va juste se savoir »
	Le besoin d'écoute et de temps	« Des fois on a juste besoin d'écoute, de dire ce qu'on a sur le cœur. [...] Qu'elle nous écoute, juste qu'elle écoute et pas qu'elle nous juge. Qu'elle soit gentille » « Et pas forcément chercher à dire... Enfin, je sais pas s'il y a vraiment des gens qui font ça, mais genre : "Ah, bah, c'est peut-être ça le problème, c'est ça le truc" et tout. Enfin, ça peut aider, mais peut-être après coup. En tout cas, pour se mettre en confiance, quelqu'un qui écoute et qui... Bah, déjà, qui soit gentil » « Le type de soutien important... Je pense, de l'écoute. Et peut-être même juste le fait que, par exemple, il y a certains profs, même des médiateurs, qui, juste... de

Thématiques	Dimensions	Verbatim
		dire qu'ils sont là, et pas seulement une fois, mais peut-être régulièrement »
	Proximité relationnelle et fréquence des contacts	« On est plus proches de nos profs quand même que du médiateur » « Ça dépend... après, on est proches de certains profs. On est quand même plus proches, on les voit toutes les semaines. Du coup, s'ils nous proposent peut-être de l'aide, ce sera peut-être plus facile de leur demander, ou juste de dire merci, que si ce sont des gens qu'on ne connaît pas du tout. Ça dépend des situations »
2. Freins et obstacles à la parole	L'enjeu académique et la notation	« Après, je me demande, si on parle directement au prof... Genre, je me dis... J'ai peur qu'après il me voie mal. [...] C'est un peu râler, alors que... je ne suis pas sûre que la situation va s'améliorer » « Un prof ne va pas dire "oui c'est vrai", il va pas dire qu'il a tort ou qu'il a été injuste » « Et puis, j'en parle à mes amis ou à ma famille, que de me confronter avec le prof et risquer qu'après... même les notes qu'il me donne, comme c'est important... »

Thématiques	Dimensions	Verbatim
	La porosité du cadre (Confidentialité)	« Enfin, en général, ils sont collègues et tout. Ça pourrait être même comme nous : il y a des gens qui nous racontent quelque chose, ça arrive qu'on aille le raconter à notre amie, des trucs comme ça. Sauf que, du coup, eux, comme ce sont des profs et qu'ils ont une influence sur nous, bah c'est un peu plus grave » « Bah, sur les problèmes concernant d'autres profs... ils sont plutôt — et c'est un peu normal — à protéger leur collègue » « Et puis, ils étaient allés [les médiateurs] le dire à ses parents. Et ce n'était même pas un truc où elle était en danger. [...] Et du coup, elle n'y est plus jamais allée. Et maintenant, elle n'a plus du tout envie d'y aller. Ce n'était pas quelque chose où il était, bien sûr, évident de parler » « En général, les médiateurs, ils sont quand même compétents. Mais, souvent, les médiateurs, ce sont d'autres profs. Ce sont des profs qui sont là, comme ça. Ce n'est pas leur métier de base, donc je pense que même s'ils peuvent être bien, on a moins la confiance pour aller vers eux, peut-être, ou en tout cas pour se confier »

Thématiques	Dimensions	Verbatim
		« Et même s'ils n'étaient pas profs, ils sont tout le temps là, et puis bah, leur métier se passe à l'école, du coup... En gros, ce sont des collègues des profs, quoi »
	Le sentiment d'impunité des adultes	« Souvent à la direction ils ont un peu rien à faire de comment les profs ils traitent leurs élèves. Parce que bah c'est un prof, et qu'ils en ont besoin, et c'est un peu embêtant pour eux s'ils doivent le licencier. Du coup ils sont pas licenciés, à moins qu'ils fassent un truc vraiment hyper, hyper grave. Ou juste leur en parler pour essayer de régler le problème, bah, ils ne le font pas »
3. Appropriation des dispositifs	Invisibilité et manque d'accessibilité	« Un médiateur... Mais je ne sais même pas qui c'est, ni où il est. *rire* Ils se sont présentés, je crois, en début de première. Ils ont donné leurs coordonnées, mais je crois que c'est tout. On n'a pas noté, enfin moi, j'ai pas noté. Bon, après, il y a des codes QR dans les toilettes, mais ouai... » « Et peut-être que s'il y a vraiment un problème grave, on peut aller voir... Mais perso, je ne sais même pas qui c'est. Je ne saurais pas où les trouver. [...] Je trouve que c'est beaucoup plus négligé au lycée qu'au secondaire. Enfin, ils étaient plus présents. Et là, je ne sais même pas s'ils se sont présentés, en tout cas, je ne m'en

