Plaisir et souffrance à l'université brésilienne

Une enquête sur des réponses d'étudiants

Pleasure and suffering at Brazilian universities. A survey of student responses

Placer y sufrimiento en la universidad brasileña. Una investigación basada en respuestas de estudiantes

Vera Esther Ireland

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/2101>

DOI : 10.4000/ries.2101

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2011

Pagination : 119-131

ISBN : 978-2-85420-592-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Vera Esther Ireland, « Plaisir et souffrance à l'université brésilienne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 57 | septembre 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2101> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2101>

Plaisir et souffrance à l'université brésilienne¹

Une enquête sur des réponses d'étudiants

Vera Esther Ireland

Cet article présente les résultats d'une recherche menée auprès d'étudiants inscrits dans une université publique du nord-est du Brésil (Ireland, 2009) sur le plaisir et la souffrance liés aux études universitaires (avec une brève enquête sur la perception de leurs années passées à l'école).

Au questionnaire soumis, 462 étudiants ont répondu par écrit, venant de quatre grands champs disciplinaires : pédagogie, sciences sociales et humaines, sciences de la vie et de la santé, sciences exactes et technologiques.

Les données recueillies n'avaient pas pour but de constituer un échantillon représentatif², mais de comprendre quel sens les étudiants dans leur diversité pouvaient donner à leur vie quotidienne à l'université. Les questions, ouvertes, ont été conçues afin de déterminer l'expérience subjective des étudiants, à partir d'une réflexion libre sur le thème général proposé : le plaisir et la souffrance dans leur vie d'étudiants. Il était important de préserver le caractère unique et singulier des réponses car, selon la psychanalyse, on peut de manière anthropologique en tirer des conclusions universelles, même sans généralisations d'ordre statistique. Nous avons obtenu 1 844 réponses, traitées comme des textes à part entière, comportant de 1 à 105 mots.

L'APPROCHE THÉORIQUE

Le sujet de la recherche et le recueil des données ont été conçus et traités principalement dans un cadre d'analyse psychologique. Le concept freudien de *Trieb* (datant de 1915, traduit en anglais par « instinct » et en français par « pulsion ») qui englobe à la fois les idées et les affects (émotions, sentiments), indissociablement liés, conduisait à explorer le champ des affects. Les informations que nous possédions avant d'entamer nos recherches indiquaient que les étudiants étaient insatisfaits de leur vie sur le plan des études, et nous avons tenté d'expliquer cela par analogie avec la relation mère-enfant (Winnicott, 1978 ; Bion, 1991). Nous étions métaphoriquement en présence d'une institution-mère (l'école, l'université). Il fallait donner à ses enfants (les

1. Article traduit de l'anglais par Jérôme Quintana.

2. Parmi les étudiants interrogés, 55 % étaient de sexe féminin et la majorité appartenait à la tranche d'âge des 18-21 ans (49,4 %) et à celle des 22-24 ans (25,3 %), tandis que 18,8 % avaient plus de 24 ans et 6,5 % moins de 18 ans.

étudiants) un espace (ici, la recherche) dans lequel ils puissent s'exprimer (écrire) à propos du plaisir et de la souffrance qu'ils ressentent durant leurs études. D'un côté, la mère « bonne », ou plutôt « suffisamment bonne » (Winnicott, 1978) : celle qui s'identifie à l'enfant et avec qui l'enfant entretient une relation agréable. De l'autre, la « mauvaise » mère : celle qui soumet son enfant à ses ordres ou qui ne comprend pas ses besoins affectifs fondamentaux et avec qui l'enfant entretient une relation difficile.

Ce travail de recherche a permis d'explorer des paires de concepts – sujet/objet, plaisir/absence de plaisir et plaisir/réalité (Freud, 1911/1915) – et de confirmer que dans les écoles et les universités, vie sociale et vie psychique sont étroitement liées (Kaës, 1991/2002).

Il était entendu que la subjectivité était propre au sujet, par opposition à l'objet, soulevant par là même la question du « moi/non moi » et nous rappelant aussi combien le conflit entre individu et société, narcissisme et altérité peut être constant. Mais cela n'excluait pas le fait que ce sujet n'existe qu'en relation à autrui, cet autre humain, ce type particulier d'objet (Charlot, 2000). Aussi fallait-il voir l'intersubjectivité comme une partie constitutive de la subjectivité, cette dernière n'étant pas une condition établie une fois pour toutes. Elle est au contraire le résultat d'antagonismes et de contradictions, y compris dans l'éducation.

