



**HAL**  
open science

## **Relations entre émotions et travail sur soi en classe préparatoire**

Cédric Laheyne

### ► **To cite this version:**

Cédric Laheyne. Relations entre émotions et travail sur soi en classe préparatoire. *Diversité*, 2019, 195 (1), pp.131 - 136. <10.3406/diver.2019.4806>. <hal-04483510>

**HAL Id: hal-04483510**

**<https://hal.science/hal-04483510v1>**

Submitted on 29 Feb 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

---

## Relations entre émotions et travail sur soi en classe préparatoire

Cédric Laheyne

### Résumé

Cette contribution aborde la place des émotions et leur régulation dans le cadre de l'expérience d'élèves de classe préparatoire. Les émotions éprouvées peuvent ici faire l'objet d'un travail sur soi par l'élève, notamment pour en diminuer l'intensité. Nous illustrons ce phénomène par la description et la comparaison des modes de désignation sémantique mobilisés par les élèves. Notre analyse conduit à considérer la construction sociale des dispositions visant cette régulation.

---

### Citer ce document / Cite this document :

Laheyne Cédric. Relations entre émotions et travail sur soi en classe préparatoire. In: Diversité, n°195, 2019. Les émotions à l'école. pp. 131-136;

doi : <https://doi.org/10.3406/diver.2019.4806>;

[https://www.persee.fr/doc/diver\\_1769-8502\\_2019\\_num\\_195\\_1\\_4806](https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2019_num_195_1_4806);

---

Fichier pdf généré le 27/10/2023

# Relations entre émotions et travail sur soi en classe préparatoire

---

Cette contribution aborde la place des émotions et leur régulation dans le cadre de l'expérience d'élèves de classe préparatoire. Les émotions éprouvées peuvent ici faire l'objet d'un travail sur soi par l'élève, notamment pour en diminuer l'intensité. Nous illustrons ce phénomène par la description et la comparaison des modes de désignation sémantique mobilisés par les élèves. Notre analyse conduit à considérer la construction sociale des dispositions visant cette régulation. ■

## LA RUPTURE PAR RAPPORT AU LYCÉE

Voie d'études exigeante et élitiste, l'accès en classe préparatoire implique pour chaque élève d'entrer dans un univers bien différent du lycée, créant par là une déstabilisation et un sentiment de devoir rapidement s'adapter à l'impact émotionnel de ce nouvel univers scolaire. En premier lieu, nous proposons, comme l'ont fait les travaux consacrés aux classes préparatoires (ceux fondateurs de Bourdieu, 1989; et plus récemment Darmon, 2013; Daverne et Dutercq, 2013; Pasquali, 2014), d'aborder les spécificités du dispositif scolaire et les ajustements individuels qu'il demande. Par son action socialisatrice, le dispositif produit chez les élèves un ensemble de dispositions relatives à leur position de « jeunesse dominante » (Darmon, 2015): il crée un rapport au temps, au travail scolaire et à la vie extrascolaire en rapport avec ce statut. L'élève entame un cursus qui exige de lui de quitter ses habitudes de lycéens, de se mettre au travail, de remettre ses connaissances à niveau et de renoncer aux occupations et plaisirs habituels au profit de l'investissement intensif du travail intellectuel, dans le but de réussir

les concours d'entrée des grandes écoles. De récents travaux ont montré que l'entrée dans le dispositif provoquait un « hiatus scolaire » chez l'élève (Darmon, 2015), c'est-à-dire un changement de repères du fait d'un décalage important entre son activité et ses représentations avant et après sa sortie du lycée (baisse des résultats, régression dans les classements, sensation d'être « débordé »), voire des troubles suscités par le dépassement des « frontières sociales » (Pasquali, 2014) qu'implique l'entrée dans le dispositif.

Dès lors, qu'est-ce qui permet à l'élève de réguler les émotions liées aux effets de ce décalage? Comment caractériser le travail sur soi (Darmon, 2016) réalisé par les élèves pour favoriser la régulation de leurs émotions? Comment saisir que certains d'entre eux sont à l'entrée dans le dispositif moins soumis à la violence symbolique qu'il implique?