Thématiques	Dimensions	Verbatim
		souviens pas. Je trouverais bien qu'ils se représentent chaque année » « Ouais, surtout je pense aussi s'il y a des personnes qui n'ont pas vraiment un dialogue ouvert avec des amis ou même la famille. Même si, peut-être, ça ne changerait pas le nombre de gens qui y vont Au moins, ce serait pour dire : "On est là".... bah peut-être, ouais, il faudrait revenir au moins au début de chaque année »
	Le rejet du dispositif « Les Sentinelles »	« Moi, je pense que ça ne peut pas tellement marcher, parce qu'on sait qui c'est, quoi. Du coup, c'est comme un médiateur. Ce serait encore pire qu'un médiateur je trouve » « C'est la même chose avec les médiateurs : enfin, ça existe, mais il n'y a personne qui va vers eux. C'est un problème. Donc, c'est peut-être bien que ce soit eux qui viennent, plutôt que d'attendre qu'on vienne leur demander de l'aide » « Moi, il y avait ça dans mon ancien collège. C'était des élèves : on pouvait suivre une formation et après être un peu comme un médiateur. Mais ça n'avait pas

Thématiques	Dimensions	Verbatim
		marché, enfin il n’y avait personne... J’ai des amis qui l’ont fait et il n’y a jamais personne qui est allé leur dire quelque chose » « Non, mais c’est vrai, c’est une question de confiance. Bah, comme moi ou plein de personnes, on ne va pas vraiment se confier à des jeunes comme nous qu’on ne connaît pas. Si je veux être aidée, c’est plutôt, justement, par mes amis ou des choses comme ça : amis, famille, voilà... si eux viennent vers moi, il n’y a pas de souci »

3.2 Analyse et discussion des résultats

La confrontation entre les données recueillies et la littérature scientifique fait apparaître un double constat. D’une part, les espaces de discussion proposés durant la recherche semblent avoir permis aux élèves d’exprimer des attentes rarement formulées à l’égard de l’institution scolaire, dans un cadre perçu comme relativement sécurisé et confidentiel. D’autre part, les échanges montrent que la simple visibilité d’un dispositif d’aide ne suffit pas à déclencher la confiance. Les lycéens ne souffrent pas d’un manque d’information ; leur décision de se confier dépend avant tout de la manière dont ils perçoivent leur environnement scolaire et les adultes qui l’incarnent.

Pour éclairer ces observations, Debarbieux (2015) rappelle que le climat scolaire renvoie à « la qualité et au style de vie à l’école » (p. 12), incluant le sentiment de sécurité, les relations interpersonnelles et la justice scolaire. Les élèves évaluent ainsi concrètement la fiabilité de leur environnement avant d’entreprendre une démarche de confiance. Dans

cette perspective, Forsberg et al. (2025) montrent que les adolescents sollicitent davantage l'aide des adultes lorsqu'ils les perçoivent comme « bienveillants, soutenant, attentifs aux besoins des élèves et équitables » (p. 6). À l'inverse, lorsque l'école est vécue comme un espace de contrôle ou d'évaluation permanente, le silence devient une stratégie de protection. Aguirre Velasco et al. (2020) identifient d'ailleurs la stigmatisation, les attitudes négatives envers l'aide et les préoccupations liées à la confidentialité parmi les principaux obstacles à la demande d'aide à l'adolescence. Bien que ces conclusions portent sur le champ de la santé mentale large, ces mêmes mécanismes de protection semblent apparaître, sous d'autres formes, dans les discours recueillis lors de nos *focus groups* face aux outils officiels de l'établissement. La crainte d'être mal vu ou de voir sa parole circuler au-delà de l'espace d'écoute peut rapidement bloquer l'accès aux ressources disponibles.