Le combat que livre le sujet avec ses objets commence à la naissance, lorsque le bébé a besoin d'appréhender le monde qui l'entoure, processus qui provoque beaucoup d'anxiété, de souffrance (Klein, 1973), et qui dure toute la vie à des degrés divers. Plaisir et souffrance s'entendent donc comme constitutifs de l'expérience humaine, et également comme étant un facteur discriminant permettant de faire face à la réalité, ainsi qu'un mode de relation aux objets (Figueiredo, 2009).

En bref, c'est le sujet qui ressent du plaisir ou qui souffre, selon la relation qu'il entretient avec des objets donnés. Freud (1911) nous a permis de comprendre la force interne qui, en même temps qu'elle cherche à éviter l'absence de plaisir, nous conduit inéluctablement à la satisfaction psychique. Nous sommes par conséquent mus par ce que Freud a nommé le principe de plaisir, qui est associé au processus primaire du fonctionnement de l'inconscient, dans lequel l'énergie psychique a libre cours et ne rencontre aucune entrave dans sa quête d'expression et de libération de la tension, même par des moyens hallucinatoires. Freud nous rappelle que ce processus est typique des rêves, par exemple. Le principe de réalité, qui le contrebalance, est associé au processus secondaire, dans lequel l'énergie psychique est entravée et souffre de ne pas pouvoir circuler librement. Elle est soumise à certains types de contrôles psychiques. C'est sur le principe de réalité que l'éducation agit. Dès la naissance, le bébé, aidé par sa mère, trouvera des moyens d'introduire de la réflexion entre son plaisir immédiat et les contraintes de la réalité extra-psychique.

Freud (1911) et, plus tard, Bion (1991) nous apprennent que l'impossibilité de la gratification immédiate du plaisir conduit le bébé à réfléchir. Selon la conception de Bion, un « objet défectueux » le pousse soit à fuir la frustration (en développant des mécanismes primaires de défense), soit à modifier sa propre frustration en ayant recours à un début de processus de réflexion, qui se complexifiera petit à petit. La mère « suffisamment bonne » est celle qui soutient son enfant dans les combats qu'il livre, adaptant à cet effet ses propres comportements. Le fait d'écouter ce que les étudiants ont à dire du plaisir et de la souffrance est à notre sens fondamental dans ce mode de soutien.

LES SENTIMENTS EXPRIMÉS AUTOUR DE L'ÉCOLE

Quelques questions ont été formulées de manière fermée, ainsi des deux que présente le tableau n° 1. Il est intéressant de constater que, pour près de la moitié des étudiants, les moments les plus heureux concernent leurs années passées au lycée, alors qu'il s'agit des pires moments pour l'autre moitié. Ensuite vient le collège, où la balance penche légèrement vers le négatif. Elle repasse dans le positif à l'évocation de l'école primaire et le pic est atteint à l'école maternelle, où l'on compte plus de moments heureux que l'inverse. En d'autres termes, à l'exception du tout début de la vie scolaire, l'école ne rappelle pas de souvenirs particulièrement bons à un grand nombre d'étudiants, même lorsque la balance penche vers le positif au lycée. Il se peut que les années de collège aient été vécues comme un choc par les étudiants.

121

Tableau 1 – Plaisir et souffrance durant la scolarité

Quelle période de votre scolarité jugez-vous comme étant plutôt...	...la meilleure ?		...la plus agitée (vous souffriez, vous n'étiez pas heureux ou heureuse...) ?	
	N	%	Nb	%
Maternelle	51	11	20	4,3
Primaire	75	16,2	53	11,5
Collège	109	23,6	138	29,9
Lycée	221	47,8	208	45
« Je n'ai pas connu de période agitée » ⁽¹⁾	—	—	4	0,9
Pas de réponse	6	1,3	39	8,4
Total	462	100	462	100

Source : Ireland (2009).

(1) Cette réponse ne faisait pas partie des réponses possibles, mais nous avons jugé utile de la prendre en compte car certains étudiants issus de diverses filières du 1^{er} cycle universitaire l'ont ajoutée.