Ce qui nous intéresse plus spécifiquement est de comprendre comment les élèves s'y prennent pour réduire les émotions négatives liées au « hiatus scolaire » engendré par l'entrée en classe préparatoire. La question des émotions peut être éclairée, d'un point de vue sociologique en tant que disposition, à la fois comme ressources à construire et inclination, propension, volonté. Nous allons ensuite tenter de mettre en rapport les manières de faire des élèves favorisant la constitution d'habitudes permettant de « travailler »

sur les émotions (Hochschild, 2003) et le « passé incorporé des acteurs individuels » (Lahire, 2005, p. 10) qui demande de s'intéresser précisément aux actions socialisatrices antérieures à l'entrée en classe préparatoire qui sous-tendent la fabrication de cette disposition. Il s'agit plus largement de comprendre comment et dans quelle mesure celles et ceux qui s'éprouvent au sein de dispositifs scolaires d'excellence sont façonnés par des apprentissages antérieurs liés à la régulation de leurs émotions qui, au-delà des objectifs proprement scolaires, visent à transformer tout ou partie de leurs manières d'être, de penser et de sentir (à l'instar de l'action socialisatrice d'HEC étudiée Y. M. Abraham (2007) qui consiste en un travail de déscolarisation des élèves afin de mieux pouvoir les « faire jouer au manager »).

## TERRAIN D'ENQUÊTE ET MÉTHODOLOGIE

Sur le plan empirique, nous avons choisi de nous inscrire dans une pratique ethnographique et venons de terminer une immersion de deux ans au sein d'un établissement d'enseignement supérieur privé de l'ouest parisien, regroupant collège, lycée et classes préparatoires littéraires (en nous centrant sur ces dernières). La présente recherche porte sur l'étude de la filière littéraire B/L en particulier, qui occupe une place à part dans l'univers des classes préparatoires, du fait de son ancienneté relativement faible et de la diversité des débouchés qu'elle offre à ses élèves. Le but de la sélection est notamment d'attirer les bons élèves issus d'une formation scientifique vers des études littéraires (en plus des matières littéraires traditionnelles sont également étudiées les mathématiques, les sciences économiques et sociales et la géographie).

Ce travail repose sur une longue période d'observation dans l'institution et en dehors, suivie de la passation d'un questionnaire

reprenant les propriétés sociales et scolaires des élèves et d'entretiens semi-directifs avec les responsables (2), professeurs (6) et élèves de la filière B/L (40). Pour identifier ce qui a été effectivement intériorisé par l'élève, l'enjeu du recueil de données consiste, d'une part, à repérer les modes de désignation sémantique des émotions (Drulhe, 2006) (les termes, images ou métaphores utilisés par les élèves pour traduire ces sensations intérieurement éprouvées), et d'autre part, à s'intéresser aux techniques de soi visant à réguler ce qu'il éprouve et permettant, comme le souligne Foucault, « un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être » (Foucault, 2001, p. 1604).

Par la méthode de l'entretien successif, en deux vagues entre l'hypokhâgne et la khâgne, et d'observations (en cours, devoirs, colles), nous avons tenté de comparer les propos des élèves en fonction de mêmes cadres d'expérience d'une année à l'autre (les émotions survenues au cours de la rentrée, du premier devoir, des premières colles, des verdicts professoraux, etc.) de la classe préparatoire en insistant sur :

- la manière dont l'élève évoque et modifie la signification d'une émotion qui précédemment l'a déstabilisé ;
- et la mise en œuvre de techniques de régulation des émotions depuis l'hypokhâgne.

L'analyse de l'entretien visait un premier repérage du contenu, en donnant des repères de comportements, d'habitudes, de lieux, de la présence d'autrui significatifs, d'événements, de manifestation de changements, montrant une transformation à l'œuvre par la réalisation d'un travail sur soi. En ce sens, notre recherche vise à mettre en lumière soit la fabrication, soit l'actualisation, de dispositions à la régulation des émotions au cours de l'expérience de classe préparatoire, dans des logiques de continuité ou de discontinuité par rapport à la scolarité antérieure, et permettant de rendre compte de pratiques individuelles ou sociales distinctives puis de les mettre en discussion sous forme de « portraits » (Lahire, 2012).