En croisant les lignes de force de notre terrain avec ces apports théoriques, l'analyse des résultats s'organisera autour de deux axes principaux. Le premier portera sur les conditions relationnelles et les postures d'écoute perçues par les élèves comme des leviers à la prise de parole. Le second s'intéressera aux logiques institutionnelles et aux freins scolaires qui peuvent, à l'inverse, limiter ou empêcher ces démarches de confiance.

3.2.1 Conditions perçues comme favorisant la prise de parole : confiance relationnelle et figures de proximité

Avant même les dispositifs eux-mêmes, ce sont surtout certaines conditions relationnelles qui semblent rendre la demande d'aide possible aux yeux des élèves. Le premier levier essentiel réside dans la proximité et la régularité des interactions. Les participants expliquent qu'ils se tournent prioritairement vers des adultes qu'ils connaissent bien, qu'ils croisent souvent au quotidien (comme certains enseignants) et dont ils ont pu tester la bienveillance lors d'échanges ordinaires.

Cette importance de l'ancrage quotidien s'éclaire par l'approche relationnelle de la confiance développée par Monika Platz (2021), pour qui « la confiance entre l'enseignant et l'élève repose fondamentalement sur l'existence d'une relation de confiance entre eux » (p.688). La confiance ne s'accorde pas à une fonction ou à un outil abstrait (comme le code QR), elle est dépendante de la relation. Elle se construit en amont de la crise, à travers une succession d'interactions ordinaires qui permettent progressivement à l'élève

d'évaluer la disponibilité, la discrétion et la fiabilité de l'adulte. Les ressources d'aide ne deviennent ainsi véritablement mobilisables que lorsqu'elles sont incarnées dans des relations déjà éprouvées au quotidien.

Le second pilier indispensable identifié par les élèves est la garantie de la confidentialité, vécue non comme une règle technique, mais comme une protection de leur statut. C'est ici qu'apparaît un paradoxe révélateur : les participants évoquent spontanément la figure idéale (bien que fictive dans leur établissement) d'un psychologue extérieur. Cette préférence s'explique par le besoin d'une plus grande étanchéité de la parole. Le professionnel externe semble offrir une garantie de neutralité et d'indépendance qui favorise la confiance. Parce qu'il est perçu comme extérieur aux logiques d'évaluation et aux interactions quotidiennes du lycée, il apparaît comme un interlocuteur auprès duquel la parole peut être déposée sans conséquence immédiate sur la scolarité ou les relations avec les enseignants. Cette préférence suggère que tous les espaces de parole ne sont pas investis de la même manière par les élèves. Comme le souligne Perret-Clermont (2004), les contextes sociaux ne permettent pas tous le même degré d'engagement personnel ni la même liberté d'expression de soi. L'attrait pour une figure extérieure semble ainsi tenir à sa capacité à constituer un espace distinct des relations scolaires ordinaires, dans lequel la vulnérabilité peut être exprimée avec un moindre risque social.

Enfin, les élèves attendent de cet espace une sécurité émotionnelle caractérisée par une écoute « gratuite », c'est-à-dire détachée de toute réponse disciplinaire, évaluative ou moralisatrice. Ils ne recherchent pas nécessairement des solutions immédiates, mais la possibilité d'exprimer une vulnérabilité sans craindre d'être jugés. Cette attente rejoint les principes de l'approche centrée sur la personne développée par Carl Rogers. Comme le synthétisent Wang et Liu (2019), l'établissement d'une relation éducative sécurisante repose notamment sur l'empathie et l'attention positive inconditionnelle. En demandant un adulte « gentil » et « sans jugement », les élèves expriment ainsi le besoin d'une relation temporairement affranchie des logiques ordinaires d'évaluation.