La première question ouverte s'est intéressée à nouveau au même sujet. Nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient rétrospectivement de leur scolarité précédant leur entrée à l'université. Nous pensions qu'en utilisant leurs propres critères pour parler de leur expérience (par écrit), ils pourraient développer les réponses qu'ils avaient données précédemment et qui figurent ci-dessus. Mais la question était ouverte en ce sens où il n'était fait aucune mention du plaisir et de la joie ni de la souffrance ou de la tristesse. Elle visait simplement à savoir ce que les étudiants pensaient de leur scolarité. Sur 462 étudiants, 323 ont répondu à cette question, et l'on peut répartir ces réponses en quatre catégories : satisfaction (46,1 %) ; sentiments contradictoires (28,8 %) ; souffrance (21,4 %) ; autres (3,7 %).

LES SENTIMENTS DE SATISFACTION À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Les étudiants ont exprimé leurs sentiments à l'égard de leurs années passées à l'école soit en termes modérés (« bonnes, satisfaisantes ou paisibles »), soit en termes plus vigoureux (« très bonnes, fantastiques, géniales, excellentes, extrêmement importantes pour la poursuite des études »). On retrouve le même schéma dans l'expression en première personne : « J'ai des sentiments positifs, très positifs », « J'ai adoré », « Je suis content, heureux », « J'ai le sentiment d'avoir accompli quelque chose ». Quelques étudiants ont déclaré éprouver une certaine nostalgie de leurs années passées à l'école, et évalué leurs précédentes écoles :

« Je crois avoir reçu un bon enseignement dans les écoles où j'ai étudié. J'ai su tirer parti des chances qui m'ont été données et je me suis bien impliqué dans mes études. » (Sciences physiques).

« J'ai eu une bonne scolarité. C'est pour cela que je réussis bien à l'université. » (Économie).

« J'ai eu une scolarité positive. J'ai toujours eu de bonnes notes et je n'ai jamais eu à rattraper les examens en fin d'année, à quelque étape que ce soit, de la maternelle au lycée » (Chimie industrielle).

LES SENTIMENTS CONTRADICTOIRES À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Ces témoignages penchent au départ généralement vers le positif et abordent ensuite l'aspect négatif. Le témoignage suivant constitue une sorte de synthèse d'un bon nombre d'autres témoignages semblables sur certains points :

« Avant d'entrer à l'université, je menais une scolarité relativement paisible. J'ai toujours aimé étudier. J'avais de très bons amis. Mais il y avait également des

obstacles, des problèmes avec d'autres camarades, voire avec les enseignants. Mais la scolarité, ça a été avant tout une bonne période pendant laquelle on n'a pas l'impression d'avoir trop d'obligations ni de responsabilités, sauf la dernière année du lycée. » (Géographie).

D'autres étudiants exposent d'abord leur souffrance, puis se remémorent de bons moments :

« Je peux dire que j'ai un peu souffert avant d'entrer à l'université, surtout au primaire et au collège. On m'affublait de surnoms et le pire, c'est que j'étais très timide. Je peux également dire en toute certitude que c'est pendant les années lycée que j'ai réussi à me désinhiber. C'est là que je me suis fait de très bons amis, qui le sont encore aujourd'hui » (Pédagogie).

Très souvent, la sensation d'avoir surmonté des difficultés relève de la victoire personnelle :

« J'éprouve un sentiment positif car, malgré toutes les difficultés que j'ai eues dans un lycée public, j'ai réussi à surmonter toutes les épreuves. » (Sciences sociales).

« J'ai le sentiment d'être un gagnant : j'ai eu des problèmes, mais j'ai réussi à les surmonter. » (Éducation physique).

LA SOUFFRANCE À L'ÉCOLE

123

Certains étudiants ont exprimé en très peu de mots leur souffrance. Les années passées à l'école ont été jugées « pénibles » (commerce), « agitées et improductives » (histoire). Elles ont été vécues « dans une grande agitation et dans le stress » (architecture). « Elles n'ont pas été bonnes » (statistique). Elles ont été « désagréables » (psychologie) ou « difficiles » (nombreuses filières). Dans les témoignages écrits à la première personne, les étudiants déclarent s'être sentis « anxieux et très fatigués » (médecine), « inadaptés » (lettres), « confus » (sciences de l'ingénieur), « mécontents » (service social), « insatisfaits » (nombreuses filières).