## LES ÉMOTIONS : MOTEUR DU TRAVAIL SUR SOI

Notre actuel travail de thèse montre que l'émotion est autant un moteur, un objet de travail, un produit de ce travail qu'un critère d'évaluation de l'élève (Jeantet, 2003/1) :

- elle est d'abord un « moteur », quand la scolarité est investie au départ par des émotions positives, notamment à la rentrée : c'est la joie et la fierté d'intégrer une classe préparatoire ;
- c'est aussi un travail sur ses émotions en tant qu'« objet », par lequel l'élève doit se mettre en condition de mise au travail, procéder à des remaniements qu'ils soient affectifs, psychologiques ou méthodologiques, etc. ;
- c'est ensuite un « savoir-faire » : pour percevoir si le travail scolaire est en bonne voie ou pas. C'est aussi la sensation que peut provoquer l'effectuation du travail où l'émotion devient un indicateur de réussite pour l'élève. Celui-ci apprend aussi à faire reconnaître ses émotions, notamment au cours de tutorat avec les professeurs, où l'élève cherche à obtenir de l'aide, des conseils dans la compétition ;
- puis, il faut la saisir en tant que « produit » de ce travail : l'émotion devient la « face » (Goffman, 1973) qu'il s'agit de produire et contrôler face aux autres élèves, professeurs et agents scolaires ;
- enfin, l'émotion constitue le « produit » d'une évaluation scolaire et participe d'un jugement institutionnel sur l'élève (est-il capable de tenir le rythme ?).

La classe préparatoire est dès lors le lieu d'une véritable socialisation émotionnelle, où l'élève apprend progressivement à « domestiquer » l'émotion produite dans un contexte scolaire. À propos des émotions éprouvées lors de la rentrée, nous mobiliserons un extrait de l'entretien de Sarah :

« Tu disais que tu n'étais pas trop sûre au début de faire une prépa ? »

« Oui, j'ai vraiment passé ma seconde et ma première à me questionner. Je pensais que ça allait être trop pour moi et que c'était dur mentalement. Et au final, en terminale, je ne me suis pas posée de questions et j'ai trouvé des doubles cursus qui me plaisaient. Même si je me suis retrouvée avec un choix qui ne me plaisait vraiment pas et donc là je me suis dit qu'il fallait que je tente la prépa. »

« Comme une sorte d'appréhension ? »

« Oui. D'ailleurs la veille de la rentrée je suis allée chez moi donc et quand je suis sortie de chez moi pour prendre le train jusqu'à la prépa, j'ai fait une crise d'angoisse. »

Thomas affirme « le choc de la prépa ne m'a jamais vraiment atteint », ou Nicolas : « On n'a pas besoin de savoir pourquoi on est irrité. On sait tous qu'on est fatigué. »

Ces extraits mis en comparaison montrent chez les élèves l'inégale répartition des connaissances et des dispositions utiles à l'ajustement individuel à l'entrée en classe préparatoire. Or, précisément, la majeure partie des élèves découvre progressivement les normes scolaires qui y sont en vigueur. L'apprentissage de la régulation émotionnelle prend ainsi la forme d'un travail sur soi permanent et s'observe précocement pour une « figure » d'élève qu'on appellera « l'initié ». En premier lieu, il apparaît chez ce type d'élève davantage de facilité à nommer et réguler les émotions ressenties, notamment à propos de la déception quant aux résultats obtenus en dessous des espérances objectives, et dont les causes sont le plus souvent à dominante scolaire et méthodologique (un manque de travail, de connaissance ou de compréhension vis-à-vis de la consigne). À la question des causes de son mal-être, Nicolas répond :

« Les causes sont un peu toujours les mêmes, c'est surtout dû aux notes qui sont mauvaises. On se remet en cause en se demandant qu'est-ce que l'on va devenir plus tard, ou on se demande si on est suffisamment intelligent... On ne se sent plus en sécurité. »

Disposition également repérée chez Matthieu :

*« J'ai une assez bonne lecture des causes de mes échecs ou des causes de mes remords. J'identifie les facteurs de mon mal-être. Quand on a une forme de routine, on repère ce qui ne va pas ou ce qui change c'est donc très facile à repérer. Il y a des méthodes pour pouvoir sortir de ces états-là, moi je m'écarte de la prépa le plus possible. »*

L'initié apprend aussi à se centrer sur les éléments positifs des verdicts scolaires en prenant par exemple le meilleur des commentaires sur la copie :

*« Je suis confiante car même si j'ai une mauvaise note, il y a d'autres évaluations qui me disent que je ne suis pas complètement nulle. »* [Justine]