En somme, la prise de parole des adolescents s'organise au croisement de ces trois dimensions : une familiarité construite au jour le jour (proximité), la certitude que la parole ne sera pas instrumentalisée contre eux (confidentialité), et l'assurance d'un accueil

bienveillant (sécurité émotionnelle). C'est la convergence de ces éléments qui humanise l'institution et abaisse le coût psychologique du dévoilement.

3.2.2 Tensions et freins autour des ressources d'aide

À côté des éléments qui facilitent la parole, les discussions révèlent également plusieurs tensions institutionnelles qui compliquent concrètement le recours aux ressources proposées par le lycée. Ces réticences ne relèvent pas d'un manque d'information, les participants connaissant l'existence des dispositifs. Elles découlent plutôt d'une impossibilité à percevoir ces espaces comme totalement séparés des logiques scolaires ordinaires.

La première tension réside dans l'ambiguïté des rôles institutionnels des adultes. Pour les participants, la figure du médiateur ou de l'enseignant reste liée à une structure hiérarchique et évaluative. Plusieurs soulignent la proximité des acteurs au sein de l'établissement (« *ils sont collègues* », « *ils sont tous un peu liés* »), alimentant la crainte d'une circulation interne des confidences. Face à un adulte qui note, sanctionne ou participe aux conseils de classe, le dévoilement d'une vulnérabilité apparaît comme un risque dont les conséquences doivent être anticipées. L'élève évalue pragmatiquement les effets possibles de sa parole avant de s'engager dans la relation d'aide. Faire confiance implique en effet d'accepter une certaine vulnérabilité à l'égard d'autrui et de lui accorder un pouvoir sur des éléments qui comptent pour soi (Platz, 2021). Lorsque les fonctions éducatives, disciplinaires et évaluatives se superposent, cette vulnérabilité devient plus difficile à accepter et rend la prise de parole plus incertaine.

Pourtant, un paradoxe s'observe quant à la nature du lien avec ces différents acteurs. Bien que les médiateurs disposent d'une formation spécifique pour gérer les situations complexes, ils souffrent d'un problème d'accessibilité à la fois concret et symbolique. Les *focus groups* révèlent de manière abrupte qu'aucun élève ne sait où se situe concrètement leur bureau, ce qui témoigne d'un manque de présence régulière et de visibilité. De surcroît, le statut de médiateur ne suffit pas à instaurer la confiance : les adolescents les perçoivent simplement comme des enseignants avec lesquels ils n'ont aucun lien relationnel. Les données indiquent que c'est avant tout la régularité du contact et la

fréquence des interactions ordinaires avec certains enseignants qui créent un sentiment de proximité favorable à la confiance.

Ce besoin de proximité se traduit également par une attente quant aux espaces d'expression au sein même de la classe. Les participants rapportent que les enseignants prennent globalement très peu de temps pour recueillir leur parole au profit d'un rythme strictement centré sur l'évaluation. Les élèves verbalisent pourtant qu'ouvrir ponctuellement la discussion, notamment lors d'événements marquants ou de situations d'actualité qui les affectent, constituerait une forme de reconnaissance de leur vécu au sein de l'établissement et offrirait un espace d'expression qui dépasse les seules exigences académiques. Un élève le résume: *« Au lycée, on parle pas d'autre chose que des cours en fait, en classe. (...) Il y a des choses qui nous touchent quoi. (...) Du coup, c'est peut-être aussi bien de temps en temps, ça doit pas forcément être long. Par exemple, est-ce que vous avez vu qu'est-ce qui s'est passé ? S'il y a quelqu'un touché ? Je ne sais pas, juste un petit mot. »* Si une telle ouverture ne garantit pas automatiquement la confiance, elle offre néanmoins un premier espace de reconnaissance du vécu de l'élève en dehors des exigences scolaires.

