

l'avenir



DIPLOME
TETIER

Mes
amis



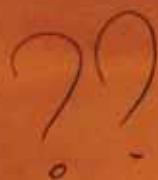
L'ECOLE, POUR QUOI FAIRE?

CE QU'EN DISENT LES JEUNES

Partenariat entre les AMO de l'arrondissement de Namur (AMO Basse-Sambre à Sambreville, Imagin'AMO à Gembloux, Service Droit des Jeunes à Namur et AMO Passages à Namur), le CAJ de l'arrondissement de Namur, le SAJ de Namur, le CLPS en province de Namur, le Service de Médiation Scolaire de Wallonie.



la
vie



POTES

option

prof



Rapport rédigé par l'asbl RTA (Réalisation-Téléformation-Animation)
et les AMO de l'arrondissement de Namur

Avril 2012

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE: Objectifs et méthodologie	7
DEUXIEME PARTIE: Les propos des élèves	
Introduction	12
Chapitre 1: L'école, une scène de la vie sociale	13
> <i>L'école, un lieu de rencontre, de socialisation, de contact avec les autres</i>	13
> <i>Les amis, une influence sur la scolarité proprement dite</i>	14
> <i>L'appropriation de l'école comme lieu de vie: "l'ambiance"</i>	16
> <i>Des conditions pour se sentir chez soi</i>	16
> <i>Vraie-fausse réputation, image, identité et sentiment d'appartenance</i>	18
> <i>Un regard contrasté sur les conflits</i>	19
> <i>La place des parents, ni dedans, ni dehors mais là</i>	21
Chapitre 2: L'école, un tremplin pour l'avenir	22
> <i>Se faire un avenir: de "plus tard" à "tout de suite"</i>	22
> <i>La difficile question du choix</i>	22
> <i>Les freins à la motivation</i>	24
Chapitre 3: Les conditions d'un bon accrochage	26
> <i>Un bon professeur, c'est...</i>	26
> <i>Des pratiques pédagogiques qui accrochent</i>	27
> <i>Echec et accrochage</i>	28
> <i>Le droit au test et à l'erreur</i>	30
TROISIEME PARTIE: Pistes de réflexion	
Chapitre 1: L'expérience scolaire	32
Chapitre 2: Soutenir les élèves dans la sphère stratégique	38
Chapitre 3: Soutenir les élèves dans la sphère intégrative	43
CONCLUSION	45
BIBLIOGRAPHIE	47

INTRODUCTION

L'ÉCOLE,
POUR QUOI FAIRE?
CE QU'EN DISENT LES JEUNES

Les quatre services d'Aide aux jeunes en Milieu Ouvert (AMO) de l'arrondissement judiciaire de Namur ont entamé, depuis longtemps, une culture de collaboration. Une plateforme s'est constituée sur base de cette volonté de transversalité.

Cette plateforme est composée de l'AMO Basse Sambre à Sambreville, l'AMO Passages à Namur, Imagin'AMO à Gembloux et le Service Droit des Jeunes à Namur.

Elle a pour objectifs de permettre des échanges de pratiques et de méthodologies ainsi que de favoriser la réflexion sur des thématiques ou des questionnements transversaux. Elle est aussi un laboratoire de partage de constats de terrain de chaque équipe ainsi qu'une rampe de lancement visant l'élaboration de projets de prévention.

De manière concrète, les différentes AMO se rencontrent autour des thèmes du travail individuel et du travail de rue en AMO. Elles développent des projets sur les questions du soutien à la parentalité, de l'image des jeunes, de la visibilité des AMO et du bien-être des jeunes à l'école. Les AMO privilégient pour cela, le travail en réseau intra et extra AAJ (Aide à la Jeunesse).

Dans le cadre de nos missions individuelles d'accompagnement de jeunes et des familles, la question de la scolarité est un sujet central.

Conscients que le décrochage scolaire est une préoccupation importante et sur laquelle de nombreux travaux existent ou sont en cours de réalisation, nous avons pris l'option de nous intéresser aux raisons qui accrochent les jeunes à l'école. En effet, grâce à nos nombreuses collaborations avec les établissements scolaires, nous constatons que beaucoup d'initiatives sont mises en place afin de favoriser le bien-être à l'école. Ces initiatives diffèrent d'une école à l'autre, d'un réseau à l'autre.

Nous partons donc de l'hypothèse suivante : les élèves qui s'accrochent à leur parcours scolaire le font notamment parce qu'ils se sentent bien dans leur école.

Par ailleurs, il nous est apparu pertinent de choisir un angle positif pour s'intéresser au décrochage scolaire.

Nos objectifs sont multiples. En effet, nous souhaitons mettre en évidence les raisons de l'accroche scolaire via le point de vue des élèves mais aussi cerner la problématique de la rupture scolaire sur l'arrondissement de Namur (raisons, ampleur, types de ruptures,...).

Il nous semble également important de mettre en place un travail de synergies entre les écoles, les intervenants parascolaires et les AMO en vue de favoriser une accroche scolaire des jeunes.



Le projet comprend plusieurs phases.

La première, qui fait l'objet de ce rapport, a été réalisée en collaboration avec RTA. Nous avons recueilli la parole des jeunes concernant ce qui les motive à venir à l'école notamment grâce à la méthodologie des « focus groups ». Plusieurs classes de onze établissements scolaires ont eu l'occasion de participer. Nous avons essayé de diversifier au maximum les différents types d'enseignements ainsi que les réseaux afin que cet échantillon soit qualitativement pertinent.

Par la suite, nous rencontrerons des professionnels des secteurs scolaire et parascolaire afin d'aborder le thème du bien-être à l'école et de favoriser l'échange de pratiques, d'initiatives favorisant celui-ci.

Pour terminer, nous avons l'intention de réaliser un répertoire d'expériences, de bonnes pratiques sur la question du bien-être à l'école et de pérenniser une concertation dans une perspective de diffusion et de valorisation du répertoire. Pour cela, la démarche sera encadrée méthodologiquement par le Centre d'Etudes & de Recherches sur l'Ingénierie et l'Action Sociales de Louvain-la-Neuve.

Ce projet fait partie du programme de prévention générale du CAAJ de Namur.

La plateforme AMO ne s'est pas lancée seule dans cette aventure. Des partenaires incontournables sont venus nous rejoindre : le Service de Médiation Scolaire en Wallonie, le Service d'Aide aux Jeunes (SAJ) et le Centre Local de Promotion de la Santé (CLPS) en province de Namur.

Avant de vous laisser vous plonger dans ce rapport qui, nous l'espérons, ne manquera pas de vous intéresser, nous vous livrons un constat utile : dans la phase préparatoire liée à l'organisation des focus groups dans les écoles, les différents intervenants sociaux ont beaucoup travaillé à l'élaboration d'une grille, la plus exhaustive possible, reprenant les différentes catégories d'éléments que nous pensions récolter auprès des jeunes. Cette grille a, vous vous en doutez, mobilisé quelques réunions et discussions. Au final, cet outil, bien qu'à priori utile, ne s'est pas révélé très pertinent.

La structure du présent rapport s'inspire donc des éléments apportés par les jeunes dans le cadre des focus groups.

Bonne lecture.

PREMIÈRE PARTIE :
OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

La méthodologie choisie est celle des « focus groups ». Les « focus groups » ou « groupes de discussion » sont des procédures de consultation dites « dialogiques ». Il s'agit d'une alternative efficace aux procédures de consultations représentatives plus classiques.

Il s'agit de réunir un groupe de personnes, potentiellement concernées par une problématique définie préalablement, de mettre ainsi le « focus » sur celle-ci et de recueillir les débats, controverses éventuelles, exemples vécus, etc. Au terme du focus group, il est demandé au groupe de produire des recommandations à propos de la problématique. En l'occurrence, les recommandations recueillies à travers les focus groups serviront aux AMO afin d'alimenter le CAAJ dans sa politique de prévention générale.

Pourquoi des focus groups et non des enquêtes ou sondages?

Les focus groups sont indiqués dans un certain nombre de cas. Par exemple, quand une simple enquête ne paraît pas adéquate pour apporter un éclairage suffisant sur les problématiques émergentes ou mal connues. Afin de pouvoir proposer un début d'hypothèse, il est, en effet, nécessaire d'interroger des personnes qui sont les seules à pouvoir témoigner de certaines dimensions de leur situation. En l'occurrence, dans le cas qui nous occupe, la question de l'accrochage scolaire et de ses conditions. La dimension collective de la réflexion que permettent ces procédures dialogiques est essentielle et permet de sortir d'une logique autocentrée, ce qui est souvent le cas avec, par exemple, un questionnaire individuel. Dans une école, dans une classe, le collectif élèves / enseignants est un élément incontournable, y compris dans la question de l'accrochage / décrochage. Ce qui est recherché, ce sont **les conditions de production d'une fréquentation scolaire satisfaisante pour les élèves.**

Un autre avantage des focus groups est qu'il permet de faire émerger des dimensions inattendues, qui ne pourraient avoir été anticipées dans un questionnaire fermé.

Enfin, la démarche permet une élaboration collective de recommandations, ce qui est toujours plus riche et plus réaliste à la fois que le recueil de suggestions individuelles.

Il s'agit bien entendu d'une démarche limitée et ponctuelle qui ne peut se substituer à une enquête plus vaste mais qui peut aiguiller utilement d'éventuelles recherches ultérieures.

La participation

11 écoles de l'arrondissement judiciaire de Namur sont concernées par le projet. Des niveaux d'enseignements de la 2ème à la 5ème secondaire et des filières variées ont été impliqués : générale, technique, professionnelle en passant par l'enseignement spécialisé, le CEFA, l'IFAPME et le SAS (Service d'Accrochage Scolaire). Au total, 169 jeunes ont été consultés.

Un canevas de base pour les animations

Le groupe porteur a réfléchi aux questions que se posent les adultes quant à ce qui peut motiver ou démotiver les jeunes à aller à l'école et a établi un canevas « pense-bête » pour les animateurs. Ce canevas regroupeait 5 grandes thématiques.

Éléments de type relationnel et de climat général

- La relation entre élèves (respect de chacun, ambiance de classe, réseau d'amis,...)
- La relation entre professeurs / éducateurs / direction - élèves (respect, proximité, disponibilité, identification d'un référent positif,...)
- La mixité sociale et des genres ou école typée
- La participation des élèves à l'organisation de l'école (via le délégué de classe, le conseil de classe, le conseil de participation)

Éléments de type médiatique

- L'image de l'école à l'extérieur (« école de caïds » ou « école chique »)
- Le sentiment d'appartenance à son école (style « baba cool » ou « rocker »)

Éléments de type familial

- La présence / place / participation / implication des parents au niveau de l'école, tant sur le plan individuel de l'élève qu'au niveau de l'organisation de l'école
- Les efforts de l'école pour se rendre disponible aux familles, y compris les moins favorisées
- Le réseau extra-scolaire qui permet de réduire la fracture école/familles (CPMS, services en appui, école des devoirs, AMO, etc.)

Éléments de type pédagogique

- Le contenu des cours, le choix des cours à option,...
- La manière dont sont dispensés les cours (dynamique participative, travaux de groupe,...)
- Le passage du primaire au secondaire (intégration, parrainage, accueil)
- L'apprentissage scolaire de l'élève (le goût d'apprendre, le fait d'apprendre facilement, le fait d'apprendre beaucoup de choses)
- Le soutien de l'école dans l'apprentissage (séance individuelle ou collective de rattrapage)
- La préparation à l'avenir (aux études supérieures, à l'accès à un emploi,...)

Éléments de type matériel et organisationnel

- Le contenu du R.O.I. (Règlement d'Ordre Intérieur), notamment en terme de permisivité (les sorties de midi, la cigarette, ...)
- La discipline scolaire (claire, responsabilisante, ...)
- La localisation de l'école (centre urbain, l'accessibilité et le temps de trajet,...)
- L'infrastructure scolaire (le mobilier scolaire, la cantine, la salle de gym, la bibliothèque, le bâtiment,...)
- Les horaires de cours (début et fin, aménagement de la grille horaire en début d'année, les heures d'études,...)
- La dynamique de l'école (porte ouverte, activités culturelles et sportives, projet spécifique, ouverture sur l'extérieur, fête des rhétos,...)

Le déroulement des focus groups

La méthode des focus groups est peu énergivore en tant que telle. Son caractère ponctuel et limité permet une mise en place aisée. Les participants ne doivent pas s'engager dans une procédure longue et contraignante. Nous avons travaillé par classe, dans un module de 2 x 50 minutes successives, avec ou sans l'enseignant (cette décision étant laissée au choix de l'école ou négociée, au cas par cas, avec l'enseignant).

Un membre d'une AMO et un membre de l'asbl RTA ont co-animé les séances. Avec l'accord des élèves, les débats ont été enregistrés pour permettre une retranscription correcte et alimenter le rapport.

Le rapport globalisera les données venant de toutes les écoles concernées par la démarche et respectera l'anonymat des élèves et des écoles.

Les focus groups ont eu lieu du 10 octobre au 20 décembre 2011.