Relativiser et positiver font ainsi partie des apprentissages de l'élève au cours de sa scolarité. Nicolas retrace ainsi sa manière de dépasser sa déception liée aux mauvais résultats :

*« Mes premières notes dans toutes les matières j'avais en dessous de la moyenne sauf en maths, et je me disais que ce n'était pas grave mais que ça ne devait pas continuer. Je me suis dit que j'allais progresser et que le meilleur était à venir. Les notes ne m'ont jamais vraiment mis mal. »*

Apprendre à réguler ses émotions amène l'élève à ne pas se sentir responsable d'un mauvais résultat (en apprenant par exemple à ne plus se sentir impliqué personnellement par la note et à ne retenir que les éléments positifs des verdicts professoraux) :

*« Une note ce n'est pas une personne, c'est une évaluation ponctuelle et pas une*

*évaluation sur un travail de fond qu'on a pu faire. »* [Amélie]

*« Pour moi le but de la prépa c'est d'avoir le concours et donc on s'en fiche des notes tout au long de l'année. Si la note est mauvaise je la mets de côté rapidement. Je lis les commentaires, mais je ne les relis pas souvent. »* [Élise]

Ainsi, Élise ne se focalise pas sur les notes obtenues mais sur l'horizon ultime de la classe préparatoire : le concours. L'enjeu n'est pas, comme au lycée, une addition de bons résultats, mais dans un changement de paradigme quant aux résultats scolaires. L'élève est ici considéré « initié » en tant qu'il parvient à changer la façon de percevoir la situation afin de modifier sa signification émotionnelle. En somme, il apprend à rationaliser la situation problème et à voir le bon côté des choses (« ce n'est pas si grave »). Cette disposition permet de mieux comprendre les émotions et de réduire leur impact désagréable.

Notre recherche permet aussi de mettre en lumière chez les élèves le rôle des temps de décompression qui permettent de se décentrer de la classe préparatoire (en tant qu'ils permettent « d'évacuer » les émotions négatives et se « gorger » d'émotions plus agréables comme « carburant » à l'effort scolaire). À propos du temps libre qu'il se crée en semaine, Thomas explique :

*« Ça permettait de se changer les idées, on ne pense plus du tout à la prépa quand on est avec une autre personne. »*

Il parvient ainsi à se ménager des temps de respiration, de détente et cherche à sortir de l'univers de la classe préparatoire. Ce type de régulation permet à l'élève de se sentir moins troublé par les épreuves scolaires.

Un autre type de régulation pour que l'élève ne se sente pas malheureux consiste à bannir de son esprit les pensées qui suscitent des émotions désagréables et indésirables. Contrairement à l'initié qui en modifie la signification, l'élève cherche à mettre l'émotion « sous le tapis ». On illustrera cette stratégie par les propos d'Antoine à propos de faibles résultats obtenus aux devoirs :

*« Ça m'affecte plus que je ne le voudrais, ça m'a vraiment saoulé. [...] Je m'y attendais déjà d'ailleurs,*

*je jetais la copie à la poubelle je m'en foutais. Surtout de voir les commentaires des profs pour des copies à moitié faites. »*

Il explique être « assez fier » quand il arrivait à avoir la moyenne, condition pour lui pour revoir sa copie. L'évitement fait aussi partie de cette stratégie où on observe chez l'élève un retrait provisoire de la relation : « ça m'étouffait » ; « dès que je pouvais, je quittais la prépa » (Mathilde). En fin d'année, ce type d'élève parvient progressivement à « sortir du flou » et tente de comprendre les raisons de l'échec mais marque assez souvent une distance avec la classe préparatoire.

## LES ÉMOTIONS COMME « ÉPREUVE » SCOLAIRE

En classe préparatoire, il y aurait donc des élèves déjà préparés et ceux se préparant « sur le tas » à la régulation des émotions. Ainsi, atténuer le poids d'émotions négatives est un problème que les élèves doivent traiter en permanence au cours de la scolarité : apprendre à trouver les points positifs d'une épreuve malgré un mauvais résultat, dégager son image personnelle des verdicts scolaires, dépasser une expérience de colle parfois disqualifiante, constitue à nos yeux une disposition non seulement à savoir apprendre mais aussi à diminuer l'impact de la sanction scolaire. L'appréciation individuelle des émotions peut dès lors s'avérer un moyen de repérer puis comprendre les différences d'ajustement entre les élèves qui considèrent les épreuves scolaires (et les sanctions qui leur sont attachées) comme des étapes obligées et nécessaires, ou « épreuve-défi », et d'autres qui les abordent comme des menaces ou « épreuves-sanction », celles qui, fortement chargées en émotions, vont ébranler l'élève (Martucelli, 2015). En ce sens, le travail sur soi suit un rythme et des modalités qui varient en fonction de

l'origine et de la trajectoire sociale et scolaire des élèves préparatoires.