Au-delà de la circulation des informations, les élèves redoutent le risque de stigmatisation et d'étiquetage au sein de l'école. Se confier ou entamer une démarche d'aide formelle est souvent perçu par les adolescents comme un « aveu de faiblesse » qui pourrait modifier durablement le regard porté sur eux. Dans un espace marqué par l'évaluation et la comparaison permanentes, le risque n'est pas seulement que la confiance soit connue, mais qu'elle contribue à redéfinir l'identité scolaire de celui qui la formule. Verhoeven et al. (2019) soulignent que l'école participe activement à la construction des possibles identitaires des adolescents en leur adressant continuellement des messages concernant ce qu'ils sont et ce qu'ils peuvent devenir. Révéler une difficulté personnelle peut dès lors être vécu comme une prise de risque susceptible d'influencer durablement la manière dont l'élève est perçu par son entourage scolaire. L'élève craint alors d'être progressivement réduit à sa difficulté ou assimilé à la figure de l'élève « à problèmes ».

Enfin, les *focus groups* révèlent un scepticisme marqué envers les dispositifs d'aide entre pairs, tels que « Les Sentinelles ». Alors que l'institution imagine ces structures comme des

alternatives horizontales et rassurantes, les participants y opposent un rejet fondé sur la gestion de leur image sociale. Les élèves rapportent massivement l'inactivité concrète de ces rôles (« *il n'y a jamais personne qui est allé leur dire quelque chose* », « *ça n'avait pas marché* ») et refusent de déléguer leur intimité à des camarades (« *on ne va pas vraiment se confier à des jeunes comme nous qu'on ne connaît pas* »). Alors que Lambolez et Perret – Clermont (2011) soulignent le potentiel préventif, intégrateur et régulateur des dispositifs de médiation par les pairs au sein des établissements scolaires, les participants peinent à reconnaître ces fonctions dans leur propre expérience du dispositif. Dans ce contexte, la proximité sociale n'apparaît pas comme une garantie de confiance mais comme une source supplémentaire de vulnérabilité. Comme le rappelle Perret-Clermont (2004), tous les contextes sociaux n'offrent pas les conditions permettant un engagement personnel significatif et l'élaboration d'une expérience intime. Au sein de la micro-société scolaire, le risque de rupture de l'anonymat face au groupe de pairs est jugé trop lourd. Un participant résume ainsi ce refus de l'exposition sociale : « on sait qui c'est, quoi. Du coup [...] ce serait encore pire qu'un médiateur ». Face à la possibilité que leur vulnérabilité devienne visible ou fasse l'objet de commentaires au sein du groupe, les élèves considèrent finalement le silence comme plus sécurisant, ce qui rejoint les préoccupations liées à la stigmatisation et au regard des pairs.

Conclusion

Ce travail de recherche a permis d'interroger la manière dont les élèves perçoivent les ressources d'aide présentes dans leur environnement scolaire et les conditions qui rendent réellement possible la prise de parole face à une difficulté. Les résultats montrent que l'accessibilité d'un dispositif dépend moins de son existence formelle que de la confiance relationnelle qui l'accompagne. Les élèves évaluent constamment les risques associés à leur parole, notamment en matière de jugement, de confidentialité ou de conséquences scolaires. Les structures d'aide entre pairs, pourtant conçues pour favoriser l'expression, ont ainsi suscité d'importantes réserves, révélant le poids des enjeux de confiance et d'image sociale à l'adolescence. Ces constats suggèrent que l'enjeu principal n'est peut-être pas tant de multiplier les dispositifs que de réfléchir aux conditions relationnelles qui permettent réellement aux élèves de s'en saisir.