Pour chaque classe, une méthode identique a été appliquée. Pour lancer le débat, il était demandé individuellement à chaque élève de noter sur un post-it un, deux, trois mots ou phrases synthétisant leur motivation à venir en classe. « Qu'est-ce qui fait que tu as envie de venir à l'école et spécialement dans cette école-ci ? Qu'est-ce qui te motive vraiment : s'il n'y avait pas cela, tu décrocherais peut-être ou tu déprimerais? »

Les post-it étaient ensuite récoltés et les résultats classés au tableau par ordre d'importance. Le débat commençait par les réponses revenant le plus fréquemment : « x élèves ont dit ceci ». Est-ce qu'on peut développer cela ? ». En fin de période, les animateurs abordaient les items imaginés par les adultes (repris dans le canevas d'entretien) mais délaissés par les jeunes afin de vérifier leur degré de pertinence.

DEUXIEME PARTIE : LES PROPOS DES ELEVES

"C'est un lieu
de rencontres,
en fait, une
école.

C'est un Facebook
opandeur mature"

INTRODUCTION

Lors de chaque focus group, un brainstorming sur post-it a donc été proposé aux élèves. Les post-it permettaient une expression individuelle, même rapide, de chacun des élèves concernés ; en les comptabilisant, nous pouvons aussi attribuer un ordre d'importance quantitative aux motivations exprimées pour venir à l'école.

Rappelons que 169 élèves ont participé aux focus groups. Certains ont indiqué sur leur post-it plusieurs items, d'autres un seul, quelques-uns ont remis un post-it vierge. Notons également que dans l'enseignement spécialisé, des élèves se sont également exprimés par le dessin.

- L'importance primordiale de la relation avec les autres est mise en avant par près de la moitié des élèves. « Mes amis, mes potes, ma meilleure amie, etc. » sont **évoqués 83 fois**.
- Viennent ensuite le métier, le travail, l'avenir, **cités 64 fois**.
- L'option, ou des cours en particulier, constituent la troisième motivation : **23 citations**.
- Le diplôme revient dans **17 citations**.
- L'obligation scolaire est **citée 16 fois**.
- Gagner de l'argent est **cité 10 fois**.
- Viennent ensuite, à égalité, des professeurs appréciés et ...la récréation (**9 citations** pour chaque item).
- D'autres motivations, plus anecdotiques, sont également évoquées
- Quelques élèves ont aussi indiqué, sur leur post-it : « rien ».

Nous allons développer ces éléments ci-dessous à partir des discussions qui ont eu lieu durant les focus groups et donc à partir d'un point de vue collectif et argumenté. Nous nous écarterons du schéma primitif imaginé par les adultes pour mettre en lumière les argumentaires des jeunes.

Chapitre 1:

L'école, une scène de la vie sociale

L'ÉCOLE, UN LIEU DE RENCONTRE, DE SOCIALISATION, DE CONTACT AVEC LES AUTRES

« C'est un lieu de rencontres, en fait, une école.
- C'est un Facebook grandeur nature. »

La motivation la plus fréquemment évoquée par les élèves pour venir à l'école, c'est **les amis, les potes, les copains**.

Cet aspect relationnel est donc tout à fait central. Il l'est tellement que les élèves ont du mal à expliquer pourquoi, tant cela leur paraît naturel. L'école permet de « connaître des gens, de se socialiser un peu et de ne pas rester tout seul dans son coin et rester chez soi sur son ordinateur ». A l'école, on peut faire des rencontres et augmenter son cercle de connaissances, en dehors de sa classe ou de son option.

« En fait, ce qu'il y a de bien dans cette école, c'est qu'on est beaucoup, on est presque 1700 et qu'on n'est pas là juste pour être entre classe ; parce qu'il y en a qui connaissent des potes dans les autres options donc ils nous les présentent. Moi, je connaissais trois personnes au début et puis maintenant, je connais beaucoup plus de gens. »

Connaître de nouvelles personnes paraît être un élément important pour les jeunes. La question de la mixité socio-culturelle s'inscrit dans cette dynamique.

« C'est toujours bon de rencontrer des autres gens.
- Et puis des gens qui ne sont pas dans le même milieu que nous, de différents styles de vie aussi, de différentes mentalités. Ici, on voit de tout, différents styles vestimentaires aussi. Et en même temps, ils sont amis. »

On peut avoir des amis qu'on fréquentera par ailleurs, le week-end, par exemple, ou qu'on ne fréquentera qu'à l'école parce qu'ils habitent assez loin, avec néanmoins un coup de pouce des technologies comme le GSM ou Facebook qui permettent de raccourcir virtuellement les distances. On peut aussi avoir un petit ami ou une petite amie à l'école. Le cercle des relations, réelles ou virtuelles, ne s'arrête pas à l'école.

Mais pour le propos qui nous occupe, à savoir l'accrochage scolaire, il est frappant de constater que **fréquenter ses amis au sein même de l'école** est présenté par les jeunes comme un **réel élément de la vie scolaire, pas comme un épiphénomène de celle-ci**. Bien au contraire, son absence serait même un élément tout à fait rédhibitoire.

Ainsi, les temps privilégiés que sont les récréations ou la pause de midi sont évoqués comme étant souvent trop courts, pas seulement pour des raisons pratiques (il faut se dépêcher pour manger, ou bien, on a à peine le temps de souffler) mais parce qu'ils ne permettent pas de déployer suffisamment les liens d'amitié. Les lieux qui permettent la convivialité sont particulièrement appréciés des jeunes : comme la cour de récréation, endroit important s'il en est, car c'est le lieu par excellence de la rencontre avec les amis. Sa configuration est donc primordiale.

« Même ici, on n'a pas l'impression d'être dans une cour de récré; c'est tellement vaste, il y a de la nature, il n'y a pas de barrière. On a l'impression d'être dans un parc comme à Namur par exemple. »

Mais pour d'autres, « Quand on est dans la cour, on est comme des sardines ».

LES AMIS, UNE INFLUENCE SUR LA SCOLARITÉ PROPREMENT DITE

> Une motivation pour l'établissement

« Je suis venu ici parce que la plupart de mes amis y venaient. »

« Parce que j'ai des connaissances qui sont venues et qui m'ont dit que c'était bien. »

A distance égale ou à équivalence de choix pédagogiques, un certain nombre d'élèves disent avoir choisi cette école-là plutôt qu'une autre parce que des amis y allaient, pour ne pas être seul, mais aussi parce que ces amis leur désignent l'école comme « une bonne école ». Les journées portes ouvertes ne sont pas étrangères au choix de l'école mais sont loin d'être le seul élément qui permet de trancher. A la fin des études primaires, il est important pour les élèves de « monter » avec des amis.

L'effet d'entraînement se fait sentir à l'entrée comme à la sortie de l'école. Pour certains, l'idée de changer d'école pour aller vers une option qui serait plus adaptée est contrebalancée par la crainte d'être seul dans une nouvelle école ; certains jeunes préfèrent encore rester dans une école qui ne leur convient pas (plus) pour rester avec leurs amis.

« Moi, si je voulais faire autre chose, je resterais ici pour mes potes (...). Mais je ne sais pas, trois-quatre ans, tout seul, là, dans une (autre) classe... moi je préfère rester avec mes potes. »

> Une motivation et un moteur pour le travail scolaire

« Enfin, s'il n'y avait pas les amis et qu'on était tout seul à venir aux cours, juste pour faire ça, moi je n'aurais aucune motivation à venir. »

A partir du moment où la porte de l'école est franchie pour la première fois, le fait d'avoir des amis est une motivation fondamentale, même si elle n'est pas la seule, pour se lever le matin, prendre le bus et venir aux cours.

« Les amis, ce n'est pas la seule motivation (..) mais je vais dire, c'est une des principales quand même ; parce que ce n'est pas toujours agréable, on se dit "allez, au moins on sera ensemble" il y aura quand même des bons moments. S'il n'y avait pas les amis ce serait moins agréable. Donc merci les amis. »

« C'est vrai que quand on a des amis

- Aller les voir, on s'amuse, tandis que quand t'es tout seul à l'école, c'est pas chouette

- Quand on a des amis, ça motive

- Bon, c'est vrai qu'en classe, on parle

- Mais bon, à la récré, on s'amuse bien et les cours recommencent et on travaille. »

L'amitié aide à supporter les petits et grands désagréments de l'école.

« C'est quand même ce qui donne un peu de rayons de soleil dans la journée de l'école, qui est formidable je pense. C'est un endroit assez clos ici, c'est justement ce qui nous donne l'envie de venir, ce qui nous motive. »

Pour le travail en classe, la coopération, l'émulation, voire la compétition sont des moteurs évidents pour les jeunes.

« Oui, c'est toujours chouette, il y a une bonne ambiance et on a besoin d'amis pour réussir au niveau scolaire. »

« C'est mieux de travailler avec des potes que de rester tout seul

- Parce que comme ça, c'est chiant. »

« C'est vrai, quand on est plusieurs, on peut rire, on peut parler.

- Tandis que quand on est tout seul, à rien dire, dans son truc... »

« Parfois, quand on regarde les résultats des amis qu'on a, on se dit " j'aimerais bien faire mieux ", alors on fait tout pour que ça aille. »

« C'est un dépassement de soi.

- C'est un côté un peu compétition qui donne envie d'être au mieux. »



L'APPROPRIATION DE L'ÉCOLE COMME LIEU DE VIE : « L'AMBIANCE »

« *C'est notre école...C'est comme une deuxième maison.* »

« *Il faut lui donner de la joie et de la vie.* »

Au bout d'un certain temps, les jeunes s'approprient leur école. Il s'agit bien plus que de s'habituer ou de se résigner ; il s'agit de faire sien cet espace de vie, qui pour eux est toujours un **espace de vie commune**.

« *Oui, parce qu'on a une histoire dedans ; parce que ça fait plusieurs années qu'on est dedans donc, on s'est fait une familiarisation avec l'école, les professeurs et les bâtiments. Donc, c'est la nôtre quoi, on ne voudrait pas partir.* »

Les rites d'appropriation ont dès lors beaucoup d'importance. Ils sont liés à la vie en groupe bien plus qu'à des fonctions instituées de représentation ou de délégation. Ainsi, par exemple, tout ce qui concerne le conseil de participation ou la fonction de délégué de classe n'intéresse guère les jeunes. Ils n'en n'ont d'ailleurs pas parlé spontanément mais ils n'y sont pas hostiles et reconnaissent que parfois, cela amène des petits changements. Les journées portes ouvertes ont plus de succès surtout si elles permettent de mettre en valeur le travail réalisé par les élèves : ils le vivent comme une réelle reconnaissance de leurs capacités.

Mais surtout, ce que les jeunes aiment, c'est ce qui met de la convivialité : les soupers de classe, les sorties en groupe, avec les professeurs notamment, qui se montrent à cette occasion, sous un autre jour. Dans les filières techniques, il arrive que des petits concours soient organisés entre écoles ou des animations thématiques, comme la semaine « *chocolat chaud* ».

« *Chaque année, on y a mis un chapiteau, on leur met des braseros, le chocolat. Voilà et puis les formateurs viennent dans la cour, enfin ils échangent, ils viennent souvent avec leur prof.*
- *Et puis ça met de l'ambiance.* »

DES CONDITIONS POUR SE SENTIR CHEZ SOI

« *E¹ : Ben franchement, j'avais regardé pour aller à X, j'avais été à une porte ouverte, ça ne me plaisait pas. C'était sans vie quoi, il n'y avait rien.*

Q² : Et ici il y a de la vie ?

E : Ouais, beaucoup plus. »

¹E correspond à la prise de parole d'un élève.

²Q correspond à la prise de parole de l'animateur du focus group.

> Un lieu de vie et de travail

Pour que les élèves se sentent bien dans leur école, l'infrastructure est importante. D'une part, pour des raisons esthétiques ou de confort ; d'autre part, pour des raisons pédagogiques, car le matériel est à l'image de l'importance qu'on donne à leur apprentissage : selon qu'il est insuffisant ou obsolète, les jeunes se sentent méprisés.

« Parce que c'est vrai que parfois travailler sur 1m², on se marche tous dessus, et puis il y a tout le monde qui s'engueule. »

*« On aime bien être dans une classe qui est bien, qui est bien arrangée.
- C'est mieux quand même qu'un local avec rien dedans avec juste des bancs et des tables ... ça donne plus envie. »*

*« Et les classes, regardez, c'est vieux, c'est moche, il faudrait plus de couleurs.
- Oui, tout repeindre.
- Enlever ces vieilles planches. »*

« Il y a un paquet d'écoles dans les environs de chez moi qui font dans l'industrie du bois aussi mais je suis venu ici parce qu'il y a un meilleur choix des machines, il y a plus de machines. On a droit à toutes les machines ici. Tandis que là-bas il y a des machines, la raboteuse dans une autre école là-bas je ne pouvais même pas y toucher, il n'y avait que le prof qui chipotait avec et nous on devait regarder. Tandis qu'ici, on fait ça (y toucher) tout le temps. »

> Les horaires et le rythme de vie : des temps trop pleins et des temps pas si morts que cela

La question qui leur était posée d'emblée étant « qu'est-ce qui vous accroche à l'école ? », les élèves n'ont pas évoqué spontanément les horaires. Par contre, ils sont nombreux à avoir pointé comme point positif sur leurs post-it les récréations. Pour beaucoup d'entre eux, c'est le moment privilégié où ils peuvent se défouler et fréquenter leurs amis. Ces moments leurs paraissent dès lors trop courts.

Le temps de midi est également un moment particulièrement prisé et pouvoir sortir en ville est souvent réclamé. Les jeunes vivent assez mal les « tracasseries » administratives pour pouvoir sortir : autorisations, cartes, etc. Le fait que certaines écoles ferment leurs grilles, les marque comme l'emblème d'un enfermement qu'ils combattent par tous les moyens.