Certains étudiants ont produit des réponses plus élaborées, à partir desquelles on peut non seulement déceler, et même relever de façon précise un sentiment négatif sous-jacent. Les réponses qui suivent expriment peut-être un certain ennui, même si ce terme n'est pas employé :

« Pendant la première période de la scolarité (c'est-à-dire celle qui a précédé l'université), j'évoluais dans un monde intéressant, mais qui est vite devenu fatigant. Quand j'ai intégré l'université, je m'imaginais un monde merveilleux, mais ce monde-là s'est vite écroulé quand je me suis retrouvé face à des matières inintéressantes et à des professeurs perturbés et insatisfaits de leur vie et de leur travail. » (Médecine).

« Au lycée, c'était assez frustrant d'étudier des thèmes dont je savais qu'ils ne trouveraient jamais aucune application dans ma vie (scolaire ou autre). Ils ne

servaient qu'à "réussir" l'examen d'entrée à l'université. Je rêvais de pouvoir m'intéresser à quelque chose, de me sentir poussé à apprendre quelque chose. » (Psychologie).

Ce dernier point, c'est-à-dire le sentiment qu'il manquait quelque chose donnant envie de travailler, est peut-être le contraire du sentiment positif éprouvé par d'autres étudiants : de nombreux témoignages soulignaient les « bases solides » acquises pendant la scolarité et l'opinion favorable des étudiants à ce sujet. En fait, les étudiants ont fréquemment évoqué leur rapport au savoir et/ou aux disciplines pendant la scolarité, quand ils voulaient en quelque sorte se mesurer par rapport aux attentes :

« J'ai passé ma scolarité dans une autre région, et je ne trouve pas qu'elle se soit bien déroulée ni qu'elle ait répondu à mes besoins, parce qu'il a fallu que je m'inscrive à des cours (privés) de préparation à l'entrée à l'université pour pouvoir réussir l'examen d'entrée. » (Histoire).

« Même en ayant passé toute ma scolarité dans des écoles privées, aujourd'hui à l'université j'ai des difficultés dans certains domaines, principalement parce que beaucoup de thèmes n'ont pas été abordés avant. » (Chimie industrielle).

« [Durant ma scolarité], beaucoup de connaissances "transmises" n'étaient pas acquises mais mémorisées afin d'obtenir au moins la moyenne pour valider la matière. » (Biologie).

« Aujourd'hui (à l'université), je me sens mieux. J'ai eu une mauvaise scolarité à cause de tous les problèmes personnels que j'ai rencontrés. » (Commerce).

Ce dernier témoignage révèle un sentiment particulièrement négatif qui a la vie dure : celui de la culpabilité, sentiment que l'on retrouve également chez les élèves de l'école primaire (Ireland, 2007). Beaucoup d'élèves se reprochent de ne pas avoir eu une bonne scolarité, ainsi :

« J'ai eu une mauvaise scolarité. Je considère que c'est moi le coupable. » (Mathématiques).

Je pense que j'aurais dû m'intéresser davantage, ça m'aurait beaucoup aidé (Pédagogie).

« Ça me contrarie : j'aurais dû m'impliquer davantage que je ne l'ai fait de l'école élémentaire à l'université. » (Chimie industrielle).

« Pendant ma scolarité, j'ai peu appris et j'ai eu peu de responsabilités à l'école. » (Commerce).

« J'aurais pu faire des efforts pour apprendre davantage. » (Architecture).

« Je pense que j'aurais pu m'impliquer davantage. » (Nombreuses filières).

En revanche, certains étudiants rejettent la responsabilité sur les écoles où ils ont étudié :

« Je considère que je n'ai pas eu la meilleure scolarité possible car même si j'ai fréquenté une bonne école maternelle publique, les écoles élémentaires et les collèges du secteur public, dans leur grande majorité, ne fonctionnaient pas bien. Ça m'a compliqué les choses pour intégrer un lycée du secteur privé, car je ne possédais pas suffisamment de bases. » (Géographie).

« Je n'ai pas pu tirer vraiment parti des connaissances acquises à l'école parce que je n'avais pas la maturité nécessaire. Et l'école ne faisait pas d'efforts pour motiver les élèves et pour stimuler l'apprentissage. » (Lettres).

« J'aurais pu tirer davantage profit de ma scolarité si la politique éducative avait été différente. » (Éducation physique).