Pour autant, ces résultats n'impliquent pas que les enseignants aient vocation à endosser une posture de psychologue, de thérapeute ou de médiateur pour laquelle ils ne sont ni formés ni mandatés. Leur rôle n'est pas de prendre en charge seuls les difficultés complexes rencontrées par les élèves, mais ils peuvent néanmoins constituer une première porte d'entrée vers l'aide grâce à la relation de proximité construite au fil des interactions quotidiennes. À ce titre, ils peuvent jouer un rôle de facilitateur en orientant l'élève vers les ressources spécialisées lorsque la situation dépasse leur champ de compétences. Les échanges recueillis invitent également à s'interroger sur les conditions qui permettent à cette relation de confiance de se construire. Plusieurs participants soulignent notamment la difficulté d'effectuer eux-mêmes le premier pas vers un adulte, même lorsqu'ils se sentent en confiance avec lui. Cette observation ouvre des pistes de réflexion quant à la place que peuvent occuper les marques d'attention, de disponibilité ou d'initiative de la part des enseignants dans l'accompagnement des élèves, ainsi qu'au rôle qu'elles pourraient jouer dans l'accès aux ressources d'aide de l'établissement.

Il aurait tout de même été intéressant de compléter cette démarche par d'autres outils méthodologiques, notamment des entretiens individuels ou des questionnaires plus larges, afin d'approfondir certaines dimensions moins facilement abordées en groupe et de

confronter davantage les résultats obtenus. Ces différentes approches auraient sans doute permis de mieux saisir la diversité des vécus et des rapports que les élèves entretiennent avec les ressources d'aide proposées par l'école. Malgré ces limites, cette recherche a occupé une place importante dans mon parcours de formation. Les *focus groups* m'ont permis d'accéder à des réalités et à des perceptions d'élèves qui restent souvent peu visibles dans le fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire. Cette proximité avec les participants m'a également amenée à interroger plus concrètement ma propre posture d'enseignante, notamment la manière dont les élèves perçoivent les adultes de l'école et évaluent les risques liés à leur parole. Enfin, certains échanges m'ont donné le sentiment que le simple fait de pouvoir mettre en mots certaines expériences dans un espace d'écoute collectif pouvait déjà représenter une forme de soulagement pour plusieurs élèves, ce qui rappelle l'importance d'accorder une véritable place à leur parole au sein de l'école.

Bibliographie

- Aguirre Velasco, A., Silva Santa Cruz, I., Billings, J., Jimenez, M., & Rowe, S. (2020). *What are the barriers, facilitators and interventions targeting help-seeking behaviours for common mental health problems in adolescents? A systematic review.* *BMC Psychiatry*, 20(293). <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02659-0>
- Balsiger, N., & Delgrande Jordan, M. (2025). *Santé et comportements de santé des jeunes adolescent-e-s: La Suisse en comparaison internationale* [Feuille-info]. Addiction Suisse. <https://www.hbsc.ch/fr/>
- Debarbieux, É. (2015). *Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques.* *Éducation & formations*, (88–89), 11-27. <https://doi.org/10.48464/ef-88-89-01>
- Forsberg, C., Hammar Chiriack, E., & Thornberg, R. (2025). *A qualitative study of Swedish pupils' perspectives on supportive school climates and help-seeking.* *Pastoral Care in Education*, 43(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2265388>
- Lambolez, S., & Perret-Clermont, A.-N. (2011). *Regard sur un dispositif de médiation scolaire par les pairs.* Dans *Actes du colloque Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : Contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (pp. 413-417). Nantes.
- McPhail, L., Thornicroft, G., & Gronholm, P. C. (2024). *Help-seeking processes related to targeted school-based mental health services: Systematic review.* *BMC Public Health*, 24, 1217. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18714-4>
- Organisation mondiale de la Santé. (2021). *Santé mentale des adolescents.* Genève : OMS. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). *Thinking spaces of the young.* Dans A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Éds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge University Press.
- Platz, M. (2021). *Trust between teacher and student in academic education at school.* *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 688-697. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12560>