« - Oui, moi dans mon ancienne école, on ne pouvait même pas sortir. Les seuls qui pouvaient partir à midi, c'est ceux qui habitaient à côté de l'école. Sinon on ne pouvait pas sortir, même pas aller à Namur ou aller au Quick. »

« - Ma petite copine, par exemple, elle est à l'école à X, pendant le temps de midi, elle doit tout le temps rester dans le réfectoire. Ils ne peuvent pas sortir. Elle était ici à l'école avant et quand elle est allée là-bas, directement c'est une prison. C'est le mot qui est sorti de sa bouche. Elle dit "c'est une prison, on ne peut pas sortir". Elle est en 4ème, elle ne peut pas sortir de l'école pendant la récré par exemple. »

Mais, si ce moment de relâche est important pour des raisons de convivialité, les temps de break sont aussi l'occasion pour les jeunes de voir un professeur pour des matières dans lesquelles ils ont des difficultés.

« Quand on a des problèmes en math ou autre, si le prof est d'accord, il accepte de nous voir soit à la récré de 11h ou alors pendant le temps de midi. »

Pour bon nombre d'élèves, surtout parmi les plus jeunes et parmi ceux qui sont en difficulté ou en échec, les horaires sont lourds. Commencer à 8h20, alors qu'on a dû courir après le bus, est difficile à leurs yeux. Les journées sont longues et les devoirs, le soir, les allongent encore. Ils vivent les journées de cours comme un empilement de matières qu'ils ont bien du mal à ingurgiter.

> Un Règlement d'Ordre Intérieur (R.O.I.) avec de la souplesse

Le R.O.I. n'est pas spontanément évoqué par les jeunes. Les éléments contestés touchent essentiellement à la restriction de leur liberté, dans tous les domaines. Ainsi, dans les relations amoureuses, les interdits poussent quelquefois les adultes à des attitudes différentes selon les jeunes : il y aurait, selon quelques élèves, une certaine homophobie.

La tolérance vestimentaire et une certaine souplesse sur les sorties mais aussi pour la cigarette sont appréciées.

VRAIE-FAUSSE RÉPUTATION, IMAGE, IDENTITÉ ET SENTIMENT D'APPARTENANCE

« Ouais, mais ceux qui connaissent vraiment l'école, ils savent que c'est bien, tandis que ceux qui ne sont jamais venus ici, ils trouvent que ce n'est pas une bonne école. »

En ce qui concerne la réputation de l'école et son image à l'extérieur, il faut en distinguer deux types : celle liée à des comportements supposés des élèves ou à « des choses » qui se passeraient dans certains établissements et celle liée aux questions pédagogiques. Nous verrons la seconde infra. Quant à la première, elle semble devoir être reliée à la question de l'appropriation de l'école par les élèves. Elle est particulièrement paradoxale. La plupart des jeunes rencontrés estiment que leur école a une mauvaise réputation (une école de « fous », de « barakis », de « gouines », de « péteux », de « camés », de « racketteurs », toutes les étiquettes y sont passées). Mais ils estiment aussi souvent que c'est une fausse image et ils sont généralement assez fiers de leur école. Pour eux, ceux « de l'extérieur » ne peuvent savoir ce qu'il en est à l'intérieur. Ce qu'ils vivent comme de la tolérance ou de l'ouverture à l'interne peut, par exemple, être perçu comme de l'anarchie ou du laxisme à l'extrême. Pour eux, il convient de voir l'envers du décor.

« Moi, personnellement je suis à l'internat. Donc l'internat, c'est mélangé avec toutes des écoles de Namur. Mais quand j'entends des fois parler, j'ai un pote qui est à Y, mais lui il est à fond, " chez toi c'est beaucoup le bordel ; c'est l'anarchie chez toi". »

« Q : On est facilement acceptés ici pour pouvoir s'inscrire ?

E : Ouais, même si c'est le pire des gangsters.

Q : C'est ce qu'ils pensent ?

E :- C'est ce que les autres écoles disent.

E :- En fait, ils donnent une chance. »

« Ca va être ma 4ème année que je suis ici et quand je suis arrivé, on m'a dit : " oui, fais gaffe parce qu'à cette école, on propose beaucoup de drogue et tu vas te faire racketter ". Ça fait 4 ans que j'y suis et je n'ai jamais rien eu. »

Dans d'autres cas, les jeunes considèrent que la réputation de l'école est vraie mais qu'elle ne leur est pas néfaste pour autant et ils l'assument plus comme une identité (un sentiment d'appartenance) que comme une réputation.

« La réputation, on dit aussi que c'est une réputation de gouines. Il y en a et on ne les cache pas. »

« Moi, ça me fait rire madame ; parce qu'il y en a plein dans toutes les écoles mais (...) ils ne le savent même pas. »

« C'est pas un problème pour faire des études. »

Par contre, les jeunes ont eux-mêmes une image assez désastreuse des écoles environnantes et font subir à leurs condisciples extérieurs ce que ceux-ci leur infligent à eux-mêmes : des préjugés et des rumeurs. En quelque sorte, c'est l'inverse du dicton qui dit que l'herbe est toujours plus verte ailleurs : le sentiment d'appartenance est plus fort que la réputation et l'herbe est souvent plus verte ici. Il y a « eux » (ceux d'en face) et « nous » (élèves de cette école, « notre » école) et cela, notamment parce que le « nous » a eu l'occasion de se développer.

UN REGARD CONTRASTÉ SUR LES CONFLITS

« Q. : Et comment on règle ça ?

E : - Avec des amis.

E. : - Et bien, on en parle. »

Si les relations avec les amis sont essentielles, tout ne se passe pas toujours au mieux. Se frotter aux autres n'est pas toujours simple et les conflits existent parfois. Généralement, les jeunes ne ressentent pas cela comme un problème majeur et parfois même, ils le considèrent comme un apprentissage de la vie.

« C'est vrai qu'il y a des disputes mais...

- Justement, les disputes ça nous apprend. Enfin, l'école nous apprend aussi comment on réagit avec les autres. Donc, on vient pour les amis mais aussi pour les ennemis. Enfin, (...) c'est un peu pour apprendre comment être face à d'autres. »

« Peut-être le fait de parler avec nos ennemis ou avec les personnes avec qui on s'entend moins bien et bien ça met les choses à plat et chacun se fait une opinion de l'autre. »

La question du respect (ou du non-respect) mutuel est revenue plusieurs fois lors des focus groups.

Dans les classes supérieures, les jeunes prennent plus de recul par rapport à cela mais, chez les plus jeunes, la pression est importante : le regard des uns sur les autres, les rumeurs, parfois les insultes ou les frictions, autant d'éléments qui peuvent mettre les nerfs à rude épreuve. Se comparer les uns aux autres, dans certaines écoles plus que dans d'autres, est un stade de l'apprentissage de la vie en société qui peut représenter de redoutables épreuves pour certains élèves et laisser des traces sur la motivation ou les résultats scolaires.

L'attitude des adultes est importante dans le règlement de ces frictions mais l'attente des jeunes est ambivalente à cet égard. D'un côté, ils ne souhaitent pas que des adultes se mettent dans le jeu, ils veulent régler cela entre eux. « C'est notre affaire, Madame, on règle ça entre nous ! ». Il s'agit, la plupart du temps, de trouver la juste mesure entre faire respecter sa propre réserve territoriale et éviter d'empiéter sur celle de l'autre et d'apprendre à maîtriser les rituels réparateurs. C'est une simple question de temps. Au bout d'un moment, on a compris.

« Oui, moi je laisse passer, parce que ça crée toujours des problèmes et tout ça "ho elle/il ne me cause plus", ça fait un peu gamin. Ça ne fait pas mature dans sa tête.

- C'est à l'école primaire qu'on fait ça, on est dans une école de grands, on ne s'amuse plus à dire "tu me parles encore ?" "tu ne me parles plus ?" ça fait un peu gamin.

- C'est mon truc à moi.

- Les autres je ne sais pas.

- Oui, c'est vrai que c'est chiant d'entendre les disputes dans la classe "ouais, tu ne me parles plus, t'es plus ma copine", ça devient chiant. Voilà, ce n'est pas très gai, d'entendre ça. C'est mieux d'être dans une classe où on s'entend bien.

- Il y a des choses plus intéressantes que d'entendre ça. »

Dans d'autres cas, quand la situation se corse, les jeunes souhaitent une intervention adulte, graduelle cependant. Si le conflit ou l'incident concerne le cours, il faudrait que le professeur concerné arbitre. Quand c'est plus complexe, le CPMS peut intervenir.

« Des fois, quand il y a des gros conflits dans les classes, ils interviennent. Enfin j'ai eu ça en deuxième, il y avait une mauvaise ambiance dans notre classe et on a eu une descente du PMS obligatoire dans toute la classe. »

Il y a aussi une attente que la direction « prenne ses responsabilités ».

Des phénomènes de clans peuvent apparaître, revers de la médaille des petits groupes qui se sentent bien entre eux et qui ne se laissent plus pénétrer par d'autres. Il peut s'agir aussi de phénomènes de rejet de ceux qui sont différents. Il semble exister une sorte « d'alchimie » de la mixité et de la diversité socio-culturelle propre à certaines écoles. Des élèves qui ont changé d'établissement témoignent ainsi de la différence d'attitudes :

« Il y a des écoles comme ça, où par exemple on va avoir... quelqu'un qui ne s'habille pas comme moi par exemple, X par exemple, c'est vraiment l'exemple de la classe (un jeune avec des dreads). Et bien par exemple, il va venir me parler pendant les cours où quoi et bien je vais parler avec, je m'en fous. Mais il y a d'autres écoles comme ça où "vas-y, casse-toi, tu ne ressembles à rien, allez dégage".

- Dans mon ancienne école, si tu n'avais pas la petite chemise et le petit col... »

« C'était quand même plus de maturité ici; parce que j'étais dans une école où voilà, j'avais mon style et tout le monde me regardait un peu de travers, un peu de haut et tout ça. Tandis qu'ici ha tu as une petite fille. Ça va, on n'en parle plus quoi. Il y en a qui jugent beaucoup, alors qu'ici ce n'est pas le cas. »

LA PLACE DES PARENTS, NI DEDANS, NI DEHORS, MAIS LÀ

« Ce que les parents font, les enfants, ils font.
- Oui voilà quoi ; on suit l'exemple des plus vieux. »

Les jeunes estiment que l'appui des parents, même parfois un peu énergique, est important pour leur parcours personnel.

« Il y a certains parents qui poussent les enfants à étudier et à travailler. Ça, ça leur montre que plus tard, ils auront quelque chose. Mais certains parents, ils disent " je n'en ai rien à foutre de ce que tu veux ". Et alors le gosse, il s'en fout aussi. »

Certains élèves déplorent que des parents entravent leurs enfants dans le choix de leurs études à cause d'une vision négative de certaines filières. D'autres, au contraire, se disent encouragés dans leurs choix.

Par contre, ils ne souhaitent pas que leur « territoire » scolaire soit envahi par leurs parents.

« La famille, c'est la famille. C'est différent, ce n'est pas le même monde. »

Pour beaucoup, le seul moment de la présence parentale à l'école, c'est le moment de la réunion de parents.

Parfois, l'école est cause de soucis pour les parents, par exemple, quand il faut payer les voyages scolaires.

« Des parents se sont plaints d'avoir trop de voyages à l'école parce que à la fin de l'année ça revient trop cher.
- Il y en a qui appellent l'école "Touring-Voyage".
- C'est quand même 210 euros - si t'as trois gamins, un en rhéto, un en 4ème et un en 2ème ! »



Chapitre 2:

L'école, un tremplin pour l'avenir

SE FAIRE UN AVENIR: DE "PLUS TARD" A "TOUT DE SUITE"

« Mais moi, je trouve que c'est important de venir à l'école, d'avoir des diplômes et puis se trouver un boulot et réussir sa vie quoi. »

Pour bon nombre de jeunes, c'est la préparation à l'avenir qui est la motivation filigrane de leur présence à l'école. Après les amis, avoir un métier, pour gagner sa vie, pour être riche même, dans l'esprit de certains, voilà ce qui motive.

Parfois, l'avenir, c'est surtout un concept, une rengaine dans laquelle les jeunes baignent et qu'ils ont faite leur, bon an mal an.

« On nous demande de venir tous les jours et au final on ne se rend même plus compte à quoi ça va servir. Enfin, si je viens tellement tous les jours, c'est que je pense que le but ce sera pour mon diplôme plus tard. »

Les jeunes ne sont pas insensibles à ce qui se passe dans le monde social, ils sont imbibés de l'inquiétude des adultes face aux évolutions politiques et aux mesures d'austérité et même s'ils ne sont pas totalement informés, ils vivent au quotidien les difficultés du milieu familial.

« Ca va de pire en pire, donc après voilà. Et comme on n'est pas super motivés dans ce qu'on fait à l'école et bien c'est un petit peu bête. Et après on se rend compte qu'on n'a pas le choix et qu'après si on ne travaille pas dur et bien on va finir à la rue. »

Dans l'enseignement en alternance, l'avenir est déjà là : le fait de travailler parallèlement aux cours les plonge d'emblée dans le monde du travail et leur permet plus d'autonomie par rapport à leur famille. Commencer à gagner sa vie est une importante motivation des élèves, même s'ils sont conscients qu'ils sont moins payés que s'ils étaient vraiment sur le marché du travail.