Au lieu de considérer qu'il avait fait quelque chose de mal à l'école (et d'en ressentir par conséquent de la culpabilité), l'un des étudiants interrogés est même allé plus loin :

« Comme le système éducatif de base dysfonctionne au Brésil, je me dis que j'ai été victime d'une escroquerie. » (Sciences physiques).

PLAISIR ET SOUFFRANCE À L'UNIVERSITÉ

Notre recherche s'est penchée sur la question du plaisir et de la souffrance à l'université, en partant du postulat qu'une place à l'université se prépare bien avant que l'étudiant n'y accède et se poursuit après son départ, du moins pour ce qui est des rêves : les siens et ceux de ses proches.

Dans le questionnaire, deux questions distinctes avaient trait à cet aspect. Elles ont donné lieu à 296 textes répondant à la question précise du plaisir, et 294 autres répondant à celle de la souffrance. Dans l'analyse, nous avons considéré que ces textes faisaient partie d'un ensemble, en partant du principe que le plaisir et la souffrance sont des constructions de sens qui peuvent être à la fois dynamiques, imprévisibles, éphémères et interchangeables en tant qu'états d'esprit. L'un des étudiants interrogés (architecture) semble avoir résumé la chose ainsi : « Bien que l'architecture ne soit pas une filière d'études facile, la souffrance qui en résultait était agréable ».

Certains étudiants ont répondu avec prudence. Ils ont déclaré, par exemple, n'avoir éprouvé « aucun plaisir » (commerce) ni « aucune souffrance » (gestion administrative)... « jusqu'à présent ». D'autres ont indiqué qu'il leur était « impossible de répondre », en avançant le fait qu'ils n'en étaient qu'au début de leur cursus universitaire (tourisme, lettres). D'autres encore ont adopté un ton presque provocateur : « Je ne rencontre pas beaucoup de difficultés dans ma vie d'étudiant à l'université ». Ou plutôt : « Je ne considère pas le fait que je ne sois pas heureux dans cette filière comme une difficulté » (pédagogie).

Ceux qui ont effectivement répondu aux questions ont parfois évoqué la souffrance due à la difficulté de s'adapter à la vie universitaire (plusieurs filières). D'autres fois, ils ont parlé du plaisir à évoluer dans un monde si différent (plusieurs filières). Le problème de l'utilisation du temps a été évoqué. De nombreux étudiants en architecture, médecine, sciences de l'ingénieur, etc., se sont plaints de la quantité excessive de travail à l'université, au détriment d'autres activités jugées tout aussi importantes. Ils n'ont pas assez de temps pour

les amis, la famille, les loisirs mais aussi, paradoxalement, pour se consacrer à leurs études. Néanmoins, de temps à autre, une voix discordante s'élève :

« J'ai le plaisir de posséder déjà très tôt une bonne idée de ce qui me plaît dans cette filière, si bien que j'aurai plus de temps à consacrer à ces domaines précis, au lieu d'être dans l'incertitude quant à la direction à prendre. » (Psychologie).

« [Plaisir] : convivialité sociale, nouvelles perspectives d'études et d'apprentissage, confrontation à de nouvelles idées et à d'anciennes aussi, et rythme d'études imposé par l'université aux étudiants. » (Histoire).

La souffrance a été évoquée par rapport aux conditions générales de vie : finances, logement, santé, transports, amour, solitude, pour n'en citer que quelques-unes. Certains étudiants (lettres, histoire) ont parlé du coût des études (« pas les moyens de s'acheter des livres »).

La souffrance et le plaisir ont également été associés aux enseignants et aux disciplines. Pour les premiers, les étudiants ont jugé que certains « manquaient d'attention, de dévouement, d'intérêt, de motivation, de compétence, de responsabilité, d'implication » et que d'autres « utilisaient des méthodes inadéquates » ou « étaient incapables de transmettre des connaissances ». D'autres encore, selon les étudiants, « n'enseignent pas bien » ou « ne sont pas dans de bonnes dispositions pour enseigner ». Beaucoup sont jugés « intolérants, arrogants, autoritaires, intransigeants, répressifs, ambitieux, indifférents », ou bien « ils ont l'esprit de compétition » ou « ils se comportent mal » ou bien encore « ils ne respectent pas les étudiants » (psychologie, statistique, pédagogie, chimie industrielle, gestion administrative, lettres, sciences de l'ingénieur, éducation physique, architecture, médecine, sciences physiques). Certains étudiants ont eu des propos durs et ont exprimé de la colère à l'égard de leurs enseignants à l'université. D'autres étudiants ont évoqué leurs enseignants avec un certain plaisir, tout en nuancant leurs propos :

« [J'ai eu le plaisir] d'avoir d'excellents enseignants. Évidemment, ils ne sont pas tous excellents. Certains, bien qu'ils soient titulaires d'un doctorat, ont encore besoin d'apprendre de leurs étudiants comment établir de meilleures relations avec les gens. » (Pédagogie).