Tissot, P. (2018). *L'adolescence à l'épreuve du scolaire : un espace de transgression ?* Communication présentée à la Journée des doctorant-e-s de l'ED 31 « Pratiques et théories du sens », Université Paris 8, Saint-Denis, France. HAL. <https://hal.science/hal-03284719>

Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2019). *The role of school in adolescents' identity development: A literature review. Educational Psychology Review, 31, 35-63.* <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>

Wang, M., & Liu, J. (2019). *The enlightenment of Rogers' psychological counseling thought on college student work.* Dans *Proceedings of the 2019 International Conference on Contemporary Education and Society Development*. Atlantis Press.

Annexes

Focus group 1

De quel type de situation s'agit-il ? Conflit, situation d'injustice, problème avec un adulte, situation de mal-être, harcèlement / moqueries, autre..	Qui était concerné ? Moi, un-e camarade, plusieurs élèves, moi et un adulte, autre situation
Est-ce que de l'aide a été demandée ? Non à personne, oui à des camarades, oui à un adulte, quelqu'un est intervenu sans qu'on le demande, autre	Et après ? la situation: s'est améliorée, n'a pas changé, s'est aggravée, autre

Avez-vous déjà vécu, ou été témoin, d'une situation problématique à l'école ? Quel est le souvenir que vous en gardez ?

Focus group- 2^{ème} session

Comment vous êtes-vous senti(e)s face à cette situation?

Quelles informations avez-vous reçues de la part de l'institution scolaire, s'il y en a eu ?

Vers qui vous êtes-vous tourné(e), si vous en avez ressenti le besoin ?

Qu'est-ce qui a été mis en place par l'institution scolaire ?

Avez-vous déjà vécu, ou été témoins, d'une situation grave ou d'une situation de crise dans un cadre scolaire ? Quel est le souvenir ou le ressenti général que vous en gardez aujourd'hui ?

Focus group 3

« Le dispositif Sentinelles, un levier pour le bien-être au collège »

Article collectif du collège Chantenay de Nantes, Propos recueillis par Max Tchong-Ming

Dans Administration & Éducation 2018/1 N° 157 , pages 177 à 183

Éditions Association Française des Acteurs de l'Éducation

L'article présente le dispositif « Sentinelles et Référents », mis en place au collège Chantenay de Nantes dans le cadre de la lutte contre le harcèlement et les violences en milieu scolaire. Ce dispositif repose sur une conviction centrale : « Ce qui a été abîmé par un groupe doit être réparé par un groupe ».

Le dispositif Sentinelles consiste à former des élèves volontaires (« sentinelles ») et des adultes (« référents ») pour repérer et traiter les situations de harcèlement et de violence scolaire. Le rôle des sentinelles est de repérer, intervenir et référer. Leur objectif n'est pas de s'occuper des harceleurs, mais d'aller vers les victimes et les témoins, et, lorsque la situation est complexe, d'en référer à un adulte.

La formation repose sur la compréhension du phénomène de bouc émissaire et sur l'analyse de trois postures indispensables à toute situation de harcèlement : la victime, l'auteur et les spectateurs. Le harcèlement repose sur la répétition et la fixation de ces postures. Comprendre cela permet de changer de paradigme : une situation de harcèlement ne peut se résoudre qu'en présence du groupe dans lequel les faits ont été perpétrés.

Dans ce cadre, il ne s'agit pas de diaboliser les auteurs, afin d'éviter de fabriquer de nouveaux boucs émissaires. L'intervention vise d'abord à reconnaître la souffrance de la victime, puis à interroger la responsabilité collective des spectateurs. Le dispositif repose sur l'idée que la réparation doit être collective et non uniquement punitive.

Les sentinelles interviennent dans les classes, sur internet et lors des temps de vie scolaire pour désamorcer les situations stigmatisantes. Le dispositif participe également à une ambiance de bienveillance et de respect au sein de l'établissement, favorisant l'expression du mal-être des élèves au-delà des seules situations de harcèlement.