En tout état de cause, le travail comme modalité d'intégration dans la vie sociale semble rester une valeur centrale pour les jeunes.

« Si on est obligés d'y aller, autant apprendre quelque chose... »

LA DIFFICILE QUESTION DU CHOIX

Si, dans le général, on évoque plutôt les grands principes de manière assez généraliste (avoir un avenir, avoir un diplôme, pour plus tard...), dans le technique et le professionnel, l'option est un élément essentiel en ce qui concerne l'accroche.

Les raisons pour lesquelles on choisit son option sont très contrastées.

Première possibilité : l'option d'abord, l'école ensuite

Beaucoup d'élèves de ces filières ont su assez jeunes vers quoi ils souhaitaient se diriger.

La continuité familiale est une motivation forte pour choisir une filière, une option: un proche exerce déjà le métier qu'on a envie de faire parce qu'on côtoie ce proche depuis longtemps. Parfois, il s'agit de l'opportunisme de faire un métier où on a un débouché familial « au cas où » on ne trouverait pas autre chose et pour certains, il y a l'illusion du « piston » familial.

« Moi j'ai déjà ma place chez GSK.

- Moi aussi.

- Mon père il va me faire entrer.

- Moi, mécanicien à Solvay. »

Le coup de foudre via une rencontre (avec une personne, avec une matière) est une autre motivation de choix d'une option. On cherche ensuite l'école « où c'est possible ».

« Moi, c'était il y a trois ans et demi. J'étais en général et puis ça n'allait plus du tout, j'étais en train de décrocher. Je me suis un peu renseigné sur les options et les qualifications et tout ça. Et puis j'ai été voir des hommes de métier et puis je suis tombé chez un ébéniste et directement j'ai accroché. Mais ce n'est pas vraiment l'école qui m'a fait accrocher à cette option-là, vu qu'avant j'étais encore en général mais j'allais régulièrement chez cet ébéniste-là pour un peu apprendre. Après, j'ai pensé venir ici et puis voilà. Et puis, le toucher avec le bois je trouve que c'est..., j'aime bien ; ce n'est pas comme si on travaillait la pierre et que c'est froid. Je trouve que le bois c'est une matière vivante. »

La possibilité d'options quasi équivalentes dans un périmètre géographique acceptable, le choix d'une école plutôt que d'une autre se joue sur un **petit « plus »** lié à la sensibilité de chacun : la manière de travailler, le côté plus ou moins créatif.

La souplesse qui permet de la latitude

On choisit d'autant plus une option qu'elle n'est pas « enfermante » : les jeunes apprécient notamment de savoir dans quoi ils s'engagent (le « technique » et le « professionnel » leur paraissent moins flous que le « général »), tout en gardant des possibilités assez larges, en permettant de toucher au moins un peu à tout.

« On ne se sent pas coincés, on a plein de directions après.

- Oui parce qu'à la sortie c'est du technique donc on a quand même un CESS. Et si on veut faire autre chose plus tard, des formations ou quoi, maintenant, on a un bagage qui est là et ensuite on peut se diriger vers autre chose. »

Si on s'est trompé, il importe de pouvoir se réorienter dans un secteur similaire mais pas identique. Par exemple, « redescendre » en professionnel, si on est trop « serré » dans des cours généraux.

L'inverse (la remontée) est demandé comme possible aussi.

« Mais ce que je voulais juste dire, le seul truc c'est que oui on aimerait bien essayer. Par exemple, j'aimerais bien essayer (une option de professionnel) mais on ne peut pas remonter normalement. Quand on a choisi une branche, on ne peut pas remonter. C'est par exemple, voir si on ne peut pas recommencer une troisième, genre tu finis ta deuxième, tu décides d'aller en 3ème professionnelle et après si tu veux changer tu peux refaire une troisième (générale ou technique). On ne peut pas faire coiffure et puis esthétique parce que c'est technique. »

Deuxième possibilité : l'école d'abord, l'option ensuite

Pour un certain nombre d'élèves, moins déterminés sur leur choix d'option, l'école est plus importante que l'option. Si on échoue, la possibilité de pouvoir rester dans l'école en changeant d'option n'est pas anodine. La présence des amis est centrale dans ce choix.

LES FREINS À LA MOTIVATION

La configuration de l'enseignement en cycles est un élément de malaise chez beaucoup de jeunes.

« E. : Mais le cours ? Oui, on en a besoin.

Q. : - Oui, on en a besoin mais pourquoi ?

E. : - Parce que ceux qui vont en mécanique, ils vont avoir besoin de ça.

Ceux qui vont en électricité, ils n'auront pas besoin de ça, tu vois ? »

Il faut **ronger son frein** pendant deux ans avant de pouvoir se diriger vers les matières plus spécifiques qu'on a choisies, ce qui est long, trop long pour certains. Dans les classes de « technique », les débats ont été parfois très contradictoires. Certes, des cours font l'unanimité contre eux : les cours généraux que les élèves estiment trop éloignés de leurs objectifs, comme religion, par exemple, même si, paradoxalement, les élèves apprécient le professeur et l'ouverture à la discussion que cela permet : « *Le cours est chiant, la prof est chouette* ».

Pour d'autres cours généraux, la controverse bat son plein. Anglais ? Non pour certains, oui pour d'autres parce que « *si on veut aller dans un pays étranger...* ».

Quant aux cours techniques eux-mêmes, ils peuvent être indispensables pour certains, un calvaire pour d'autres qui ont une option bien spécifique en tête.

D'autre part, la configuration en cycles oblige parfois les élèves à **changer d'école** pour poursuivre l'option choisie qui ne se donne pas dans l'établissement où ils ont commencé. Cela peut amener à des choix cornéliens : partir pour l'option ou rester pour les amis.

Une hiérarchie tenace entre les filières

« Par exemple, si on a que notre moyenne, on nous conseille de partir, d'aller vers une autre option (..) si on n'a que dans les 50, on nous conseille de partir. »

Un autre choix douloureux, c'est celui qui impose de trancher entre la filière technique ou professionnelle. Dans le « technique », on a conscience qu'on peut encore choisir de faire des études supérieures. Mais « descendre » en « professionnel », même pour apprendre le métier que l'on souhaite, n'est pas bien vu. C'est ici que la réputation de l'école concernant les questions pédagogiques refait surface : le vieux cloisonnement entre les filières « nobles » ou les filières « relégation » est bien incorporé dans les schèmes mentaux. Pourtant, les jeunes qui fréquentent les filières professionnelles sont conscients de la valeur de cet enseignement.

« Ouais, mais moi ce qui me fait rire, c'est ceux qui disent "ouais, t'es en professionnel" "t'es qu'un professionnel" moi j'ai envie de leur dire : " je préfère prendre professionnel et apprendre le métier que je vais faire plus tard", tandis qu'eux si ça tombe à 30 ans, ils seront toujours aux études ou je sais pas quoi.

- Nous, on sera indépendants et eux ... ça, je gagnerai quand même plus qu'eux et je les emmerderai - En général, quand t'es en professionnel, tu trouves. »

Le « nous » et « eux » se structurent ainsi également entre filières ou d'école à école : ceux d'en face sont moins bons que nous. La fierté de faire bien ce qu'on fait compense le faible capital symbolique de certaines filières mais cela demande du caractère.

Chapitre 3

Les conditions d'un bon accrochage

UN BON PROFESSEUR, C'EST...

« Moi, personnellement dans mon ancienne école, c'était vraiment où les élèves étaient des chiffres. Et le contact entre élèves et enseignants, il n'y en avait aucun. Mais quand je suis arrivé ici, le contact était vachement fort, je trouvais. »

La place des enseignants est évidemment très importante pour les élèves. Les aspects relationnels et pédagogiques sont assez indissociables d'ailleurs. C'est un ensemble qui conditionne fortement l'ambiance de la classe.

L'avis des jeunes est assez unanime, quelles que soient les classes ou les filières : un bon professeur sait se faire respecter, maîtrise sa matière et prend le temps de l'expliquer. Il est aussi accessible et capable d'écouter les élèves dans leurs difficultés et surtout, il est « cool ». Ce dernier aspect semble particulièrement favoriser la motivation à venir à l'école.

« On peut avoir de l'autorité sans être obligé de crier tout le temps et de faire des menaces. Il y a moyen de se faire respecter tout en étant agréable avec les élèves et passer des bons moments. Rigoler ou parler de sujets parfois autres que le cours. »

« Quand on m'engueule tout le temps, j'ai vraiment pas envie de venir à l'école. »

« Un prof doit avoir un respect pour l'élève et l'élève doit avoir un respect pour le prof. »

« Quand on a des profs qui sont assez froids avec nous, ça ne nous donne pas envie d'aller à leur cours, ni de travailler avec eux. »

Pour les élèves des filières technique et professionnelle, il y a une certitude: les professeurs sont bien plus « cools » dans leurs filières que dans la filière générale. Le même professeur ne se conduira pas de la même manière avec les deux types d'élèves.

« Mme X, elle est plus sévère avec les généraux qu'avec nous. C'est d'office. Nous ici, c'est gai, quoi. »

« Dans le général: chemise, cravate, lunettes. »

« Q : [en technique] Les profs, ils sont plus cools ?

E :- On ne reste pas braqués sur des trucs

- On peut parler avec eux, rigoler, ça donne plus envie de travailler.

- On travaille dans une ambiance plus détendue. »

Des professeurs « cools », c'est important pour les élèves. Les occasions de mieux se connaître de manière moins frontale qu'en classe favorisent les nuances dans les regards croisés que professeurs et élèves portent les uns sur les autres.

- « *Faire des dîners de classe, c'est plus facile.*
- *Ca augmente encore plus la convivialité.*
- *Demain, on fait un barbecue avec les profs.* »

Les traditions d'école, comme la Saint-Eloi, la Saint-Nicolas, ou encore les sorties récréatives sont très appréciées des jeunes.

« *C'est marrant quoi. On s'amuse.*

Q : C'est important de voir les enseignants dans d'autres situations que l'école ?

- *Oui, parce qu'on les voit autrement.*
- *Il y a une différence.*
- *Ils sont plus sympas quand on est à Walibi que quand on est à l'école.* »

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES QUI ACCROCHENT

« *Et donc, ils arrivent à faire plusieurs choses, donc justement ça motive les élèves à mieux travailler, donc forcément ça apporte aussi des changements.* »

Dans certaines classes, les élèves nous ont parlé des pratiques pédagogiques qu'ils apprécient parce qu'elles les aident à rester accrochés à l'école.

> Le parrainage par un professeur

Il s'agit d'un système qui permet à chaque élève de se choisir, parmi les professeurs, trois d'entre eux avec lesquels il a une certaine affinité et dont un deviendra son parrain. L'ordinateur traite l'ensemble des desiderata des jeunes et répartit ainsi un parrain à chaque élève. Chaque parrain a plusieurs filleuls (en moyenne 13 dans différentes classes), qu'il va suivre plus particulièrement. Il ne fait pas double emploi avec le titulaire de classe, qui, lui, va gérer plutôt le collectif, mais il est disponible pour ses filleuls, pour les écouter s'ils ont des problèmes plus personnels, pour trianguler avec les collègues en cas d'échec, pour rencontrer les parents lors des réunions, pour expliquer les problèmes en conseil de classe, etc.

« *Parfois, il y a des élèves qui vivent des situations très difficiles. Et donc, c'est vrai que c'est bien d'avoir un autre regard dans les conseils de classe, etc, pour expliquer par exemple une période qui est un peu plus difficile, comme ça les autres professeurs sont au courant.* »

« *Il fait vraiment la connexion. C'est un genre de pont.* »

Chaque enseignement gère cela à sa manière, on peut aller le trouver après les cours, il se rend aussi disponible que possible pour ses filleuls.

> Laisser de la place à la variété, à des respirations pédagogiques

Egalement appréciées des élèves, les pratiques qui rendent l'école moins indigeste, qui permettent d'introduire de la variété dans le « bloc » du quotidien. L'arrivée d'un intervenant extérieur qui apporte un éclairage particulier et rend plus concret et réel un élément vu au cours ; les sorties pédagogiques qui permettent d'apprendre en visitant, en pratiquant : l'organisation de travaux de groupes à certains moments ; la journée portes ouvertes pour laquelle les élèves mettent activement la main à la pâte, autant d'éléments qui « boostent » la motivation des élèves.

> L'intérêt de la pratique

Dans les filières techniques, professionnelles ou en alternance, les élèves pointent l'importance de la pratique comme motivation. On apprend mieux, plus concrètement, plus vite, quand on est sur le terrain et qu'il faut faire vraiment les choses.

« *Je dirais qu'on attrape plus de conscience quand on travaille.* »

ECHEC ET ACCROCHAGE

> L'échec vu d'un autre œil

L'échec scolaire n'est pas nécessairement synonyme de démotivation et ne nuit pas toujours à l'accrochage scolaire. Indépendamment de la question des points et du point de vue certificatif, l'attitude de l'enseignant est importante pour que l'élève sorte de l'échec. On peut dire que l'élève est démotivé si le professeur l'est aussi.