Telles que nous les avons étudiées, les pratiques de régulation émotionnelle des élèves varient en fonction des dispositions acquises au cours de leur trajectoire scolaire (notamment au sein de lycées parisiens prestigieux ou dans les filières d'excellence du secondaire où les professeurs de lycées enseignent à leurs élèves de terminale des notions et des méthodes au programme des classes préparatoires, ou en ayant recours à l'offre marchande d'éducation (Dutercq, 2011) ou aux experts à la fois de l'orientation scolaire et de l'aide psychologique). Elles dépendent également de la spécificité de pratiques parentales, faites de préconisations cognitives et constituant parfois une véritable « compétence » dans le partage social de l'émotion (Rimé, 2015). À travers les émotions, il nous semble que le travail sur soi a d'autant plus de chances de se réaliser efficacement que l'élève est précocement socialisé aux exigences de la classe préparatoire, ayant ainsi intégré ce qu'on peut qualifier d'« habitus de prépa » avant même d'y entrer.

Cette continuité entre socialisation familiale et scolaire se traduit par une compréhension rapide du fait que les années de classe préparatoire doivent d'abord être appréhendées comme un marathon plutôt qu'un sprint (Dauvergne et Vignolles, 2010), et que seul le travail régulier garantit les progrès (ce qui tend à préparer l'élève aux inévitables déconvenues liées à la baisse des résultats scolaires et lui apprend à ne pas s'arrêter aux résultats immédiats). Nous préciserons dès lors l'importance de la socialisation anticipatrice et de la cohérence des dispositions (émotionnelles et à l'apprentissage) que la famille et la classe préparatoire (dans un continuum avec le lycée) cherchent à mettre en système dans l'optique de préparer à l'occupation des fonctions dominantes.

**CÉDRIC LAHEYNE**

doctorant en Sciences de l'éducation en 4<sup>e</sup> année  
à l'université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL  
et CURAPP - ESS Amiens

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**Abraham Y. -M.** (2007), « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 1, p. 37-66.

**Bourdieu P.** (1989), *La noblesse d'État : Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.

**Darmon M.** (2015), *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.

**Darmon M.** (2016), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

**Dauvergne R., Vignolles B.** (2010), « Le sésame s'ouvre-t-il ? Tradition et modernité des classes préparatoires », *Idées économiques et sociales*, n° 162, p. 50-61.

**Daverne C., Dutercq Y.** (2013), *Les bons élèves : Expériences et cadres de formation*, Paris, PUF.

**Drulhe M.** (2006), « Émotion et Société : Un enjeu sociologique », *Face à Face-Regards sur la santé*, n° 9. En ligne sur : [journals.openedition.org](http://journals.openedition.org)

**Dutercq Y.** (2011), « Chapitre 5 : L'excellence est-elle en France à la portée de tous les étudiants ? Le recours à l'offre marchande d'éducation chez les élèves des classes préparatoires aux grandes écoles », in Dutercq Y. (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 87-103.

**Foucault M.** (2001), *Dits et écrits, II : 1976-1988*, Paris, Gallimard.

**Goffman E.** (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne : 1. La présentation de soi*, Paris, Minuit.

**Hochschild A. R.** (2003), « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, n° 9, p. 19-49.

**Jeantet A.** (2003), « L'émotion prescrite au travail », *Travailler*, n° 9, p. 99-112.

**Lahire B.** (2005), *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin.

**Lahire B.** (2012), *Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil [1<sup>re</sup> éd., 1995].

**Martuccelli D.** (2015), « Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie », *Sociologie*, vol. 6, p. 43-60.

**Pasquali P.** (2014), *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.

**Rimé B.** (2015), *Le partage social des émotions*, Paris, PUF.