« J'ai eu des enseignants fabuleux (à de rares exceptions près) ». (Biologie).

Néanmoins, plusieurs étudiants n'ont pas été avares de compliments à l'égard de leurs enseignants :

« J'ai eu beaucoup de difficultés dans certaines matières, mais j'ai eu d'excellents enseignants qui m'ont bien orienté et bien préparé. » (Chimie industrielle).

« J'ai eu le plaisir d'avoir des enseignants remarquables. » (Géographie).

« J'ai rencontré des gens intéressants et des enseignants qui avaient vraiment plaisir à enseigner ». (Service social).

Dans une certaine mesure, les témoignages concernant les enseignants rejoignent les témoignages relatifs aux camarades d'études, les uns et les autres étant source de plaisir et de souffrance, surtout les camarades. Les exemples de souffrance avaient trait « au mensonge » et « à la froideur, à la concurrence et à l'ambition » des camarades (médecine), « à leurs préjugés » (pédagogie), « à leur cruauté » (psychologie) et au fait que certains « se reposaient sur le travail des autres et en tiraient profit » (éducation physique), étaient « individualistes » (pédagogie) et n'éprouvaient « aucun intérêt » (histoire).

Le plaisir, en revanche, était parfois évoqué non pas de manière précise, mais en tant que valeur positive à part entière. Ainsi, à la question : « Qu'est-ce qui vous procure ou vous a procuré du plaisir ou de la satisfaction dans vos études universitaires ? », plusieurs étudiants ont simplement répondu : « Mes relations d'amitié ! » ou « Mes camarades ! » (médecine, éducation physique, tourisme, psychologie), et d'autres :

« Le savoir. L'amitié. » (Lettres).

« Connaître un nouvel environnement, (...) des gens différents aux motivations diverses. » (Histoire).

« Apprendre, savoir, connaître (y compris des gens et des lieux), interagir, discuter, voire m'énervier. » (Biologie).

Dans certains cas, les relations venaient avant l'apprentissage, les études et le savoir :

« Rencontrer de nouvelles personnes et acquérir de nouvelles connaissances sur des sujets liés à ma filière d'études. » (Gestion administrative).

« Principalement, connaître des gens intéressants et apprendre beaucoup de choses sur ce que j'aime. » (Sciences physiques).

« Connaître des gens très intéressants et satisfaire ma curiosité intellectuelle. » (Histoire).

« L'amitié et apprendre de nouvelles choses constituent mon plaisir quotidien à l'université. » (Architecture).

« Les autres étudiants, le savoir et les bons profs. » (Lettres).

Les sentiments positifs à l'égard des condisciples ont été si nombreux dans les témoignages qu'il nous a semblé important de relier cela au concept de « clan fraternel » (Freud, 1913 ; *in* Gay, 1995, p. 503), également analysé d'un point de vue psychanalytique par Kehl (2000) : les étudiants (les frères et sœurs) se raccrochaient les uns aux autres pour se protéger du pouvoir (qui s'exerce parfois de manière despotique) de l'institution, devenue la « mauvaise mère ». C'est comme si un réseau de personnes reliées affectivement formait un environnement où certaines activités, certains rapports et certains processus pouvaient avoir lieu, y compris le rapport au savoir. En ce sens, l'ordre dans lequel les étudiants ont classé leurs références au plaisir a toute son importance : les rapports personnels et égalitaires viennent en premier.

ENTRE L'ÉCOLE ET L'UNIVERSITÉ, ENTRE LA VIE À L'UNIVERSITÉ ET L'AVENIR

Certaines réponses se sont avérées surprenantes dans le cadre de cette recherche : de nombreux étudiants ont fait référence au « vestibulaire », nom donné au Brésil aux examens d'entrée à l'université, alors qu'aucune question n'avait été posée à ce sujet. Ces examens ont été vécus comme des « périodes agitées » (médecine), dans lesquelles « il n'y avait pas de répit, il fallait se préparer pour réussir » (gestion administrative), « la dernière année au lycée a été très stressante à cause des examens » (psychologie). Ces examens, qui au Brésil s'apparentent à un véritable rite de passage, marquent un moment particulier de la vie d'un jeune. C'est comme si la réussite au vestibulaire était quasiment plus importante que le fait de poursuivre ses études à l'université :

« Les attentes que j'avais avant d'entrer à l'université, c'était de surmonter les difficultés du "vestibulaire". Maintenant je suis tranquille. J'ai un bel avenir devant moi. » (Lettres).

La joie d'avoir réussi ces épreuves a également été fréquemment évoquée. Pour certains étudiants (sciences économiques, gestion administrative, médecine), c'est le seul plaisir dont ils ont fait part concernant leur vie à l'université.

Sur leurs attentes concernant l'avenir, les étudiants expriment un mélange de plaisir anticipé (de l'espoir, le plus fréquemment) et de souffrance, ainsi :

« Je ne suis pas très optimiste dans mes attentes. J'ai peur. J'ai peur de ne pas être un professionnel accompli, voire de ne même pas arriver à exercer en tant que professionnel. » (Psychologie).

« Je n'ai pas d'attentes très positives : il y a beaucoup de concurrence dans mon domaine. » (Médecine).

« En réalité, je ressens plus de peur qu'autre chose. J'espère pouvoir continuer ma carrière dans l'architecture et y trouver une satisfaction à la fois financière et personnelle. » (Architecture).

L'incertitude quant à l'avenir a peut-être conduit les étudiants à se concentrer sur l'avenir proche. En ce sens, ils avaient espoir d'aller jusqu'au bout de leur premier cycle d'études, même si c'était loin d'être garanti (gestion administrative, service social, architecture).

En revanche, lorsque les étudiants regardent plus loin dans l'avenir, ils sont nombreux à avoir « de bonnes attentes », à espérer « le meilleur » (plusieurs filières), à imaginer que « tout est possible » (service social) et qu'il faut « rester optimiste en dépit des difficultés » (pédagogie). Plusieurs étudiants ont évoqué leur future carrière, affirmant leur intention de travailler dans le domaine précis de leurs études, alors que d'autres ont dit qu'ils envisageaient de changer de

domaine d'activité professionnelle. D'autres encore réfléchissaient à la possibilité de poursuivre leurs études après le diplôme de premier cycle, et certains ont déclaré vouloir seulement vivre heureux.

CONCLUSIONS PRÉLIMINAIRES

Cette recherche a permis de comprendre que les étudiants éprouvent un large éventail d'émotions concernant leurs études. Certaines de ces émotions apparaissent, sous une forme ou une autre, dès l'école. Ces émotions, exprimées collectivement ou individuellement, devraient être prises en compte par les institutions éducatives, si celles-ci envisagent de s'intéresser aux besoins humains les plus profonds. Les étudiants à l'université ont fréquemment abordé les questions liées à l'enseignement comme étant des aides (plaisir) ou des freins (souffrance) pour obtenir une place à l'université. Surmontant la difficulté d'entrer à l'université, ils ont parlé de plaisir et de souffrance concernant la manière d'utiliser leur temps, les conditions générales de vie, leur rapport aux cursus choisis, les relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant et, de façon singulièrement marquée, avec leurs condisciples. Ils ont également évoqué leur rapport au savoir, facilité ou non par leurs relations personnelles et par les relations qu'ils entretiennent avec l'institution.

L'une des conclusions que l'on peut tirer de cette recherche est que les étudiants sont disposés à parler ouvertement des combats qu'ils livrent avec des objets aussi complexes que les institutions éducatives. Et que leur prêter une oreille attentive, et leur apporter un soutien bienveillant, revient à dire que les écoles et les universités peuvent jouer davantage leur rôle de « mère qui s'identifie à ses enfants », s'efforçant d'éliminer toute souffrance inutile.