« *Mais ça dépend de la manière dont le prof donne cours. S'il arrive à nous captiver même si on est pété au cours et tout ça, et que le prof arrive à nous captiver dans son cours, ça donne quand même envie d'y aller.*

- *Mais parfois, il y a des professeurs qui sont très désagréables. Moi, il y a un cours où le prof est désagréable. J'ai pas envie de bosser pour ça, alors que oui pour un prof qui s'intéresse plus à nous entre guillemets, et qui s'intéresse et qui n'a pas envie que ses élèves soient pétés et qui ferait tout pour qu'on ne le soit pas. Alors qu'il y a des profs, " tu es pété, tu es pété, tant pis pour toi ".*

- *Il y a des profs qui tapent leurs cours au tableau, ils donnent leurs feuilles, et c'est à peine s'ils donnent une explication.* »

Même le redoublement n'est pas nécessairement vécu par les jeunes comme un échec, ni comme un frein à la motivation, au contraire parfois.

« *Q : Qu'est-ce que vous pensez du fait de doubler ?*

- *C'est une sécur'.*

- *Au début, on se dit " tant pis " mais on aura perdu un an quoi.*

Q : Et est-ce qu'on se sent mieux après avoir redoublé ou pas ?

- *Je me suis pris des claques de mon parent, mais je me suis senti mieux l'année suivante parce que c'était un autre groupe, une autre classe et je me suis bien plu.*

- *J'ai doublé trois fois et bien je suis tombé dans une meilleure classe maintenant.*

- *Je n'ai rien foutu avant, et depuis que j'ai doublé, et bien je bosse.*

- *On ramait et depuis on ne rame plus.*

- *J'ai déjà doublé 3 ans ici. J'ai doublé parce que je devais doubler, point barre. J'ai doublé parce que j'avais des problèmes et puis voilà.*

- *Je pense que le redoublement, ça peut être nécessaire pour ça aussi : pour reprendre un nouveau départ quoi.* »

> Le droit à une seconde chance

Avoir droit à une seconde chance permet de ne pas se décourager immédiatement. Dans une école, il est possible, avec certains professeurs (la liberté pédagogique est respectée et il n'y a pas d'obligation d'agir de la sorte), de repasser une interro, par exemple, après le cours, pendant la récréation ou le temps de midi. Il suffit d'aller trouver

l'enseignant et de s'arranger avec lui. La question de l'égalité est réglée par le fait que tout le monde peut repasser l'interro s'il le souhaite, qu'il soit en échec ou qu'il souhaite simplement améliorer sa cote.

Dans cette même école, quand des élèves n'ont pas remis un travail, ils ne sont pas cotés au bulletin ; la cote ne sera inscrite que quand l'élève aura rendu son travail. Le retard n'est pas donc systématiquement considéré comme sanctionnable. Sauf aux épreuves certificatives, où la cote est incontournable, il est donc possible de « suspendre » pendant un certain temps le couperet de la cotation, grâce à un système de bulletin à géométrie variable.

> Le dialogue plutôt que les formules toutes faites dans les bulletins

« C'est dégueulasse. Quand on a un beau bulletin c'est bon, on ne nous embête pas, mais si on a un bulletin dégueulasse on est toujours flingué ».

Le « flinguage » casse les élèves. De même que le côté impersonnel des remarques faites dans le bulletin ou le journal de classe.

« Nous, dans notre classe, on était deux à avoir la même remarque du titulaire pour le conseil de classe. On était plein à avoir la même chose. Et ils ne savent pas comment on vit ; parce que c'est comme s'ils prenaient notre cas pour une généralité. Donc, dans le fond on ne se sent pas visé par ce mot-là parce qu'il y en a plein qui ont exactement le même. »

Les élèves apprécient que leurs professeurs justifient de manière personnalisée leurs remarques, et qu'ils en discutent avec eux.

Les encouragements sont essentiels aux yeux des jeunes.

« Les profs, oui, ils nous soutiennent (..) ça dépend lesquels.

- Il y a un prof qui, si on a des bon points, il va nous dire, c'est bien, continue comme ça.

- Même madame présente ici, elle va nous dire « continue comme ça, accroche toi, faut que tu continues à te battre », (..) c'est plus chez les femmes profs qui encouragent, elles ont plus d'intuition. et de tact.

- Un autre prof, il s'en fout, il nous fait sentir qu'il s'en fout de nous (...) il nous fait ressentir « vous êtes inutiles, vous arrivez à rien ! » (..) il y en a qui réussissent les contrôles et ceux qui ne réussissent pas, il dit qu'ils ne sont pas à leur place et tout.

- Parce que ceux qui réussissent voilà, ils ont réussi, et ceux qui ont foiré, il dit que ce sont des abrutis quoi. »

> Une remédiation efficace

Les élèves ont aussi évoqué l'importance d'avoir des cours de rattrapage, qui existent selon des formules variées (guidances individuelles, remédiations automatiques plusieurs fois par semaine en cas d'échec, ou séances programmées avant les examens. Outre l'aspect pédagogique, psychologiquement, c'est important pour les élèves d'avoir l'impression de ne pas être lâché.

« A X, si tu ne réussis pas, si tu n'arrives pas à suivre, tant pis.

- On te lâche.

- On ne fait plus attention à toi.

- Tandis que ceux qui réussissent entre guillemets vont être " chouchoutés" tandis qu'ici on essaye de comprendre les problèmes qu'a chaque élève. »

Il y a néanmoins des remarques sur le fait que les séances de remédiation ne sont pas toujours organisées fort logiquement aux yeux des élèves : certains, qui pensent en avoir besoin, n'y ont pas accès.

Les moments informels où on peut aller trouver le professeur sont eux aussi très importants.

LE DROIT AU TEST ET À L'ERREUR

Les jeunes, surtout dans les premières années, disent la difficulté de se déterminer sur un choix de métier : trop d'intérêts à la fois, ou trop peu, des conseils contradictoires de la part des adultes de l'entourage, des rumeurs sur telle école, les conséquences du choix d'une option trop ciblée, autant d'éléments qui brouillent les cartes au lieu de rendre le jeu plus clair. Entre, d'une part, rêves, idéalisation, fantasmes et, d'autre part, tout ce qui peut refroidir brusquement les ardeurs, comme la découverte d'une réalité insoupçonnée ou le partage d'expérience de pairs, il faudrait avoir un peu de temps pour se frotter à un peu de tout.

« Franchement, je ne sais pas ce que je veux faire. Le truc qu'il devrait y avoir en fait, c'est genre, pendant une semaine, on essaye beaucoup de métiers. Parce que je trouve qu'il devrait y avoir ça quand même. Comme au temps de ma mère, elle disait qu'avant, il y avait des trucs, qu'on pouvait essayer beaucoup de choses en fait. Il faudrait qu'on nous montre une bonne fois pour toute qu'est-ce que c'est le métier, faire un petit truc avec pour essayer de comprendre et savoir comment faire.

- Si, nous on l'a fait, on a été dans un truc et on a essayé un peu tous les métiers, et il y avait même prof d'équitation. Mais c'était en primaire.

- Je trouve qu'il devrait au moins y avoir ça ici au moins une semaine dans l'année où vraiment les jeunes ont la possibilité de toucher à tout pour voir ce qui les intéresse le plus et en quoi ils pourraient se débrouiller plus tard.

- Qu'on nous montre les métiers, aussi bien les inconvénients que les atouts et pouvoir l'essayer en quelque sorte.

- Au milieu de la deuxième comme ça on a le temps de réfléchir jusqu'à la fin de la deuxième, et voir quoi pour la troisième.

- Si tu vas en techniques ou en professionnelles, selon le métier que tu as choisi.

- Parce qu'en primaire ça ne servirait à rien parce que là on a beaucoup d'idées donc on change souvent. Et en deuxième là on doit vraiment prendre le choix plus ouvert. Et là c'est plus important. »

« Et ce qu'il faudrait faire une fois c'est inverser (entre les filières générales et les filières techniques et professionnelles). Nous on va, pas une journée mais une semaine on va là-bas (en générale), et eux ils viennent ici (en technique). Et bien je suis sûr que tout le monde reste en techniques. Tout le monde, même les générales ».

TROISIEME PARTIE :
PISTES DE REFLEXION



Dans cette partie, nous tenterons d'éclairer les propos des élèves par quelques éléments pour soutenir la réflexion, en nous appuyant sur les travaux d'auteurs reconnus qui font écho aux paroles des jeunes.

Chapitre 1:

L'expérience scolaire

F. Dubet est professeur de sociologie à l'université de Bordeaux et directeur d'études à l'EHESS. On lui doit notamment plusieurs ouvrages sur l'école.

Dans *Sociologie de l'expérience*³, il pose un cadre intéressant sur les évolutions de l'école et leurs conséquences sur « l'expérience » des élèves. Pour lui, l'appareil scolaire ne peut plus être considéré comme une institution au sens classique du terme « en raison de l'autonomie croissante de ses diverses « fonctions ». Les « fonctions » de distribution, les « fonctions » éducatives et les « fonctions » de socialisation tendent à se distinguer et à se construire sur des registres différents. Cette séparation entraîne des modalités particulières d'une expérience dont le problème est celui de l'articulation de logiques, au bout du compte, fort différentes.

a) « **Le premier registre du discours des lycéens est celui d'une action stratégique** située dans un « marché » scolaire. L'établissement, les filières, les matières enseignées, les classes sont décrits en termes de hiérarchie et d'utilité. »

« Les établissements d'un même territoire se voient accorder une réputation qui les range selon une hiérarchie implicite et cependant commune, articulant de manière subtile les degrés d'excellence scolaire et les niveaux de recrutement social. Certains sont très choisis et d'accès difficile ; à l'autre bout de la chaîne se tiennent les « lycées poubelles », ceux qu'on ne choisit pas mais vers lesquels on est « orientés ». »⁴

Les élèves témoignent de cette hiérarchisation des écoles, retraduites en termes de « réputation ». Ainsi, dans une école « bien vue » :

« Q : C'est quoi « l'étiquette » ici ?

E :- Ecole pour intelligents

E :- L'école la plus dure de Namur avec x.

Q : Pourquoi venir ici alors ?

E : Parce que notre employeur, s'il voit qu'on vient d'une bonne école, il va plus nous accepter. »

Et dans une école moins bien notée, les élèves se comparent à une école « bien vue » :

« - L'école de Y est réputée pour être une école de péteux

- Voilà.

Q : Et ici ?

- Une école où on ne fait pas grand-chose.

³ DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection La couleur des idées, 1995

⁴ *Ibidem*, p.201

- On est aussi une école où on fait du " Touring-Voyage", voilà. »

Ou encore, dans une école « moyenne », les élèves sont dissuadés d'aller dans une autre moins bien notée.

« Même les profs, ils ne veulent pas qu'on aille à Z.

- Ouais, ils ne voulaient pas. Quand ils voyaient la région d'où on venait, ils nous interdisaient déjà d'aller à Z. Ils disaient que ça ne servait à rien.

- Ouais, même ici a W.

- Ouais, c'est vrai que W ce n'est pas top non plus.

- C'est tous ceux qui n'ont pas réussi ici qui sont partis là-bas. »

Dubet poursuit : « Les diverses filières sont aussi hiérarchisées, de façon plus explicite, car ce sont les conseils de classe qui décident des orientations et qui établissent une hiérarchie partagée par les enseignants, les parents et les élèves. Le classement des filières entraîne celui des disciplines, les plus valorisées étant celles qui remportent les plus gros coefficients dans les filières les plus prestigieuses. »⁵

« Parce qu'ici, à l'école, on pousse vraiment à continuer le général, parce que c'est comme ça qu'on va réussir sa vie.

- Par exemple, si on a que notre moyenne, on nous conseille de partir, d'aller vers une autre option (..) si on n'a que dans les 50, on nous conseille de partir. »

« Moi je connais beaucoup de gens, c'est les parents qui poussent les élèves à rester en général. Ils ne veulent vraiment pas qu'ils aillent en technique.

- Ils sont fiers d'avoir des élèves en général.

- Alors après, son enfant, il va rater un an et il va lui dire « pas grave, tu recommences ». Alors que lui, il est en train de perdre plein d'années d'école, alors qu'il pourrait faire ce qu'il aime, je ne sais pas, venir en technique et réussir haut la main quoi. »

« Mais c'est mieux d'aller faire plafonneur en technique qu'en professionnel. »

« Placés dans cet univers, les élèves expliquent leurs pratiques scolaires en termes de rationalité compétitive. Ils « investissent » là où les bénéfices escomptés sont élevés, ils limitent les coûts là où les bénéfices sont faibles. »⁶

Des élèves de technique commentent ainsi l'(in)utilité de leurs cours par rapport au cursus de la filière générale:

« Et puis en français, enfin je ne sais pas si c'est beaucoup mieux, mais on ne voit pas la même chose qu'en général ; ce sont des trucs plus utiles, je pense que ce sont des choses qui vont être beaucoup plus utiles plus tard ; tandis que...

- C'est comme les maths.

- En général, ils voient les " x " et tout ça, ça ne nous sert à rien.

- La racine carrée de 20 divisée par ... ça ne va jamais nous servir.

Q - Ca veut dire que vos cours de maths sont plus adaptés à votre métier ?

- Même si c'est toujours mieux d'en savoir plus.

⁵ DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection La couleur des idées, 1995

⁶ Ibidem

- Mais bon, si ça ne va vraiment pas nous servir, on ne voit pas l'utilité. C'est vrai que les parents nous disent « savoir plus, plus, plus », je suis d'accord, mais je trouve qu'il faut savoir ce qu'il faut pour son métier. Moi j'ai jamais vu les racines carrées de je ne sais pas quoi, je n'ai jamais vu ça sur un tableau, si je vois ça, je vais être perdu. »

« Q : Tu voudrais seulement des cours pratiques alors ?

E :- Non, pas pratiques mais parler de ce qu'on va voir dans notre métier.

- Pas des trucs qu'ont rien à voir avec !

- Religion...

- Je ne sais pas, il n'y a pas une option curé ici ?

- La prof (de Néerlandais) est vraiment sympathique, elle explique bien, il faut le reconnaître. Mais bon, Néerlandais ce n'est pas la langue principale que je vise.

- Sans les langues, tu ne fais plus rien.

- Ca dépend où vous travaillez. »

« Le poids de cette logique installe, au cœur de l'expérience scolaire, une tension entre l'action stratégique et les intérêts sociaux d'une part, la formation intellectuelle, l'éducation d'autre part. Sans doute arrive-t-il qu'un professeur ait le talent de lier ensemble ces deux logiques, qu'il parvienne à marier l'intérêt et l'utilité, mais, structurellement, les lycéens distinguent nettement les deux ordres, les deux « cités » pour parler comme Boltanski et Thévenot. »⁷

Des élèves engagés dans l'enseignement en alternance en témoignent :

« Q. : - Il y en a plusieurs qui ont évoqué les cours généraux, avoir une culture générale, avoir un minimum de bases dans les matières. Vous êtes quand même dans un système particulier, très professionnalisant, avec une seule journée de cours par semaine, mais pour vous c'est quand même important d'avoir cette journée de cours généraux ?

- C'est vrai que c'est bien, enfin, ça, c'est mon point de vue, avoir des cours d'histoire, de géographie.

- C'est pour la culture générale, c'est pour avoir la parole facile si quelqu'un vient te parler d'une certaine chose, et bien voilà, tu sais répondre, tu es au courant du sujet au niveau de ta culture et tout, tu ne restes pas con, c'est ça que je veux dire. C'est toujours intéressant de savoir ce qui s'est passé il y a 1000 ans.

- Ca peut être l'histoire, ça peut être la géographie, on sait rentrer dans tous types de discussions.

- Tu as toujours des clients et des personnalités différentes. Et quand tu auras des enfants qui viendront (...) je ne sais pas, ce n'est pas un beau modèle pour les enfants. Ca dépend le type de métier.

- C'est important. C'est important pour certains métiers d'avoir la parole facile.

- Et puis même, c'est toujours bien de savoir certaines choses...

- C'est vrai que ça dépend de l'orientation de la personne et des objectifs de la vie. »

Pour Dubet, dans ce cadre de calcul stratégique, « la vertu première de l'enseignant est son efficacité, sa capacité à obtenir des résultats performants en adaptant précisément son enseignement aux épreuves ; les élèves veulent de l'exercice, de la répétition, de la précision. Ils veulent aussi de la justice car ils sont en rivalité latente, et le professeur est un arbitre dans la compétition pour les places rares. »⁸

⁷ DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection *La couleur des idées*, 1995

⁸ *Ibidem*

« Ce qu'il y a, elle prend le temps de nous expliquer, elle nous écoute, elle répète si on n'a pas compris.

- Elle a de la patience, franchement.

- Parfois elle nous pose la question là-bas et elle va expliquer, parfois, moi, elle doit m'expliquer plusieurs fois. Chapeau ! Tantôt il y en a un qui posait une question par là. Trente secondes après, un autre : " c'est à quelle page ? ". »

- « [Pour contextualiser une interro], la prof explique 5 fois la question et il y a 5 élèves qui vont reposer la question. Alors qu'on a 8 minutes d'interro.

- J'ai aussi l'impression qu'à X, si tu ne réussis pas, si tu n'arrives pas à suivre, tant pis, on te lâche, on ne fait plus attention à toi, tandis que ceux qui réussissent entre guillemets vont être chouchoutés ; tandis qu'ici, on essaye de comprendre les problèmes qu'a chaque élève. Et je vois le bulletin d'un de mes cousins (qui est à X) et c'est vrai que, pour le moment, il baisse très fort et donc il pense changer d'école.

- Ici, les profs sont attentifs ? Si vous avez une baisse de régime, si ça va moins bien, ils vont être attentifs à vous ?

- Ici, ils font attention à ce qu'on pense - tandis qu'à X., là-bas, ils avancent, ils sont obligés d'avancer, ils avancent, ils avancent, voilà. Et si t'es paumé, tant pis. »

b) Le second registre de l'expérience lycéenne, selon Dubet, se situe dans une sphère intégrative.

« Mais l'expérience lycéenne est loin de se réduire à cet espace stratégique. A côté de la sphère individualiste de la stratégie, se tient la sphère de l'intégration, celle de la communauté juvénile notamment. Celle-ci repose sur des principes totalement opposés à ceux de la stratégie, comme la « communauté » s'oppose à la « société » ou l'expressivité à l'instrumentalisme. L'élève n'y vise pas la distinction et la performance, mais la participation à un groupe de pairs, à une philia, à un groupe d'égaux valorisant la confiance, l'amitié, l'amour. Les sondages nous apprennent que la grande majorité des élèves aiment leur lycée ; en fait, ils aiment le monde des affinités électives qui se développent dans les failles de l'organisation scolaire, les interours, les récréations, les cafés, les sorties, tout ce qui, de leur point de vue, participe d'une formation de leur personnalité. »⁹

Nous l'avons vu, c'est tellement vrai que les élèves placent cette sphère de la communauté juvénile comme première motivation à l'accrochage scolaire.

« Dans cette perspective, le bon enseignant favorise cette convivialité sans cependant la parasiter par une trop grande familiarité qui aurait pour effet de mêler la sphère de la stratégie et celle de l'intégration, ce qui ferait de lui un personnage trop ambigu, troublant la distinction des genres. Le bon lycée est celui qui autorise la coexistence pacifique des sphères antinomiques : ni trop laxiste pour nuire aux performances, ni trop autoritaire pour refouler la communauté juvénile. »¹⁰

⁹ DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection *La couleur des idées*, 1995

¹⁰ *Ibidem*

Dans ce cadre, un jeune nuance ainsi le côté « sympa » qui est attendu des professeurs.

« Ca dépend, il y a sympa = être gentil et sympa, excusez-moi le terme, mais con. Et un prof qui est sympa, qui va donner son cours, qui sera assez ferme et strict sur certaines choses, certains points et bien, voilà, le cours sera bien tenu, le professeur aura plus facile à faire passer son savoir aux élèves. Sinon, s'il est trop gentil ou qu'il ne met pas certaines restrictions sur certaines choses et bien, voilà, les élèves n'en ont rien à foutre et ils foutront le bordel. »

c) Le mépris de l'élève

Pour Dubet, « La dualité de l'expérience scolaire est « **arbitrée** » par une **troisième sphère, celle de la formation d'une subjectivité** perçue comme l'enjeu des études. A côté des compétitions et de l'intégration, se tient l'appel constant au thème de l'authenticité comme valeur centrale. [...]»

La recherche de l'authenticité, comme toute figure du sujet, apparaît moins nettement de façon positive que de manière négative à travers la critique des obstacles qui lui sont opposés. Ainsi, le thème critique central, bien que malaisé à formuler par les acteurs, est celui du mépris. Le mépris procède de l'identification de l'individu à sa position et, dans une hiérarchie scolaire qui est celle des échecs relatifs, le mépris irrigue la longue cascade des distinctions - mépris d'autant plus sensible que les hiérarchies multiples englobent aussi les établissements et les professeurs. Mais le sentiment de mépris est aussi plus profond, il dérive de la dualité de l'expérience faisant de l'individu un être transparent, méconnu des professeurs et de l'institution scolaire, quelqu'un dont les goûts et les talents réels, dont les souffrances souvent, sont ignorés par une école qui, dans bien des établissements, se sent elle-aussi méprisée. »¹¹

Cette jeune fille à la recherche désespérée d'elle-même, naviguant entre souhait des parents, échecs et doutes, traduit, à sa manière, cette quête.

« Q : - Tu as beaucoup changé d'écoles ?

- Oui déjà, mais j'ai eu beaucoup de rêves qui ... voilà. Au départ, je voulais faire rhéto, j'ai été à l'Athénée parce que là-bas, en quelque sorte, le niveau est plus haut et ils font vraiment tout pour qu'on réussisse et tout. Et je me suis rendue compte que ce n'était pas pour moi. [...]. Il y avait atelier bois et je me rends compte que j'aime bien ça, tout ce qui est travaux manuels et j'aime vraiment bien le bois. Donc menuiserie, je voulais faire ça, mais ma famille ne veut pas. Ils disent que c'est un métier de garçon et tout le bazar, donc je ne peux pas. Alors je me suis dit tant pis, je vais faire comme ma sœur, je vais d'abord faire coiffure pour voir si ça me plaît ou pas et si j'ai pas la même maladie que ma sœur. Sinon je vais aller en puériculture. Mais je me rends déjà compte que la coiffure, ça ne va pas le faire, et puis puériculture je n'ai pas envie de terminer comme ma sœur (qui travaille) au home (et non avec des enfants). Donc, maintenant, je me suis dit que je vais faire esthéticienne mais je n'aime pas trop faire des massages. Alors, maintenant, je me dis, même si je n'ai pas trop envie de faire ça, je vais faire agent d'éducation, même si je sais bien que je ne vais pas trouver tout de suite du travail. Parce que je connais des gens qui ont eu super dur à trouver. Sinon, je me dis, comme je vais faire du piano, chant et solfège, voir si, après, je ne pourrais pas continuer en plus l'académie pour être sûre d'avoir une formation pour si jamais j'ai la possibilité de faire prof dans les trois. Comme ça être sûre d'avoir quelque chose. Et

¹¹ DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection La couleur des idées, 1995

je me dis que faire en plus en cours du soir menuiserie ou quoi, je ne sais pas. Je veux tellement faire beaucoup de choses que je ne m'investis dans rien et, à la fin, je me retrouve sans rien. Donc je n'y arrive pas, en fait. »

d) La hiérarchie lycéenne

Le récit de cette jeune fille illustre également la hiérarchie des expériences lycéennes que Dubet développe.

- Au sommet du système se tiennent les « vrais lycéens », proches des « héritiers » décrits par Bourdieu et Passeron¹², pourvus d'un capital scolaire et social fort, connaissant parfaitement leur métier d'élèves (et ayant des parents qui connaissent parfaitement le métier entrepreneurial de parents), naviguant avec aisance de la sphère stratégique à la sphère intégrative ; ils sont néanmoins soumis à une forte attente sociale, et souvent taxés d'inauthenticité par leurs condisciples (« des pêteux »).
- Les « bons lycéens » sont ceux qui ne sont pas engagés dans les compétitions les plus dures, qui se protègent d'abord d'une éventuelle chute sociale. Ils vivent les sphères différentes de manière autonome, juxtaposée, à la manière des femmes, dit Dubet, qui composent vie professionnelle et vie domestique sans les mélanger.
- Les « nouveaux lycéens » sont les grands bénéficiaires de la massification de l'enseignement secondaire. Ils sont souvent les premiers de leur famille à suivre des études aussi longues. Ils sont simultanément intégrés et exclus : tirés vers le haut, mais dirigés vers les filières les moins prestigieuses.

Dans les lycées professionnels, on trouve deux types de lycéens :

- Ceux qui sont inscrits dans une tradition familiale et ouvrière, qui emboîtent le pas à leurs aînés et savent vers quoi ils veulent aller, qui ont une ligne toute tracée dans la tête, à tort ou à raison ;
- Et enfin, il y a ceux pour qui l'expérience scolaire est décomposée et conflictuelle. Ce sont ceux qui sont les plus dominés, qui ne parviennent pas à accrocher leurs études à un projet leur donnant un sens « stratégique », ni gérer les tensions des liens communautaires, ni donner un sens intellectuel et moral à leur travail. La jeune fille qui détaille son cursus, et qui fréquente effectivement une école professionnelle, semble bien faire partie de cette dernière catégorie.

La question de l'accrochage scolaire est liée à cette hiérarchie. Les élèves de la troisième et de la cinquième catégorie seront plus fragiles que les autres, et l'accrochage est moins évident parce qu'il manque de sens. Pour Dubet, « alors que les « dominants » disposent de facilités et de capacités pour convertir entre elles les diverses logiques de l'action, les « dominés » sont confrontés à une épreuve bien plus difficile dont les tensions se manifestent au sein même de la personnalité. »¹³

¹² BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.), *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964

¹³ DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection *La couleur des idées*, 1995, p.209

Chapitre 2:

Soutenir les élèves dans la sphère stratégique

De passage en Belgique à l'occasion de la rentrée académique d'une Haute école, Dubet s'exprime de la sorte :

« Je réfléchis actuellement sur une question qui me passionne philosophiquement : « **Qu'est-ce qu'une école juste?** On pourrait dire que c'est une école qui ressemble au tournoi de Roland Garros, dans laquelle des individus entrent dans une compétition juste, avec des arbitres justes, des règles justes; ils ont les mêmes raquettes, les mêmes chaussures, le même matériel... et puis que le meilleur gagne ! C'est parfaitement juste et personne ne peut le contester. On est tous attachés à ce principe de la méritocratie. Sauf qu'il y a un double obstacle. Les compétiteurs ne sont pas égaux au départ, il y en a qui sont plus égaux que d'autres. Et puis, d'autre part, dans ce genre de compétition, on peut traiter les vaincus avec une très grande cruauté: « t'as perdu, t'es nul, incapable... ».