Une autre conclusion possible mérite réflexion : même si les étudiants étaient libres de décrire leur état d'esprit, la plupart d'entre eux ont eu des propos susceptibles d'être interprétés de multiples façons. Même si l'on prend en compte les témoignages qui expriment des émotions précises, il convient de noter aussi tous les sentiments qui n'ont pas été évoqués, mais dont on peut formuler l'hypothèse très probable qu'ils existent dans tout parcours d'études. L'ennui en est un exemple. Il est de fait remarquable que personne, (sauf 2) sur les 462 étudiants interrogés, ne l'ait mentionné de façon explicite.

Afin d'explorer et de corroborer cette hypothèse, nous avons mené des entretiens informels avec des enseignants autour d'une unique question : « Si vous deviez dire quelque chose de l'ennui à l'école, que diriez-vous ? » Leurs réactions immédiates ont été les suivantes : « Les écoles sont structurées de telle manière que le travail peut sembler désagréable, fatigant, lassant, fastidieux, ennuyeux ». Parmi les explications avancées : « l'emploi du temps répétitif, les sièges inconfortables, la quantité excessive de tâches obligatoires et inintéressantes à réaliser... il n'est pas étonnant que les élèves quittent en trombe l'école

dès que la sonnerie leur indique que les cours sont terminés pour la journée, Dieu merci ! » (Ireland, 2011).

Et pourtant, la recherche en matière d'éducation au Brésil sur le thème de l'ennui est rare. Lorsqu'on consulte par exemple la base de données du Conseil national pour la recherche (CNPq) dans le domaine de l'éducation, pour y trouver les groupes de recherche et les principaux thèmes de recherche sur cette question, on n'obtient aucun résultat correspondant au terme *tédio* (« ennui » en portugais). En revanche, le thème de l'ennui a été exploré au Brésil, par exemple par La Taille (2009), même si son travail n'est pas lié à la recherche empirique dans les écoles. En outre, on peut trouver des propositions de méthodes pédagogiques, par exemple sous la forme de jeux pédagogiques, comme dans le Curriculum national de mathématiques (Brésil, 1997). Les jeux pédagogiques ont tendance à être défendus par des auteurs de différents domaines comme moyen d'impliquer les élèves dans des activités d'apprentissage agréables qui constituent un antidote aux activités « fatigantes, lassantes, fastidieuses et ennuyeuses ». Cependant, comme nous l'avons indiqué plus haut, les enseignants n'attirent pas notre attention simplement sur le besoin d'envisager de nouvelles méthodes pédagogiques, mais sur la nécessité de remettre en question la structure même de l'école.

À l'école, les concepts de « joie » et de « plaisir », ainsi que leur contrepartie, la « souffrance » et « l'ennui », doivent faire l'objet de davantage de recherches en rapport avec les structures éducatives du Brésil. Cet article avance l'idée que la prise en compte sérieuse des sentiments des étudiants relève d'une question éthique, question qui interroge notre besoin de mieux comprendre notre propre humanité.

BIBLIOGRAPHIE

- BION W. R. O. (1991) : *Aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago.
- Brasil (1997) : *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1997.
- CHARLOT Bernard (2000) : *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- FIGUEIREDO L.C. (2009) : *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise*. São Paulo: Escuta.
- FREUD S. (1911) : Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In *FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. ESB. Vol XII.
- FREUD S. (1913) : Totem and Taboo. In: GAY P. (ed). *The Freud Reader*. London: Vintage, 1995.
- FREUD S. (1915) : *Os instintos e suas vicissitudes*. ESB, vol. XIV.
- IRELAND V. (Coord) (2007) : *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP.

IRELAND V. (2009) : *Vida universitária: prazeres e sofrimento. Pesquisa apresentada como estágio de pós-doutoramento*. Universidade Federal de Sergipe.

IRELAND V. (2011) : Entrevistas com professores do ensino fundamental e médio – anotações pessoais.

KAËS René (1991) : *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

IRELAND V. (2002) : O interesse da psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição. Em: CORREIA, Olga B. Ruiz. *Vínculos e instituições – uma escuta psicanalítica*. São Paulo: Escuta.

KEHL M. R. (org.) (2000) : *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

KLEIN M. « Amor, Culpa e Reparação » (1937). In: Klein M. *Amor, Culpa e Reparação – e outros trabalhos – 1921-1945*. Rio: Imago, 1996.

LA TAILLE Y. (2009) : *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.

WINNICOTT D. W. (1978) : *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: F. Alves.