On est donc obligé d'introduire un deuxième principe de justice pour compenser. C'est de dire, **la justice, ça consiste à assurer au plus faible des vaincus le minimum auquel il a droit.** Une école juste, ce n'est pas une école qui permet à tous les enfants de Belgique d'accéder potentiellement à la meilleure école, mais c'est une école qui va garantir au plus faible des enfants de Belgique le minimum de connaissances et de compétences qu'on peut lui offrir, qui lui donne une sorte de **revenu culturel minimum.**

Et puis, on peut dire aussi qu'il n'empêche que dans un système comme celui que j'évoquais, on va indexer un jugement sur la performance de l'élève ; le jugement sur la performance de l'élève va devenir un jugement sur la performance de la personne: « T'es pas bon à l'école, donc en termes de justice, t'es mal payé, t'es mal nourri, t'es moche... T'as plein de handicaps associés, t'es pas simplement mauvais à l'école mais, en plus, tu vas le payer. ». Donc, il faut trouver un système qui protège le vaincu. En termes de justice, cela s'appelle le problème des sphères de justice. Autrement dit, ce n'est pas parce que tu es mauvais à l'école qu'on va te mettre dans une mauvaise école avec des mauvais profs. Vous comprenez que, je crois que les institutions devraient refonder leur légitimité non plus en cherchant des grands principes universels et centraux, qui à mon avis ne reviendront pas, mais en **construisant localement des principes de justice**, des modes de fonctionnement dont on peut considérer que les discours auxquels j'ai assisté tout à l'heure, sont ou la manifestation ou la prémisse. »¹⁴

• *Construire localement des principes de justice*

Un exemple de ces principes de justice locaux que Dubet appelle de ses vœux semble bien s'être échafaudé dans cette école, où certains professeurs ont mis en place un système de seconde chance pour les interrogations. Le principe de justice est basé non sur une discrimination positive à l'égard des plus faibles, mais sur un principe général de seconde chance pour tout le monde, la barre étant mise par l'élève lui-même à la hauteur qu'il veut. De facto, en vertu des éléments qui caractérisent la sphère

¹⁴ DUBET (F.), *Le travail sur autrui en mutation, Séance de rentrée académique 2003-2004, HENaC, 24 septembre 2003, p. 56-57*

stratégique décrite supra et des calculs de « retour sur investissement » faits par chaque élève, ce seront généralement ceux qui ont des cotes médiocres qui mobiliseront cette possibilité, mais personne ne peut crier à l'injustice. La chose est d'ailleurs parfaitement acceptée.

« Q : Et comment est-ce que la question de l'égalité est vécue par rapport à ça ? Est-ce que tout le monde trouve ça normal que certains puissent avoir une deuxième chance avec les interros ?

- Tout le monde peut la repasser, même celui qui a eu 9. S'il veut avoir 10, il peut la repasser.

- Donc, ce n'est pas uniquement ceux qui sont pétés qui peuvent la repasser. »

La pratique n'est cependant pas un choix d'établissement mais le choix de certains professeurs.

- (Le professeur) Ca dépend un petit peu de la pédagogie du prof, finalement. Est-ce qu'il fait une politique pour pousser les élèves à réussir ou est-ce qu'au contraire, il a plutôt une politique de garder les meilleurs. Enfin voilà, ça dépend un petit peu. Ça, je crois que ça dépend plus du prof que de l'école.

• Atténuer les effets de verdict

Pierre Bourdieu, autre sociologue pour qui l'école a constitué un important matériau d'observation va dans le même sens.

« Je crois que les deux principales contributions du système scolaire à la reproduction sont l'effet de verdict, effet de destin qui enferme les justiciables dans une essence, une nature (« Vous êtes cela et pas autre chose»), et l'effet de hiérarchisation, qui consiste à faire admettre qu'il y a une hiérarchie linéaire de toutes les compétences, que toutes ne sont que des formes dégradées de la compétence parfaite [...]. Tout le monde est ainsi le raté de quelqu'un...

Pour faire comprendre l'effet de verdict, j'invoque toujours l'analogie avec *Le Procès* de Kafka. On peut le lire comme une métaphore du système scolaire. C'est un univers dans lequel on entre pour savoir qui on est, et avec une attente d'autant plus anxieuse qu'on y est moins attendu. Il vous le dira, de manière insidieuse ou brutale : « Tu n'es qu'un... » - suivi généralement d'une insulte qui, dans ce cas-là, est sanctionnée par une institution indiscutable, reconnue de tous.

On imagine l'effet que ces verdicts exercent sur les enfants, verdicts sans appel et le plus souvent renforcés par les parents (dans des formes différentes selon les classes). Ces traumatismes de l'identité sont sans aucun doute un des grands facteurs pathogènes de notre société, quoiqu'ils soient voués à passer inaperçus, surtout aux yeux des enseignants. »¹⁵



¹⁵ BOURDIEU (P.), *Le rapport du Collège de France. Pierre Bourdieu s'explique, Interventions 1961-2011-Science sociale et action politique*, Ed. Agone, coll Contre-feux, Paris 2002, p. 205

Verdicts par excellence, les bulletins sont redoutés par les élèves.

« Non, moi le bulletin, j'osais même pas le montrer à mes parents. Je le mettais dans mon sac, j'attendais que les vacances se passent et puis seulement alors, je leur montrais.

Et puis maintenant dès le premier jour, mon père, je lui dis " tiens, voilà mon bulletin ". Et il me dit " Attends, je lave la voiture " ; je lui dis " non, regarde, tout de suite, là". »

« Moi, depuis tout petit, je n'ai jamais eu des bonnes notes. D'office, dans les bulletins, j'avais un échec. C'est la première fois dans cette école que je réussis. J'ai plus travaillé qu'avant en fait, parce que je trouve que c'est mieux que dans les autres écoles : j'ai pas eu d'échecs. »

Nous l'avons vu, les élèves sont marqués par les formules impersonnelles des bulletins, symbole pour eux d'un anonymat qui les blesse. Une enseignante témoigne :

« - C'est vrai qu'il y a une formule. Maintenant, ça a peut-être changé parce qu'on a changé de direction, mais c'est vrai qu'il y avait parfois des formules habituelles, en conseil de classe, qu'on dit oralement et qu'on retrouve après dans les bulletins, et qui est " si tu continues dans cette voie, l'année est fortement compromise ". Donc, c'est un truc vraiment qu'on peut tous prononcer et qui se retrouve après dans le bulletin. Mais je comprends tout à fait que quand on reçoit ça dans le bulletin... c'est vrai que, dans la formulation, je suis d'accord aussi pour dire que ce n'est pas très encourageant. »

Les bulletins sont la marque ultime du verdict. Dans l'école déjà citée supra, où il est possible avec certains enseignants de repasser une interrogation si on souhaite améliorer sa cote, un système de bulletin à géométrie variable peut être mis en place chaque fois qu'il ne s'agit pas d'une épreuve certificative. Une enseignante explique le procédé.

« D'ailleurs, les bulletins par exemple, quand un élève n'a pas passé son travail, et bien on ne lui met pas de point au bulletin. Mais on peut lui rajouter la cote après qu'il ait rendu le travail. Donc, du coup, on peut très bien avoir un élève qui, dans trois cours, ne va pas avoir de cote, et puis après le professeur va rajouter la cote une fois qu'il aura le travail. Dans d'autres écoles, par contre, on ne va pas tolérer que l'élève remette son travail en retard. Mais ça, ça dépend aussi du professeur. Il y a des professeurs qui, pour des travaux en retard, mettent zéro d'office. Donc, ça dépend vraiment. C'est pour ça que, parfois, quand on a les parents, ils ne comprennent pas toujours les bulletins ; parce que « là, il n'a pas de cote, là il a zéro, je ne comprends pas ». Et puis, il y a des professeurs qui mettent zéro, et quand le travail est rendu ils rechargent la cote. Donc, parfois, c'est vrai qu'il faut s'y retrouver.

Q. : - Des bulletins à géométrie variable ?

- Oui c'est ça. Il y a vraiment qu'en juin et en décembre où, là, c'est vraiment les épreuves certificatives, on ne peut pas faire comme cela. Mais le reste, c'est du **formatif**, et donc, du coup, c'est vrai que chacun fait un petit peu sa politique. »



• *Détourner les règles de la compétition*

Bourdieu évoque les examens : « Les examens exercent un effet de verdict. On peut raisonner dans la logique du tout ou rien, qui est une bonne façon de justifier le statut quo. On dira qu'il faut les supprimer. Mais on peut aussi se dire que, dans l'état actuel des dispositions humaines, il faut un mobile, des mécanismes propres à déterminer la propension à investir. La compétition en est un. Mais on peut travailler à **affaiblir les effets de verdict de la compétition : en multipliant les terrains de compétition**, de sorte que celui qui échoue en saut en hauteur puisse exceller au poids ; ou - **et ce n'est pas exclusif - en remplaçant la compétition individuelle par la compétition collective** [...]. Cela ne consiste pas à faire un peu des deux. Cela consiste à faire le plus de l'un dans les limites de l'autre. Par exemple, le plus possible de concurrence dans les limites de la protection des intérêts des plus démunis, ce qui oblige, en passant, à réinventer le rôle de l'Etat. [...] Mais l'intervention de l'Etat est nécessaire pour neutraliser les effets insupportables de la concurrence sauvage qui, entre parenthèses, est déjà instaurée, mais dans la dissimulation. »¹⁶

C'est bien dans cet esprit de dépasser la compétition individuelle au profit de la compétition collective que les élèves s'activent, par exemple, pour les journées portes ouvertes. Une enseignante l'explique ainsi :

« Je crois que s'il y a une si bonne entente dans l'école, c'est parce que c'est une école artistique. Moi, j'ai l'impression que c'est un peu la "mentalité artiste". C'est l'explication que je donne au fait qu'il n'y a pas trop de conflits entre les professionnels. Enfin, il y en a toujours un peu, mais je me demande si ce n'est pas parce que c'est un côté artistique qui est quand même reconnu aussi à l'extérieur. [...] La journée porte ouverte, c'est quand même important pour l'école, où les élèves exposent tout ce qu'ils font et c'est quand même impressionnant. Je trouve que ça valorise le côté artistique. Et en plus de ça, c'est diffusé, y compris à l'étranger. »

• *Affaiblir l'effet d'entonnoir des filières*

Nous avons vu dans les témoignages des élèves, que la hiérarchie des écoles et des filières reste bien réelle, et qu'elle se traduit par du mépris réciproque. Si on ne pense la trajectoire scolaire qu'au travers du prisme stratégique de l'expérience des élèves, cette hiérarchie existera toujours. Sans doute d'ailleurs est-elle chère à de nombreux parents, ceux dont les enfants font partie des « dominants » ? Et peut-être, comme le dit Dubet, est-il juste « que le meilleur gagne » ? Cependant, lorsqu'on analyse non plus la hiérarchie des filières, mais celle des expériences lycéennes telle que Dubet l'a décrit, il apparaît que les catégories d'élèves les plus vulnérables vivent leur fragilité notamment dans le registre de la formation de leur subjectivité - avec des répercussions dans leurs capacités stratégiques. **Le problème est que les difficultés liées à un registre sont arbitrées dans l'autre** : les questions de subjectivité « échouent » (dans tous les sens du terme) dans la « rétrogradation » d'une filière à l'autre, et au sein d'une même filière, d'une option à l'autre. Et cet échouage, souvent concomitant à l'échec, exerce ses effets destructeurs autant dans la sphère stratégique que dans la sphère de la subjectivité.

¹⁶ BOURDIEU (P.), *Interventions 1961-2011 - Science sociale et action politique*, Paris, éditions Agone, collection Contre-feux, Paris, 2002, p. 207

Une enseignante qui donne cours dans le général et le professionnel témoigne de ces effets.

« J'ai autant d'heures dans le général qu'ici. C'est un souci, pour moi, de reconnaissance. D'année en année, ça a toujours été le même problème d'être reconnu. Car, en effet, les élèves du professionnel ont parfois plus d'heures et même plus de travail aussi au niveau manuel. Et bien souvent, c'est ce que je dis quand j'accueille les élèves en début d'année. « Vous êtes tout aussi capables que ceux du général de réussir. Et vous, vous avez l'opportunité à la fin de la 6ème, d'être engagés par la future entreprise dans laquelle vous travaillez. »

« Alors, disons que c'est aussi l'enseignant qui va montrer l'image, mais si c'est toujours rabaisser aussi l'élève : " en technique tu ne sais rien faire ". Ou si l'élève a pendant plusieurs années porté ce bagage " de toute façon je suis là parce que je ne sais rien faire d'autre ". Or, la preuve, certains sont là parce que ils ont choisi de travailler dans l'électromécanique ; dans la mécanique ; dans l'électricité. Et pas spécialement parce que ça a été imposé par la famille ou autre. Donc, c'est la motivation et la reconnaissance. »

Cependant, les élèves eux-mêmes, lors des focus groups, ont avancé des propositions, pas nécessairement irréalistes, qui pourraient peut-être, pour un certain nombre d'entre eux, enrayer l'effet de cliquet qui les condamne à s'engager dans des voies qui ne leur conviennent pas nécessairement.

- Pendant une semaine, en 2ème, pouvoir passer d'une option à l'autre, pour tester des choses différentes, « toucher un peu à tout » et ne pas se laisser enfermer dans un choix en toute méconnaissance de cause.

- Pouvoir « échanger sa vie » une semaine, entre les filières, générale, technique et professionnelle, pourrait permettre de mieux se rendre compte de ce que font réellement les autres et atténuer le mépris réciproque.

- En fin de cycle, pouvoir rouvrir le champ, et pouvoir à ce moment « remonter » comme on « redescend » entre les filières.

Chapitre 3:

Soutenir les élèves dans la sphère intégrative

Les élèves le revendiquent avec force : la communauté juvénile, rebaptisée par eux « les potes », constitue un élément fondamental pour l'accrochage scolaire. Comme le fait remarquer Dubet, la sphère de la « philia » fait partie intégrante de l'expérience scolaire, elle n'en est pas un appendice. Comment donc tirer profit de cet engouement des jeunes pour leurs relations sociales au sein de l'école pour favoriser leur accrochage ou pour reprendre les termes de Dubet, « sans être ni trop laxiste pour nuire aux performances, ni trop autoritaire pour refouler la communauté juvénile »¹⁷

• Favoriser les interstices de la vie scolaire

Pour que les amitiés juvéniles puissent se développer, on l'a vu, les jeunes accordent une grande importance aux interstices de la vie scolaire : les temps de midi, les récréations, les interours sont les moments privilégiés du contact. Ce sont tous ces « moments perdus » qui sont récupérés au profit de la vie sociale.

L'espace-temps joue un rôle essentiel dans ce cadre et n'est pas toujours perçu comme un élément déterminant.

Le sociologue E. Goffman a montré que dans toute interaction sociale, l'homme a besoin d'avoir une « réserve territoriale »¹⁸. Il s'agit d'un espace personnel minimum pour se sentir respecté (sa personne, ses effets personnels) mais aussi d'un espace utile pour faire ce qu'il doit faire : son banc en classe pour poser ses affaires, son coin pour manger sa tartine. Il est aussi nécessaire d'avoir des espaces dans la cour, non attribués mais que les jeunes prennent l'habitude d'investir, pour développer cette activité sociale qu'est le bavardage avec ses camarades. Pour que des heurts ne se déclenchent pas, il faut que des empiètements ou, pire, des offenses territoriales, puissent être évités. L'espace doit être suffisant pour permettre à des domaines réservés de la conversation (qui déterminent qui peut adresser la parole à l'individu et quand) ainsi que les réserves d'informations (qui régulent ce que l'individu souhaite dire ou ne pas dire en public) de ne pas être mis à mal par trop de promiscuité. Car, si l'école est un « Facebook grandeur nature », il n'en reste pas moins que les jeunes réservent leur intimité réelle à des amis choisis. Il semble évident que la configuration spatiale influence les relations et que les élèves le ressentent. Il importe « d'avoir l'impression » d'être sur une scène sociale respectueuse. C'est loin d'être une simple question de confort ou d'esthétique : c'est une question de relations sociales.

Il serait sans doute utile de penser les espaces de délasserment des jeunes au sein de l'école moins en termes fonctionnels que dans l'optique de permettre ce type de convivialité propre à l'adolescence. Favoriser cette convivialité, c'est favoriser l'accrochage scolaire.

• Favoriser la perméabilité de l'école

Des enquêtes menées auprès d'élèves de secondaire par des CAAJ sur la question de l'absentéisme scolaire ont montré que la première activité déclarée par ceux qui brossent les cours, c'est « sortir en ville avec mes potes »¹⁹.

¹⁷ DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection La couleur des idées, 1995

¹⁸ GOFFMAN (E.), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, T2 Les relations en public, Paris, Les éditions de minuit, 1973

¹⁹ 46,5% des réponses, Cfr CAAJ de Neufchâteau, *Statistiques du vécu scolaire, année 2008-2009*, en ligne à l'adresse http://www.accrodecro.be/analyse_qcm.html#auto_top.

Dès lors, bien sûr, tout ce qui peut favoriser l'exercice de ces liens d'amitié à l'intérieur de l'école sera un bon investissement pour l'accrochage scolaire. Mais il importe également pour les jeunes d'avoir l'impression de ne pas être enfermés, « en prison ». Une forme de perméabilité de l'école peut dissiper ce sentiment, en faisant entrer des éléments extérieurs dans l'école, d'une part, pour donner de l'air aux pratiques pédagogiques mais aussi en sortant, également, du cocon, pour aller voir dans le monde comment il tourne, comme l'explique ce jeune en option bois.

« On avait une sortie, c'était notre première année dans le bois en fait. Donc on ne connaissait encore rien et on apprenait, on a eu des cours. En même temps je suis resté un jour et demi là-bas. - On nous montrait de l'arbre à la planche, tout ce qu'ils savent faire. Donc on a été dans la forêt, on sentait un peu, nous, les essences. »

La question des sorties pendant le temps de midi ou les heures de « fourche » (et plus exactement leur interdiction dans le R.O.I.) est également un des points important aux yeux des élèves. Pour éviter de l'absentéisme pendant les heures de cours pour « balade en ville avec les potes », peut-être qu'un peu de souplesse pendant les « temps morts » peut être une alternative bénéfique. Il reste à cadrer cependant la souplesse.

• Parier sur le désir mimétique plus que sur le marketing

La désignation collective est un phénomène décrit par R. Girard²⁰. Il prétend que si nous désirons un objet, c'est parce que celui-ci a été **désigné** par une personne comme désirable. Le désir est mimétique. En fait, on désire moins un objet que le fait que cet objet appartienne à quelqu'un d'autre ou soit convoité par quelqu'un d'autre. Ainsi, par exemple, un enfant désire toujours le jouet d'un autre, même s'il en possède un plus beau, voire le même. Pour le choix d'une école, il se passe quelque chose de semblable. La réputation de l'école est en partie liée à la désignation. On trouve des écoles dont les élèves prétendent qu'elle a mauvaise réputation, largement compensée par l'effet de désignation. Des jeunes iront dans cette école parce que leurs amis y vont, parce que leur famille, leurs connaissances ou leurs proches la leur conseillent.

Les écoles sont de plus en plus soumises à la loi du marché et se livrent une concurrence pour attirer les élèves, en déployant des attraits pédagogiques mais aussi de plus en plus extra-pédagogiques. C'est un engrenage dans lequel beaucoup d'écoles se sentent prises et qui ne sont pas toujours d'ailleurs de nature à favoriser une réelle égalité (voir les travaux du Délégué Général aux Droits de l'Enfant, qui a montré que le coût, pour les familles, de l'enseignement « gratuit » est parfois intolérable).

Cependant, il ne faudrait pas sous-estimer le pouvoir de la désignation : les meilleurs ambassadeurs d'une école, ce sont ses élèves. Et en matière d'attrait, c'est plutôt ce qui favorise les liens d'amitié, la convivialité, les collaborations entre élèves, au quotidien, sans tapage, qui accrochent les élèves à leur école.

²⁰ GIRARD (R.), *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris, Grasset, 1961

A l'issue de cette première phase de notre projet sur « ce qui accroche les jeunes à l'école », on pourrait, déjà, être tenté de tirer des conclusions définitives et de lancer des recommandations. Cependant, ce n'est pas notre intention à ce stade, même si le matériel qui nous a été donné par les jeunes rencontrés nous donne déjà quelques pistes de réflexions qui ne sont pas dénuées d'intérêt.

Nous souhaiterions d'abord souligner le sens de notre démarche, entre autres, par son originalité. A savoir, aborder les relations entre jeunes et écoles de manière positive et constructive mais surtout, partir de l'expression et de la parole des principaux concernés : les jeunes.

Dans un premier temps, la question des motivations de se rendre à l'école a été, pour les jeunes, , déstabilisante. On ne leur pose jamais cette question et d'ailleurs, ils ne se sont jamais interrogés à ce propos.

Dans un second temps, ils se sont réellement appropriés la démarche, faisant preuve d'esprit d'analyse et critique sur le sujet, nous livrant, nous semble-t-il, un matériel de qualité et tout à fait exploitable pour notre projet.

Que nous apprennent de manière globale et synthétique ces rencontres avec les différentes classes ?

Ecole, lieu de socialisation

Rapidement, ces rencontres confirment que l'école est bien en relation avec le monde qui l'entoure, mais qu'elle est, à elle seule, aussi, une mini-société où se jouent des enjeux de types relationnels fondamentaux. Elle n'est pas seulement un « Facebook grandeur nature » comme nous l'a affirmé un des élèves rencontré, mais bien un lieu de socialisation essentiel, où tant les relations avec les pairs sont primordiales que celles avec les professionnels de l'école et en particulier les professeurs. Tout ce qui peut être mis en place pour favoriser la qualité de ces liens ne pourra être que bénéfique sur l'accroche, le bien-être et la motivation des jeunes par rapport à leur scolarité.

Ecole, lieu d'enseignement

L'école est bien entendu lieu de formation ; mais avoir des formations de qualité, des pédagogies adaptées ne suffit pas, il faut réellement investir l'aspect relationnel.

La définition du bon professeur n'est pas seulement liée à sa compétence dans la matière enseignée (qui reste tout de même un prérequis indispensable) mais aussi à ses qualités d'être humain en relation avec ses élèves, respectant et soutenant ceux-ci dans leurs apprentissages et dans leur vie quotidienne au sein de l'établissement.

Ecole, lieu de vie

Pour que ce «bien-être » puisse être atteint, outre l'aspect des relations et de la convivialité, il est aussi important d'investir dans le cadre physique: avoir un espace minimal, investir dans les lieux de vie avenants (classe, réfectoire, atelier, cour, ...).

Ecole, lieu de préparation de l'avenir professionnel

En dehors de ces aspects relationnels, pour une partie des jeunes ayant un projet très clair de formation vers un métier spécifique (depuis toujours ou issu d'un véritable coup de foudre avec une discipline), se retrouvant dans un enseignement professionnel ou technique, l'aspect formation est tout aussi fondamental. L'école est le lien avec le métier rêvé.

L'école reste bien un lieu central dans la vie de ces jeunes et la manière dont va être aménagé cet «espace de vie » sera probablement primordiale dans l'accroche qu'ils auront avec leur scolarité.

Ceci nous amène à aborder les suites que nous souhaitons donner à notre projet.

Après avoir mené cette première recherche sur base d'une méthode qualitative via des focus groups organisés avec le soutien de l'asbl RTA, nous allons nous concentrer sur ce que les écoles de l'arrondissement de Namur mettent en place pour favoriser le bien être des élèves en leur sein.

Notre ambition est de créer un répertoire des projets menés par les différents établissements secondaires de l'arrondissement. Alors que le focus group est une méthode qualitative et donc non réellement représentative (pas effectuée sur base d'un échantillon), pour la deuxième phase de notre projet, nous allons utiliser une démarche plus calibrée, plus scientifique. Pour ce faire nous allons travailler avec les supports théoriques et méthodologiques du CÉRIAS (Centre d'Etudes et de Recherches en Ingénierie et Action Sociales) de Louvain-la-Neuve. La démarche partira de la récolte de données selon un échantillon qui sera défini de manière scientifique, un questionnaire semi-directif préétabli, une analyse des données par des chercheurs professionnels, ...

Enfin, nous souhaiterions que l'ensemble de notre démarche, s'inscrivant dans la prévention générale, puisse nous permettre la mise en place de projets pilotes qui seraient construits en concertation et en partenariat avec différents acteurs du monde scolaire et parascolaire de l'arrondissement de Namur. Il s'agit aussi de proposer des espaces de débats, d'échanges avec ces mêmes acteurs sur le thème de l'accrochage scolaire et du bien-être à l'école.

Bibliographie

Bourdieu (P.), *Interventions 1961-2011- Science sociale et action politique*, Paris, éditions Agone, collection Contre-feux, 2002.

Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit, 1964.

CAAJ de Neufchâteau, *Statistiques du vécu scolaire, année 2008-2009*, en ligne à l'adresse http://www.accrodecro.be/analyse_qcm.html#auto_top.

Dubet (F.), *Le travail sur autrui en mutation*, Séance de rentrée académique 2003-2004, HENaC, 24 septembre 2003.

Dubet (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, éditions du Seuil, collection La couleur des idées, 1995.

Girard (R.), *Mensonge romantique et Vérité romanesque*, Paris, éditions Grasset, 1961.

Goffman (E.), *La mise en scène de la vie quotidienne*, T2 Les relations en public, Paris, éditions de minuit, 1973.

Le décrochage scolaire... Un concept stigmatisant, « fourre-tout », péjoratif. Un phénomène à travers lequel il est facile et rapide de pointer du doigt, d'une part, l'institution scolaire, d'autre part, la jeunesse elle-même. Comme si l'une et l'autre pouvaient être tenues pour seules responsables de cette vaste et complexe problématique, aux causes pourtant multiples et diverses.

Et si, pour une fois, nous prenions en considération tous ces élèves assis sur les bancs des écoles, tous ceux qui se lèvent chaque matin ou presque pour s'y rendre ? Quelles sont leurs motivations ? Et si on s'intéressait aux nombreuses initiatives développées par différents établissements scolaires pour favoriser le bien-être de l'élève à l'école ?

Le présent rapport reprend la synthèse et les conclusions de la première étape de la recherche-action sur la question du bien-être à l'école et de l'accrochage scolaire, menée par les quatre AMO (services d'Aide en Milieu Ouvert) de l'arrondissement de Namur en collaboration avec le CLPS en province de Namur, le Service de Médiation Scolaire en Wallonie, RTA asbl et le SAJ de Namur.

Un projet de prévention générale rentrant dans le cadre du plan d'actions du CAAJ de Namur.

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles.



Le Service de Médiation
Scolaire en Wallonie

RTA



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES