



Le bien-être à l'école >> ETATS DES LIEUX

sur l'arrondissement de Namur

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 SAJ de Namur, le CLPS en province de Namur, le Service de Médiation Scolaire en Wallonie, le CAAJ de Namur et le CERIAS

Rapport rédigé par le CERIAS (Centre d'Etudes et de Recherches en Ingénierie et action sociales, Louvain-La-Neuve et Namur) et les AMO de l'arrondissement de Namur
Avril 2013

Un projet initié par les quatre AMO de l'arrondissement de Namur

Imagin'AMO

Rue Léopold, 18
5030 GEMBLoux
Tél. 081/61.05.44
Fax 081/61.05.44
imaginamo@skynet.be
Directeur: Frédéric DELCORDE

Service Droit des Jeunes

Rue Godefroid, 26
5000 NAMUR
Tél. 081/22.89.11
Fax. 081/22.82.64
namur@sdj.be
Directrice: Véronique RICHARD

AMO Passages

Rue Denis-Georges BAYAR, 32
5000 NAMUR
Tél. 081/22.47.80
Fax 081/22.90.06
direction@amopassages.be
Directeur: Thierry TOURNOY

AMO Basse Sambre

Rue des Glaces nationales, 144
5060 AUVELAIS
Tél. 071/76.00.78
amobs@live.be
Directeur: Marc LAGNEAUX

En partenariat avec le CAAJ de Namur, le SAJ de Namur, le CLPS en province de Namur et le Service de Médiation Scolaire de Wallonie

Comité de pilotage de la recherche: l'AMO Basse-Sambre, Imagin'AMO, le SDJ Namur, l'AMO Passages et le CERIAS

Table des matières

Introduction	5
Partie I. Méthodologie de travail. La mise en place d'un "espace collaboratif"	6
1. <i>La première étape de la recherche. La constitution de l'échantillon</i>	6
2. <i>La mise à niveau méthodologique. Le travail de l'objectivation</i>	8
3. <i>L'analyse des données</i>	9
Partie II. Analyse. Les représentations du "bien-être" par les directeurs d'école	13
1. <i>De la "socialisation à la sanction"</i>	13
2. <i>Le rôle des acteurs éducatifs</i>	19
3. <i>L'intégration dans l'école et le travail de l'alliance</i>	22
4. <i>De la "sociabilité" au processus de la "reconnaissance"</i>	26
Partie III. Relevé des pratiques en matière de "bien-être" à l'école. Vers l'élaboration d'un "guide" des pratiques de "bien-être" à l'école	32
Partie IV. Guide pour questionner les pratiques en matière de "bien-être" des élèves à l'école	44
Conclusion	52
Bibliographie	54

Le bien-être à l'école >> ETATS DES LIEUX sur l'arrondissement de Namur

5

Introduction

Ce rapport constitue la deuxième phase d'un projet de recherche-action lancé en septembre 2011 par la plateforme AMO de l'arrondissement judiciaire de Namur. Les porteurs de ce projet ont pris pour point de départ de leur réflexion que l'école peut être un lieu de « bien-être » pour les élèves.

En effet, quelle que soit la critique que l'on porte sur l'école, il paraît difficile de contester que celle-ci tente de mettre à profit, comme elle peut et au mieux, le temps passé par les élèves en son sein. L'école est également un lieu où se jouent, de manière cruciale, la « reconnaissance », les « apprentissages » et la « citoyenneté », particulièrement pour ceux qui ne bénéficient pas d'autres lieux de « valorisation » de ce qu'ils sont, font, connaissent et découvrent. C'est pourquoi le « bien-être » des élèves à l'école est aujourd'hui un véritable enjeu social.

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité du rapport précédent : il s'intéresse au « bien-être » des élèves du niveau de l'enseignement secondaire dans les écoles (toutes filières et tous réseaux confondus) de l'arrondissement judiciaire de Namur. Tandis que le premier rapport questionne le « bien-être » à l'école du point de vue des élèves, celui-ci porte toute son attention sur le « bien-être »

des élèves à l'école du point de vue des directeurs d'école.

Nous voudrions attirer votre attention sur le « mode d'emploi » de ce rapport. Celui-ci est composé de trois parties. La première partie présente la méthodologie de travail ; la deuxième présente l'analyse et la troisième fait le relevé des « bonnes pratiques » comme elles émergent à partir des entretiens que nous avons menés. A partir de ce relevé, nous avons constitué un « guide » pour questionner les pratiques en matière de « bien-être » des élèves à l'école.

Le rapport a été conçu pour être manié avec souplesse dans les différentes parties qui le constituent. Chacune des parties se répondent et il est possible de naviguer assez librement de l'une à l'autre. Ainsi, tout le rapport peut être lu dans un lien de correspondance entre ses différentes parties.

Cette construction du rapport permet de faire de cette recherche-action un outil à l'usage des différents acteurs de l'école. Pour le meilleur usage de ce rapport, il est important d'avoir en mémoire les différentes parties qui le constituent ainsi que la portée que nous assignons au « guide » proposé. L'objectif est qu'il y ait une réappropriation de ce dernier selon les objectifs de chacun.

1 Cette plateforme regroupe l'AMO Basse-Sambre (à Auvelais), Imagin'AMO (à Gembloux), Service Droit des Jeunes (à Namur) et l'AMO Passages (à Namur).

Partie I: Méthodologie de travail.

La mise en place d'un « espace collaboratif »

Le CERIAI (Centre d'Etudes et de Recherches en Ingénierie et Action Sociales, Louvain-la-Neuve | Namur)² est l'opérateur de recherche pour la deuxième phase de cette recherche-action. Tout a commencé par l'introduction d'un projet d'accompagnement auprès de la plateforme AMO de l'arrondissement judiciaire de Namur.

Cette dernière a d'emblée situé sa demande : il s'agissait d'« accompagner » le processus de recherche-action déjà entamé, une année et demie plus tôt. Ainsi, le CERIAI est monté dans le train de cette recherche en mars 2012. L'accompagnement proposé a principalement consisté en l'apport de repères méthodologiques et en la proposition d'un cadre théorique permettant d'analyser les données recueillies. Il s'est également chargé de l'écriture du présent rapport dans ses différentes moutures.

1. La première étape de la recherche. La constitution de l'échantillon

La première demande de la plateforme a été de constituer un échantillon à partir d'un listing des écoles de l'arrondissement judiciaire de Namur. Ainsi, une liste d'une petite cinquantaine d'écoles a été établie.

Nous voulions, comme dans la première phase de cette recherche, que les différents réseaux (l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement provincial et l'enseignement libre) ainsi que les différentes filières (générale, technique, professionnelle, en alternance et spécialisée) soient représentés.

Pour constituer l'échantillon des écoles, nous avons tenu compte de la taille de l'école ; de la zone d'implantation de l'école (habitats plus ou moins « agglomérés », zone à caractère « rural » ou plutôt « urbain ») ; de la ville ou commune d'implantation (la ville de Namur ou les alentours de la ville) ; de la préexistence ou non de liens avec les AMO porteuses du projet ; de la participation ou non de l'école à la première phase de la recherche-action. A partir de ces éléments, nous avons constitué un échantillon représentatif des différentes écoles. Cet échantillon a dû compter avec les contraintes (temps, moyens, etc.) dans lesquelles est insérée cette recherche : 20 établissements scolaires ont été pris en considération. Un directeur n'a jamais répondu à notre proposition de le rencontrer, un deuxième directeur n'a pas été en mesure de nous recevoir étant donné les changements qui étaient en cours dans son école et, enfin, un troisième directeur était intéressé par notre démarche mais n'a pas eu le temps

² Naoual BOUMEDIAN, chercheuse au CERIAI, a accompagné la recherche et écrit ce rapport

>> Partie I

de nous accueillir.

Dès cette première étape, un « espace de recherche collaborative », mettant en présence les professionnels des AMO impliqués dans cette recherche et les chercheurs, a commencé à se mettre en place. En effet, le choix des variables pertinentes pour établir l'échantillon a été proposé par le CERIAS et discuté avec les professionnels de ces AMO.

Ce sont majoritairement les directeurs qui ont été interviewés. Mais en plus, il y a eu un chef d'atelier (en compagnie de la directrice), une éducatrice (en compagnie du directeur), un professeur de morale, une préfète et une psychologue de CPMS qui ont également été interviewés.

En tout, 14 directeurs ont participé aux entretiens (seuls et, dans 2 cas, accompagnés) et 6 autres acteurs de l'école ont été interviewés (ces situations se sont présentées quand les directeurs n'avaient pas de disponibilité horaire pour nous recevoir). Au total, 22 personnes ont participé aux entretiens. Dans l'analyse, nous avons choisi, par commodité, de parler de « directeur » ou de « directrice » à propos de ces différentes personnes interviewées. Nous avons considéré que chacune d'entre elles (en tant que personne située dans l'école, parlant de là où elle est ancrée dans l'espace scolaire) a permis de prendre en compte les représentations du « bien-être » à l'école.

Ce sont les professionnels des AMO qui ont mené les entretiens. Ceux-ci ont eu lieu entre septembre 2012 et décembre 2012. Ils ont duré, en moyenne, une heure à une heure et demie et ont fait l'objet d'une *retranscription intégrale* par ces professionnels/interviewers. Nous avons garanti l'anonymat quant aux données recueillies.

Vu le cadre général de cette recherche-action (« recherche collaborative » entre professionnels et chercheurs), une *mise à niveau méthodologique et épistémologique* des professionnels impliqués dans le processus de recherche s'est vite imposée.

Cette mise à niveau a permis de mettre en place un *processus d'objectivation progressif* relatif à l'objet principal de la recherche, le « bien-être » des élèves à l'école, du point de vue des directeurs d'école.

Ce travail d'objectivation est essentiel dans toutes démarches de recherche car il est au cœur de la « rupture épistémologique » qui vise à se *détacher* de ses « croyances », de ses « prénotions » (É. Durkheim) par rapport à l'objet de recherche. Il s'est agi aussi, en l'occurrence, de mettre en place un processus de « désincorporation » des savoirs des professionnels par rapport à leur réalité de travail. Ce travail de « désincorporation » nécessite de passer par diverses étapes méthodologiquement balisées.

2. La mise à niveau méthodologique. Le travail de l'objectivation

Cette mise à niveau a commencé par l'élaboration d'une grille d'entretien. Nous avons commencé par mettre sur papier tout ce que la notion de « bien-être » à l'école recouvrait pour ces professionnels des AMO. Une série de thèmes est ressortie de ce travail collectif. Ces thèmes ont été ensuite regroupés par catégorie en fonction des liens qu'ils avaient entre eux (constitution d'unités sémantiques). Ce travail a alors permis de rédiger une série de questions.

Ce travail d'élaboration de la grille d'entretien a permis de thématiser un ensemble de « prénotions » relatives au « bien-être » des élèves à l'école. Ce faisant, un processus d'objectivation s'est, petit à petit, mis en place permettant d'avoir un regard déjà un peu plus distancié par rapport à ses « croyances ». Les catégories retenues au final et liées au « bien-être » des élèves ont été de trois ordres : le « cadre réglementaire » ; la « qualité de vie des élèves à l'école » ; et enfin, les « partenariats et le travail en réseau ».

Chacune de ces catégories a repris une série de thèmes principaux. Ainsi, pour la catégorie « cadre réglementaire », ce sont les thèmes du règlement d'ordre intérieur, du « projet d'établissement » et du « projet pédagogique » qui ont fourni les axes centraux de la grille d'entretien. Pour la catégorie « qualité de vie des élèves », ce sont les thèmes principaux de l'« intégration de l'élève », du « cadre de vie » et des « relations entre les différents acteurs de l'école » qui ont constitué des points d'appui centraux. Et enfin, pour la catégorie « partenariat et travail en réseau », ce sont les thèmes principaux des partenariats « internes » et « externes » qui ont été les leviers de la grille d'entretien. Ainsi, l'ensemble des questions prévues dans la grille ont couvert l'ensemble des thèmes repris ci-dessus.

Nous voulions finir tous les entretiens sur quelques éléments généraux liés à notre objet de recherche. Ceux-ci nous ont permis, d'une certaine manière, de conclure l'entretien. Ainsi, nous avons posé les trois questions suivantes : « Parlez-nous d'une initiative qui a bien fonctionné et d'une autre qui a moins bien fonctionné » ; « quelles sont, en deux ou trois mots, les caractéristiques principales de votre école » ; et enfin, « avez-vous une demande particulière à nous adresser dans le cadre de nos travaux du moment ».

Comme toute grille d'entretien, celle-ci est un guide qui sert de repère pour avancer dans l'interview mais la consigne a été de « laisser parler » tout en essayant de resserrer continuellement l'entretien autour de l'objet principal. C'est ainsi qu'une série de nouveaux thèmes sont apparus, ceux abordés par les directeurs d'école à partir de leurs expériences.

Le travail d'objectivation amorcé dans le cadre de l'élaboration de la grille d'entretien a trouvé son prolongement au moment de la confrontation de cette grille aux interviewés. Ce travail de confrontation a permis, après coup, de revenir sur notre grille d'entretien tout en ouvrant notre réflexion aux représentations des directeurs d'école sur le « bien-être » des élèves comme elles ressortaient des premiers entretiens.

Ce qui nous semble intéressant à pointer dans cet « espace d'échange collaboratif » qui s'est construit petit à petit, c'est cette dimension de « déconstruction » de l'objet de recherche plutôt que de « construction » ; car ce qui nous semblait essentiel dans cette démarche de recherche, c'était de se détacher, dans la mesure du possible, des « certitudes » ou « croyances », lesquelles « croyances » sont parfois si « enfouies » dans la pratique professionnelle qu'elles ne ressurgissent qu'une fois confrontées à une réalité (un autre point de vue) qui les questionne.

C'est ainsi que le travail d'objectivation autour de l'élaboration de la grille d'entretien a trouvé ses premiers prolongements en situation d'entretien permettant aux professionnels un décentrement progressif. Or, ce décentrement est au cœur de la démarche de recherche.

Parallèlement, c'est un nouvel espace de dialogue qui s'est ouvert, questionnant l'effet de ces « recherches collaboratives » sur les parties prenantes à cette recherche.

3. L'analyse des données

Dans toutes recherches (« collaboratives » ou non), la question de la « mise en ordre » des données recueillies ou leur « ordonnancement » apparaît vite comme une nécessité car il s'agit de ne pas se laisser « noyer » sous l'ensemble des informations recueillies, d'autant plus que nous nous étions donnés comme consigne, dans cette recherche, de « laisser parler ».

A partir de la série des premiers entretiens retranscrits, nous nous sommes rencontrés, le CERIAS et les professionnels des AMO impliqués dans le projet, pour discuter du recueil des données. La position d'interviewer et la retranscription intégrale des entretiens ont rapidement mis ces professionnels en mesure de proposer une lecture thématique du contenu des entretiens. C'est ainsi qu'une série de thèmes communs aux différents entretiens est apparue.

Ces thèmes ont servi de grille pour la « mise en ordre » du recueil des données. Ces données ont été organisées en fonction de ces thèmes comme ils sont ressortis des entretiens : ils dépassaient largement ceux que nous avions prévus dans le cadre de notre grille d'entretien de départ.

Cette « mise en ordre » sous forme de thèmes est une étape indispensable car elle « rend intelligibles » les données recueillies. Les professionnels des AMO ont dès lors pris à « bras le corps » chaque entretien mené pour les organiser autour d'éléments (thèmes) centraux. Ce travail de découpage des entretiens selon les thèmes retenus est l'étape qui permet d'entrer dans l'analyse.

Ces thèmes sont : le « respect des acteurs de l'école dans leur ensemble », « l'accueil de tous les acteurs de l'école, y compris les parents », « l'intégration de l'élève dans l'école », « l'infrastructure », « le dialogue », « la participation », « l'approche individualisée de l'élève (sur les plans pédagogique et social) », « l'approche pédagogique », « la sécurité », « la convivialité », « les règles et sanctions », « les partenariats externes et internes ». De plus, nous avons maintenu un point « autres » pour y noter ce qui n'entrait pas dans ces thèmes.

Il n'existe pas de hiérarchie entre les thèmes exposés ci-dessus. Nous les avons pris comme point d'appui pour entrer dans l'analyse en tant que telle.

De notre côté en tant que chercheurs, nous avons fait le même travail consistant à « rendre compréhensibles » les données à partir de notre propre grille thématique. Ce travail était d'autant plus important que nous n'avons pas mené les entretiens.

C'est à partir de cette double lecture thématique du matériel recueilli que le travail d'analyse a pu véritablement commencer. Cette lecture thématique croisée nous a permis d'essayer de ne pas passer à côté d'un élément important pour la question du « bien-être » des élèves à l'école.

C'est à partir de cet arrière-plan qu'un cadre théorique a été proposé. Ce cadre théorique a resserré l'ensemble des données recueillies pour en offrir une lecture réflexive autour des quatre axes théoriques suivants, questionnant le « bien-être » à l'école des points de vue de la « socialisation » et de la « sanction » (1), du « rôle des acteurs éducatifs » (2), du « travail de l'alliance » (3) et enfin, des « processus de la reconaissance » (4).

Ces axes ont permis d'organiser, mais cette fois, à un autre niveau, les données recueillies tout en questionnant les « représentations » du « bien-être » à l'école du point de vue des directeurs d'école. Qu'est-ce qui sous-tend ces « représentations » du « bien-être » ? Autrement dit : à quoi les directeurs d'école rattachent-ils le « bien-être » ? Ou encore : à quelles conditions le « bien-être » des élèves pourrait-il être garanti dans le contexte de l'école ?

C'est ainsi que l'axe théorique (1) « socialisation et sanction » nous a paru pertinent

pour mettre en évidence les représentations du « bien-être » à l'école du point de vue des directeurs d'école. Ce premier axe en a amené un deuxième et un troisième. Les processus de la « socialisation » tout comme ceux de la « sanction », comme ils sont ressortis des entretiens, ont fait apparaître le « rôle des acteurs éducatifs » (2) et le « travail de l'alliance » (3) comme étant ici des leviers essentiels. Ces processus de la « socialisation » et de la « sanction » sont apparus comme des conditions de possibilités du « bien-être » à l'école.

Ces premiers axes théoriques ont également permis de questionner ce qu'est l'« absence à l'école ». Est-elle synonyme de « désinvestissement » de l'école ? La première phase de cette recherche a permis de mettre en évidence à quel point l'école est un espace social important pour les jeunes qui la fréquentent. Ainsi, qu'est-ce que l'expression « présence à l'école » sous-entend ? S'agit-il d'une « présence impliquée » de l'élève ou d'une simple « présence physique » dont une gestion comptable peut se contenter ?

A ce sujet, toutes les personnes interviewées ont mis l'accent sur l'importance de la « participation » des élèves à la vie de l'école. A quoi tient la réelle participation de l'élève à l'école ? Qu'en est-il de la « reconnaissance » des élèves à l'école (4) comme élément permettant d'analyser la « participation » ? Ce dernier axe théorique clôturé la partie de ce rapport liée à l'analyse.

La méthodologie des entretiens permet de recueillir deux types de données. Cette méthodologie permet, en effet, de recueillir des données sur les « représentations » des interviewés quant à l'objet principal de recherche mais aussi des informations relatives aux « pratiques » qui se réfèrent à l'objet questionné.

Aussi, ce rapport consacre sa dernière partie à un relevé des pratiques en matière de « bien-être » des élèves à l'école. Comme nous aurons l'occasion d'y revenir, ces « bonnes pratiques » sont plutôt des « manières de faire contextualisées ». Ici aussi, nous avons structuré ce relevé autour de quatre axes centraux nous permettant de présenter ce relevé de manière organisée.

Ces quatre axes sont : (1) l'infrastructure ; (2) l'implication dans les projets : socialisation et intégration des élèves dans l'école ; (3) la qualité d'écoute entre les élèves et les différents acteurs de l'école : le travail de l'alliance ; (4) les espaces ludiques (pédagogiques, divertissants et formateurs) : la « valorisation » des élèves et les espaces de la « reconnaissance ».

Cette organisation des « manières de faire » en matière de « bien-être » des élèves à l'école recoupe les axes théoriques de telle sorte que les problématiques relevées en matière de « bien-être », comme elles ressortent de l'analyse, trouvent un écho dans la troisième partie du rapport.

Ce présent rapport n'est qu'un *moment* dans le processus de recherche. Il est prévu dans le cadre de l'organisation de la journée d'étude présentant le rapport qu'un espace d'échange, en plusieurs ateliers simultanés, puisse mettre au travail les axes principaux présentés de cette étude. Nous comptons bien nous nourrir de cet échange élargi pour peaufiner notre réflexion en cours.

Nous voudrions terminer cette première partie du rapport en précisant que la deuxième phase de cette recherche-action, c'est aussi à ce stade :

- 15 réunions de travail étalées entre mars 2012 et avril 2013 d'une durée moyenne de deux à deux heures trente et réunissant les professionnels et le CÉRIAS.
- Plus de 300 pages de retranscriptions.
- Plus de 400 pages d'organisation thématique des données.
- Une petite quinzaine de professionnels impliqués directement dans la recherche.
- La transmission aux professionnels de documents méthodologiques venant appuyer la démarche de recherche.
- La transmission aux professionnels de statistiques descriptives.
- L'implication ponctuelle mais régulière d'un deuxième chercheur dans le processus de recherche permettant au chercheur principal la distanciation nécessaire par rapport à l'accompagnement proposé aux professionnels.
- De nombreuses tasses de café et de nombreuses discussions autour de la « faim de l'école ».

Bonne lecture à tous

Partie II: Analyse.

Les représentations du “bien-être” par les directeurs d'école

La première phase de cette recherche a particulièrement mis en évidence que l'école : « C'est un lieu de rencontres (...). C'est un Facebook grandeur nature », pour reprendre l'expression d'un élève.

Cette approche de l'école rappelle à quel point celle-ci est un lieu de « socialisation ». Qu'est-ce que cette « socialisation » à l'école ? Quels sont les liens entre cette « socialisation » et le « bien-être » à l'école ? Un premier point dans cette analyse tentera de répondre à cette première série de questions. Un deuxième point questionnera le « bien-être » à l'école du point de vue de ce qui se déroule dans l'école : nous nous intéresserons alors à la question de l'« intégration » dans l'école en mettant en évidence le rôle du « pôle éducatif » dans le « bien-être » à l'école. Un troisième point envisagera l'école du point de vue de l'« extériorité ». L'école dans son rapport au(x) réseau(x) avec le(s)quel(s) elle est plus ou moins amenée à travailler au quotidien. Nous mettrons alors l'accent sur le « travail de l'alliance » et son impact sur le « bien-être » à l'école. Enfin, un quatrième point de cette analyse s'intéressera à la « sociabilité » poussant à questionner le « bien-être » à l'école du point de vue d'une réflexion sur la notion de « présence » à l'école.

Ces quatre axes d'analyse se répondent mais il nous a semblé pertinent de les scinder pour dégager les différentes dimensions du « bien-être » à l'école comme elles ressortent de l'analyse des entretiens menés auprès des directeurs d'école.

1. De la « socialisation » à la « sanction »

Plusieurs directeurs d'école rapprochent fréquemment le « bien-être » du « respect » des autres dans leur ensemble, c'est-à-dire les professeurs, les élèves, les éducateurs, bref tous les acteurs de l'école.

La notion de « socialisation » peut s'avérer porteuse pour une analyse du « bien-être » comme elle ressort des entretiens. En effet, la notion de « respect » est fréquemment rapportée à des « dispositions » chez les élèves.

Les « dispositions » sont les tendances à agir ou à percevoir intériorisées. En d'autres termes, les « dispositions » sont des manières d'être dans le quotidien. Si elles ne sont pas en accord avec les « normes » scolaires, alors l'école sanctionne ces comporte-

ments considérés comme « inacceptables ».

Les « normes », en l'occurrence, correspondent aux règles explicites et implicites qui cadrent le quotidien à l'école. Ces « normes » orientent les comportements et s'inscrivent plus ou moins en continuité avec les « dispositions » des élèves. Plus elles sont en continuité avec les dispositions des élèves, moins elles s'appliquent de « l'extérieur ».

Au vu des divers entretiens, la « sanction » apparaît comme une condition objective du « bien-être ».

Dans cette optique, c'est la « sanction » qui permet d'asseoir, avec plus ou moins de certitude, le respect des uns et des autres, par exemple, ou encore la non violence. La « sanction » constitue les *bords visibles* de la norme scolaire permettant de contenir les comportements.

Un directeur d'école précise :

La grosse question que l'on se pose, depuis plusieurs années maintenant, c'est en fait, et ça relève quelque part du bien-être de l'élève [...], c'est tout ce qui concerne, tout ce qui tourne autour, justement, des sanctions, des punitions, du respect des règles.

Il résume plus loin son point de vue comme suit :

Règles. On ne respecte pas. Punition.

Ce trinôme (règles ; respect des règles ; punition) met en évidence que la « sanction » sert de *référence*, ou mieux de *soutien*, pour faire accepter les normes scolaires. Ce faisant, la « fonction socialisatrice » de l'école se trouve fondée dans une extériorité « surplombant » les élèves et s'imposant à eux *de l'extérieur*.

La difficulté qu'ont certains élèves à s'inscrire dans la *culture comportementale scolaire* peut se réfléchir dans ce cadre du trinôme « règles », « respect des règles » et « punition ». Dans ce cas, la « sanction » comme extériorité ne semble pouvoir atteindre ses objectifs (l'alignement sur la norme) que dans la « contrainte » ou encore dans l'« orthopédagogie » pour reprendre l'esprit de M. Foucault³. Cette « orthopédagogie » consiste à « redresser » les comportements à partir des diverses injonctions portées par le cadre institutionnel et défendues par les acteurs au sein de ce cadre⁴.

Cette manière d'envisager la « socialisation » à partir de la « sanction » implique

³ FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard

⁴ VIGARELLO G., 1979, *Le corps redressé*, Paris Armand Colin.

d'envisager que la « culture de l'école »⁵ s'inscrit ou non dans une certaine *continuité* par rapport aux dispositions des élèves. La « sanction » veut agir, en quelque sorte, comme une « prothèse » par rapport aux comportements problématiques. En réalité, c'est la « *discontinuité* » entre la « culture scolaire » et les dispositions des élèves qui est sanctionnée.

Plusieurs directeurs déplorent, bien entendu, cette manière de *faire adhérer* aux normes scolaires en référence à la « sanction ». Ils préféreraient, précisent-ils dans leur grande majorité, que les normes fassent sens spontanément pour les élèves, qu'elles puissent être compréhensibles d'elles-mêmes. En effet, un directeur précise au cours d'un entretien :

On essaie de trouver, mais on ne trouve pas [...] un système qui nous permettrait de faire respecter les règles sans forcément passer par la sanction.

Il est à noter que cette compréhension spontanée est peu probable dans le cadre de l'école. Rappelons que l'effet de « discontinuité » entre les normes comportementales défendues à l'école et les dispositions des élèves est d'autant plus limité qu'il y a une « continuité naturelle » entre ces dispositions et la « culture scolaire ». L'« adhésion spontanée »⁶ aux normes ne peut, raisonnablement, s'envisager dans l'école « démocratique » actuelle car celle-ci s'est historiquement constituée en congruence avec les valeurs des classes dominantes⁷. De nombreuses études l'ont démontré, les dispositions des élèves des classes supérieures ont plus tendance à être en accord avec les comportements valorisés à l'école (l'« assiduité » en classe, par exemple). Aussi, la continuité entre les dispositions des élèves et les normes défendues à l'école ne peut concerner que quelques-uns, et non l'ensemble des élèves.

S'il faut affaiblir la « sanction » et la « contrainte » comme levier de l'intégration de l'élève à l'école, il semble qu'il ne faille pas trop compter sur un pli « naturel » que prendraient les élèves par rapport aux normes comportementales défendues à l'école.

Face au constat de « discontinuité » dont nous ont parlé plusieurs directeurs d'école (toutes filières et tous réseaux confondus), il est intéressant de mettre en avant les différentes modalités qu'ils ont mises en place pour « *tricoter* » quelque chose de commun avec l'élève et affaiblir l'effet d'une « sanction » qui *s'imposerait*, avec « extériorité », aux élèves.

5 Cette expression est reprise à plusieurs directeurs interviewés.

6 Cette notion d'« adhésion spontanée » ne signifie pas que ces élèves *montrent* forcément une telle « adhésion ». Il peut très bien y avoir « adhésion » aux normes sur le fond alors que le comportement *montre* l'inverse. Il s'agit alors plus d'une mise en scène, typique des processus adolescentaires. Voir à ce sujet : SIROUX J.-L., 2011, « La sociabilité à l'épreuve de la relégation scolaire », *Education & Formation*, 295, p. 45-57. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin

7 Pour un rappel de ce processus historique, voir : DOUAT E., 2012, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute.

a) Des relations « ludiques » teintées d'humour

Plusieurs directeurs ont mis en avant différents types de modalités pour faire accepter, tant bien que mal, certaines règles (les interdictions vestimentaires, par exemple) par l'humour. L'aspect *ludique* permet ici de faire accepter l'interdiction en modulant les relations entre les élèves et l'école (ses représentants) sous la forme de « relations à plaisanteries » comme disent les anthropologues⁸.

Une directrice nous raconte concernant l'interdiction du port de la casquette à l'école :

Je travaille beaucoup sur l'humour. [...] Il a fallu deux ou trois ans pour y arriver, c'est de ne plus porter [...] de casquette à l'école. Moi, ce que je faisais pour la casquette, je descendais, puis sur la pointe des pieds, j'arrivais. Puis, les autres, ils me voyaient. Mais ce qui était marrant, c'est que les copains ne disaient rien et ils attendaient, et je prenais la casquette, puis je disais « gagné ». Et puis, hop, je remontais. Alors, ils riaient et puis, voilà, donc je n'ai jamais eu de problème avec ça.

L'avantage de ces « relations à plaisanteries » est qu'elles inscrivent l'échange dans un *espace ludique* permettant qu'il n'y ait pas de réelles frictions car la *mise en scène* de la relation joue ici un rôle majeur. Il ne s'agit plus d'interdire « purement et simplement » la casquette mais de développer un *jeu* autour de l'événement. C'est le jeu qui, ici, permet de faire accepter l'interdiction. De nombreux exemples dans la littérature montrent à quel point ces « relations à plaisanteries » permettent de *fluidifier les rapports* de force et de souder des groupes sociaux, y compris autour des interdictions⁹.

Si ce type de jeux autour des interdictions remplit une *fonction sociale d'intégration*, c'est aussi parce qu'ils sont *codifiés*, c'est-à-dire inscrits dans une mise en scène qui *assouplit* les rapports de force, tout en les maintenant en toile de fond, garantissant par là qu'il n'y ait pas de dérapage¹⁰.

Cette manière d'assouplir le *cadre de la relation*, comme le défend cette directrice d'école, lui permet de *désamorcer* un potentiel de tensions autour de l'ensemble des interdictions à l'école. Les choses se passent comme si le cadre de l'école, codifié et normé dans son ensemble, se trouve bousculé par ces « relations à plaisanteries » (elles-mêmes codifiées et cadrées par une certaine mise en scène), suscitant le rire et désamorçant un éventuel conflit.

8 MAUSS M., 1928, « Parentés à plaisanteries », *Annuaire de l'École pratique des Hautes études*, Section des sciences religieuses, Paris.

9 Voir à ce sujet notamment : CAILLOIS R., 1958, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.

10 RADCLIFFE-BROWN A., 1972, *Structure et fonction dans la société primitive*, Paris, Editions de Minuit.

Les deux manières distinctes d'aborder les règles comme décrites ci-dessus (soit dans le trinôme « règles », « respect des règles », « punition », soit dans le cadre de « relations à plaisanteries ») sont intéressantes à pointer car si dans les deux cas, les normes scolaires s'imposent aux élèves avec une certaine « extériorité », les manières d'appliquer le règlement ouvrent un champ pour réfléchir au « bien-être » à l'école.

b) Les espaces de participation

Concernant les manières d'appliquer le règlement, plusieurs directeurs n'ont pas manqué de mettre en évidence l'importance de la participation des élèves à l'élaboration du règlement dans le cadre du « Conseil de participation » ou dans celui du « Conseil des élèves ». Il semble cependant que ces leviers officiels de la participation ne soient pas systématiquement un succès. Les avis des directeurs varient sensiblement sur cette question.

En ce qui concerne le « Conseil des élèves » en particulier, il ne semble mobiliser que quelques-uns des ces élèves même si leurs actions visent un plus grand nombre.

Les gros points que je pourrais dire positifs, pour autant qu'un règlement ait des points positifs, nous dit un directeur, c'est que ce règlement en grande partie a été élaboré avec des élèves, en tout cas avec une partie des élèves. Et que des actions sont faites avec les délégués d'élèves par rapport à des améliorations ou des aménagements de ce règlement scolaire.

Quant aux visées de la participation des élèves, les directeurs sont également nuancés. On pourrait dire, pour être rapide, que plus les demandes des élèves s'alignent sur la « culture » de l'école, plus elles sont soutenues. Parallèlement, plus les demandes s'éloignent de cette culture, moins elles trouvent d'échos.

Concernant l'état déplorable des toilettes, un directeur d'école précise :

On a mis [la question des toilettes] dans la main des Conseils d'élèves, qui ont fait des propositions, qui sont venus certains après-midi repeindre ces toilettes avec des portes de couleurs différentes, essayer d'améliorer l'environnement ; et puis, qui ont créé un règlement d'utilisation des toilettes. [...] . Et ça a été géré pendant une année et demie, deux ans par les élèves de 5^{ème} et 6^{ème}. [...] . Il faut renouveler ça régulièrement parce que cette année, on retrouve de nouveau pas mal de fumeurs dans les toilettes. Et donc, on a relancé l'opération avec les nouveaux Conseils d'élèves, peut-être d'autres idées vont fusser. Enfin, il y a toujours une participation.

Un autre directeur précise concernant certaines propositions d'élèves portées par le Conseil des élèves :

Il n'y a pas vraiment de projet pédagogique, pas de projet éducatif. Ce n'est pas : « Est-ce qu'on pourrait avoir une étude systématique de quatre heures pour pouvoir faire nos devoirs ». Ce n'est que de l'occupationnel.

Si les directeurs ont mis en avant que ces organes officiels de la participation ne débouchent pas toujours sur une inscription pertinente des élèves dans l'école, rappelons que la première partie de la démarche (qui a mis en évidence des éléments centraux pour la question du « bien-être » à l'école au travers de focus-groupes organisés auprès d'élèves du secondaire toutes filières et tous réseaux confondus) n'a pas permis de thématiser la participation à ce type d'organe comme un vecteur de « bien-être » à l'école.

Ce qui est intéressant à noter à travers les deux derniers extraits repris ci-dessus, représentatifs de ce qui nous a été dit dans les différents entretiens, c'est le besoin qui ressort de travailler la demande avec les élèves. Ce travail de la demande pourrait constituer un puissant levier de la participation qui, en plus, aurait des effets responsabilisants sur ces élèves.

c) Les avertissements successifs et les ressources internes

Si les modalités particulières de la relation entre l'autorité et les élèves renvoient parfois à des « espaces ludiques » cadrés et normés dans les « relations à plaisanteries », si la participation comme moyen de concerner les élèves au cadre normatif de l'école ne semble avoir qu'une portée limitée, sans aucun doute, l'intégration de la norme scolaire par les avertissements successifs est un des piliers sur lequel s'appuie l'école pour faire respecter son cadre normatif.

Plusieurs directeurs nous ont parlé de ces avertissements successifs précédant la « sanction » à proprement parler.

On ne peut pas exclure un élève comme ça. [...]. Il faut qu'il y ait des avertissements préalables, précise un directeur, des notes dans le journal de classe [...] des mises en garde.

Puis, d'une certaine manière, l'état se referme.

Quand il y a trop de pas de côté, précise un directeur, c'est la sanction plus lourde, c'est la retenue, c'est l'exclusion temporaire ou l'exclusion définitive, tout dépend de la gravité de ces pas de côté.

Les directeurs interviewés déplorent, bien entendu, d'en arriver là, d'autant plus qu'il n'est pas rare qu'ils aient épuisé toutes les ressources « internes » (et « externes » dans certains cas à l'école) avant de prendre des décisions conséquentes pour l'élève.

C'est dans ce contexte qu'il nous semble utile de mettre en évidence que le « bien-être » à l'école a souvent été rapproché de la question de la mobilisation du « corps éducatif » interne à l'école, dans le projet global de l'école. Le « bien-être » apparaît dans certains entretiens comme étant étroitement lié au projet éducatif de l'école, projet qui fait des éducateurs et médiateurs (internes et externes) des points d'appui importants pour asseoir le « bien-être » à l'école.

Dans ce contexte, il est à noter que les acteurs de l'école puisent, plus ou moins, à l'intérieur de leurs murs pour mobiliser les ressources nécessaires autour de cas questionnants. Aussi, les acteurs éducatifs de l'école apparaissent souvent comme de véritables partenaires permettant de contrebalancer la « rudesse » des processus de la « sanction ».

2. Le rôle des acteurs éducatifs

Les éducateurs et les médiateurs (internes et externes) apparaissent souvent comme des *liants sociaux* dans l'école. La présence de ces acteurs de l'école est, dans certains cas, mise en évidence : ils sont des coordinateurs *visibles* dans l'établissement, investis d'une mission *visible*.

Un directeur définit ainsi la fonction d'éducateur dans l'école :

Je pense que la grosse caractéristique de notre mode de fonctionnement éducatif, c'est l'importance de la médiation d'abord. On considère que les éducateurs sont des éducateurs. Ils sont déchargés par le secrétariat d'une série de tâches administratives pour assurer leurs tâches d'éducateur. Et donc ce ne sont pas d'abord des surveillants ; ça signifie qu'on considère qu'ils sont des médiateurs de première ligne. Donc, ils ont un rôle privilégié de lien entre l'école, le jeune et sa famille.

La visibilité de l'éducateur ainsi que la clarté de son rôle dans l'école sont mis, dans plusieurs entretiens, en lien direct avec le « bien-être ».

L'éducateur qui est au milieu des élèves, parce qu'il a son bureau au milieu des élèves, ça, c'est un fameux plus. Quand, je suis arrivé il y a quelques années, l'éducateur avait un bureau ici qui était un seul et même bureau loin des élèves. Si on est au milieu des élèves avec une visibilité, prêts à répondre à leurs besoins et à leurs demandes, je pense que sur le plan relationnel, c'est ça qui est important, mais ça doit être aussi une culture d'école.

Le « bien-être » est largement abordé sous cet angle où les acteurs éducatifs apparaissent, dans certains cas, comme remplissant une fonction d'apaisement et de maintien du lien social entre la réalité à l'école et celle de l'élève dans sa globalité.

Il est alors intéressant de rappeler que ce rôle conféré au pôle éducatif de l'école se démarque d'une vision de « comptage ». Il ressort, en effet, de plusieurs entretiens (mais pas de tous) que le rôle de ce pôle éducatif s'étend bien au-delà de la vérification de la présence corporelle ou non des élèves à l'école. Corollairement, il est à noter que plusieurs directeurs ont mis en avant qu'ils regrettaient de ne pas avoir un pôle d'éducateurs dans leurs murs.

Cette manière d'investir le pôle éducatif est intéressante car elle ouvre vers une perception de l'élève où ce n'est pas sa seule présence corporelle qui compte. De manière congruente, c'est parfois tout un projet de l'école qui se révèle sous un nouveau jour. En effet, dans cette perspective, le « management des absences » (caractérisé par le « comptage », la logique du résultat et des objectifs à atteindre par l'école en tant qu'institution)¹¹ ne cède pas tout à fait la place mais, en tous cas, laisse une place pour un questionnement sur la personne de l'élève dans son ensemble. C'est alors tout le travail de l'alliance qui ressort.

Ce travail de l'alliance permet de poser la question de l'école en tant que « structure intégrative » comptant avec l'ensemble des acteurs mobilisés dans et autour de l'école.

Dans le premier point ci-dessus, nous avons mis en évidence la fonction de « socialisation ». Nous avons voulu souligner comment le « bien-être » à l'école apparaît au travers des divers entretiens comme indissociable de cette fonction de socialisation que vise l'école. Nous avons alors pointé les différentes manières de faire accepter

¹¹ PELAGE A., « Les chefs d'établissement scolaire. Autonomie professionnelle et autonomie au travail », dans : DEMAZIERE D., GADEA C., 2009, *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, p.40-50.

les règles. Ainsi, nous avons passé en revue le rôle de la « sanction », la place de la participation (Conseils de participation et des élèves) et celle des éducateurs. Nous avons également voulu mettre en évidence une modalité particulière d'application de la « sanction » du point de vue du « jeu ».

Maintenant, nous allons nous pencher, plus particulièrement, sur la question de l'« intégration » de l'élève dans l'école pour rendre compte de ce processus passant de la socialisation à l'intégration dans l'école.

Si certains directeurs ont mis en avant la nécessité de prévenir les absences par un comptage minutieux, d'autres mettent plutôt l'accent sur un questionnement de l'absence d'un point de vue interne à l'école. Dans cette optique, l'école questionne l'absence du point de vue de ses ressources internes : les professeurs, les éducateurs, les médiateurs (internes et externes), les préfets d'éducation, le CPMS, les assistants sociaux, par exemples. Ce questionnement, du point de vue des ressources internes à l'école, inclut, à partir d'un certain moment, de s'ouvrir aux « acteurs externes » en tant que tels (parents notamment mais aussi tous les services spécialisés comme les SAJ ou encore les AMO).

Partant, c'est une autre appréhension de l'élève qui émerge. Celui-ci ne se « réduit » plus à son absence. Il est pris dans une certaine globalité qui force à ne plus définir l'élève sur les seuls critères de l'école par rapport auxquels il serait en défaut (« absent au cours », « violent », « renfermé sur lui-même », etc.).

L'école est, d'une certaine manière, acculée à tenir compte de l'élève au-delà des critères habituels, caractérisés notamment par la présence corporelle et l'« assiduité »¹². Le travail de l'alliance met précisément en exergue cette approche de l'élève dans son environnement global. Tout l'enjeu de cette alliance est de pouvoir travailler en commun sans que chacun de ces acteurs ne perdent sa spécificité.

Un directeur d'école précise :

L'AS [interne à l'école] fait beaucoup de choses, elle gère tous les contacts avec les services extérieurs, que cela soit le CPAS, le SAJ, SPJ, les institutions dont dépendent certains élèves. Elle assure tout le suivi des familles qui ont des difficultés financières et donc la gestion des demandes de réduction des frais scolaires. C'est elle qui gère le Conseil des élèves. [...] Elle est impliquée avec la médiatrice, le préfet d'éducation et le PMS dans la gestion de la cellule absentéisme. On n'en a pas parlé mais il y a aussi une cellule absentéisme c'est-à-dire qu'à certains moments, quand les élèves atteignent plus de 10 demi-jours d'absence injustifiée.

¹² DOUAT E., 2012, « Croire de nouveau dans l'égalité des intelligences », *Dossier de la ligue de l'enseignement*, octobre, novembre, décembre, p. 6-10.

ils peuvent être pris en charge par un prof qui va analyser avec eux les causes de leur absence et essayer un petit peu d'y remédier. Et puis, voilà, elle assure le prêt de tenues pour certains élèves qui n'en ont pas. Le boulot d'une assistante sociale est bien rempli. C'est un petit peu noter les problèmes pour tous ces services, que cela soit la médiation ou le service social, ce sont des services qui sont fortement sollicités.

Concernant ce travail de relais entre l'interne et l'externe et la mobilisation des ressources internes, un directeur a posé les limites de ce travail « en réseau » autour de l'élève. Il s'agit de pouvoir identifier quand « passer la main » et cela nécessite la professionnalisation et la formation qualifiante du pôle éducatif de l'école :

Si on est éducateur spécialisé, on attend effectivement qu'en termes de prise en charge des élèves, on ait plus de créativité, on ait plus d'outils pour faire face à un certain nombre de situations, qu'on trouve plus facilement des collaborations et qu'on passe plus facilement la main si on fait le constat que c'est pas de la prérogative de l'éducateur. [...]. Quand je dis créativité, de nouveau, je ne dis pas que quelqu'un qui est éducateur A2 n'a pas d'idée, mais voilà, cela n'est pas ça que je veux dire mais je veux dire qu'on a souvent une qualité de réflexion, qui a plus de chances d'être différente, d'être approfondie si on a quelqu'un qui a une formation.

Ces deux extraits d'entretien mettent particulièrement bien en lumière cette idée de l'école mobilisant ses ressources internes mais aussi le « réseau externe ». Le risque d'une confusion des rôles semble pouvoir être atténué par la formation (censée pouvoir aider à délimiter le champ d'action des différents types d'acteurs). L'« organe administratif » de référence dont dépend un aspect ou l'autre de la prise en charge apparaît aussi comme pouvant servir de limites, par exemple, à la confusion des rôles : le CMPS par exemple, comme nous l'ont rappelé de nombreux directeurs, dépend « directement » de la Fédération Wallonie-Bruxelles et non de l'école en tant que telle. Par ailleurs, le « secret professionnel » de l'assistant social, par exemple, a souvent été posé comme une référence pour délimiter les rôles des uns et des autres, tout comme le fait d'aller dans les familles n'est pas de la vocation des CPMS.

3. L'intégration dans l'école et le travail de l'alliance

Le « travail en réseau », cadré dans les « limites » de chaque profession (respect du secret professionnel, du cadre de l'administration de référence, etc.), est important car il en va précisément de cette approche globale des élèves qui induit, d'une part, une irréductibilité des élèves aux critères propres de l'école et, d'autre part, une « volonté » de travailler dans l'alliance.

Ce travail dans l'alliance permet de garder à l'horizon cette idée d'une approche globale de l'élève au-delà des critères propres de l'école. Les différents types d'acteurs de l'école apparaissent, dès lors, comme de puissants leviers permettant de garder ce cap vers une finalité de l'école appréhendée dans ses missions historiques d'apprentissage de « savoirs » (et de « savoir-être »), ouverte à tous. Plusieurs directeurs ont insisté sur cette idée d'une « école démocratique » cherchant, en outre, à préparer au mieux de « futurs adultes ».

L'idée de l'« intégration » des élèves dans l'école, préoccupation importante pour l'ensemble des directeurs interviewés, conjuguée à la volonté qu'ils ont manifestée de travailler l'alliance, constitue un précieux garde-fou ; lequel permet d'éviter les processus d'exclusion des élèves qui ne répondent pas aux critères jugés minimaux à l'école (arc-boutés au minimum sur la présence corporelle et l'« assiduité »).

Plusieurs directeurs d'école se sont fait l'écho de ce type de réalité (exclusions successives) qui induit une perception des écoles entre elles en termes de « relégation ». La notion de « bien-être » à l'école a clairement été posée en ces termes, mettant en avant l'impact de cette perception des écoles entre elles, sur les élèves. Comme l'indique le directeur d'un CEFA :

Quand le jeune est arrivé ici [...], il a été dans une école de l'enseignement général, de l'enseignement technique et puis il est passé de transition en qualification. On connaît cette espèce de relégation qui est une question d'organisation de l'enseignement. Je veux dire, c'est une question de conseil de classe, c'est une question de décision prise par les professeurs, donc cette façon de gérer l'enseignement devrait être complètement éradiquée.

Le « bien-être » consiste alors à relever cette image négative, intériorisée par les élèves, résultant d'une hiérarchie des filières entre elles. Il est intéressant de pointer les « stratégies » que mettent en place les directeurs pour « rehausser » cette image d'« école de la relégation » qui colle à certaines d'entre elles.

Plusieurs directeurs ont insisté sur l'importance de valoriser le métier que leurs élèves apprennent. Cela passe, par exemple, par la visite d'entreprises labellisées dans les métiers qu'on enseigne dans certaines filières.

Une attention toute particulière est accordée à ces élèves qualifiés parfois comme de « blessés de l'école », pour paraphraser un directeur interviewé.

Il n'y a pas déjà cette concurrence entre filières et entre professionnels, qualification et technique parce que les professeurs ne font pas de différence. [...] Il [l'élève] n'est pas jugé dans sa filière. [...] Parce que généralement, les élèves qui viennent chez nous ont souffert de ça. Ils sont quand même marqués par le fait qu'ils viennent du général et qu'ils ont eu des échecs et qu'ils viennent chez nous en redescendant.

Si la question de l'intégration de l'élève dans l'école a été traitée par les directeurs de différents points de vue (voir partie III de ce rapport : Relevé des pratiques en matière de « bien-être »), il semble évident que cette intégration de l'élève repose aussi sur l'image de l'école dans l'esprit des élèves qui la fréquentent ; laquelle image fait écho à la logique de hiérarchie des écoles entre elles.

Ce travail de l'image des élèves par rapport à eux-mêmes (cherchant à les dé-stigmatiser, à leur enlever l'étiquette de « mauvais élèves », « redescendus » dans une filière de « relégation », pour reprendre les expressions des différents directeurs) a souvent été posé par les directeurs des filières techniques et professionnelles comme une condition première de possibilité d'asseoir le « bien-être » à l'école.

Dans ce point-ci questionnant l'intégration des élèves dans l'école, nous avons mis en évidence les différents leviers de cette intégration. Il est apparu alors que la fonction d'intégration, telle que développée à l'école, pose notamment la question des ressources internes et externes mobilisables autour de l'élève. Ces ressources permettent de souligner le travail de l'alliance que développent les écoles. Ce travail de l'alliance apparaît comme un point d'appui pour atténuer les effets d'une définition de l'élève réduite à sa présence/absence et à son degré d'assiduité.

Ce type d'analyse permet de pointer que la pluralité des acteurs mobilisables autour de l'élève encourage à ne pas le réduire aux critères propres de l'école. Cette pluralité garantit, en quelque sorte, l'ouverture de l'école à l'environnement des élèves. Parallèlement, nous avons souligné le rôle des éducateurs au-delà d'une mission de « comptage » dans les processus de l'intégration de l'élève dans l'école. C'est alors toute une vision de l'école qui s'en trouve affectée, ouvrant à une approche de l'école où l'élève est pris dans sa globalité.

Peut-on conclure que cette mobilisation autour de l'élève est porteuse en ce qui concerne la problématique des *exclusions successives* de l'école ? Il semble que même avec la meilleure volonté des directeurs d'école, ceux-ci ne soient pas en mesure d'éviter cette chaîne d'événements exclusifs, marginalisant de plus en plus le jeune.

Plusieurs directeurs nous ont parlé de ce phénomène de la « relégation » continue. Le travail de l'alliance permet d'être attentif à cette chaîne d'événements mais ne peut l'absorber.

Cette difficulté à tempérer les effets de la « relégation » est liée, entre autres, à la manière dont l'école continue, parfois malgré elle, à générer de l'exclusion, ne serait-ce qu'à partir de ces catégories d'évaluation construites, reconstruites et confirmées dans le « jugement professoral »¹³. Les pratiques d'orientation dans les différentes filières attestent quotidiennement de la difficulté à juguler ces effets de la « relégation ».

Ceux-ci sont sous-tendus par des enjeux sociaux qui dépassent largement le cadre de l'école et qui demanderaient de s'intéresser aux logiques sociales d'arrière-plan.

Ces logiques sociales d'arrière-plan, traduites au niveau de l'enseignement, conduisent à maintenir les catégories de l'« excellence » dans un jeu d'opposition par rapport à un savoir plus « technique » ou « pratique ». Ce dernier savoir est lié à l'« opérationnalité » relativement immédiate du « savoir » acquis à l'école, au travers notamment de l'entrée dans un métier¹⁴. En revanche, l'« excellence » pose le « savoir » dans une certaine « gratuité », où la nécessité d'apprendre un métier est projetée dans le futur.

Ce rapport différencié au « savoir » se retrouve dans de nombreux entretiens :

C'est une école [...] qui est centrée vraiment sur la réussite de l'élève. Ça, c'est extrêmement important et qu'il [l'élève] trouve un métier à la fin de ses études, c'est hyper important. Parce que ça aussi je crois que les gens ne comprennent pas bien que quand on fait du technique de qualification, à la fin on a déjà un métier et puis on est préparé pour le baccalauréat. [...]. J'entends souvent : « mais on est dans une école technique et professionnelle et on va se retrouver au chômage ». C'est pas vrai. J'ai des relais comme ça, avec des élèves qui sont sortis de Genève « agent d'éducation » et qui ont fait un baccalauréat en éducateur. J'ai un autre élève j'ai appris fin de la semaine dernière, technicien en comptabilité qui a fait un baccalauréat [...] et ils ne sont pas les seuls.

13 ANDRE G., 2011, « Les tensions du jugement professoral. Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils des classes », *Education & Formation*, 295, p. 28-43.

14 BOURDIEU P., 1989, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Editions de Minuit.

Ces rapports différenciés au savoir (opérationnalisé dès après l'école ou non) s'inscrivent dans une hiérarchie des métiers. L'école joue ici un rôle d'opérateur de la « reproduction sociale » où l'orientation en son sein ou vers d'autres écoles est un des leviers de cette reproduction.

La réflexion sur la « relégation », comme elle est abordée dans les interviews, s'est précisément articulée sur la manière dont les directeurs ont parlé de leurs missions de « formation » des élèves (tournées vers l'apprentissage d'un métier ou versées dans l'acquisition de « savoir culturel » plus large).

4. De la « sociabilité » au processus de la « reconnaissance »

Le premier rapport (focus sur le « bien-être » à l'école du point de vue des élèves) a mis en évidence à quel point l'école était un « lieu de vie » pour les jeunes qui la fréquentent. Il s'est intéressé aux espaces « en scène », à l'intérieur desquels les jeunes jouent leur identité en construction¹⁵.

Les lieux « en scène » sont les espaces de la « mise en scène de soi ». Les écarts de conduite peuvent trouver leur place « en scène » et constituer en tant que tels un élément de l'identité que l'on veut défendre¹⁶. A contrario, l'alignement sur les attentes de comportements ne signifie pas forcément une « adhésion » engageant le « moi ». Ainsi, l'école apparaît comme étant un lieu pour la « mise en scène de soi ».

Goffman scinde la « présentation de soi » en deux dimensions. La première dimension de cette « présentation de soi » vise l'affirmation d'un soi que l'on veut défendre. « Moi, je trouve que c'est important de venir à l'école », nous a dit un jeune. Un autre a précisé : « Je préfère prendre professionnel et apprendre le métier que je vais faire plus tard ». Ces deux citations illustrent parfaitement cette notion d'affirmation identitaire. La deuxième dimension de la « présentation de soi » met l'accent sur l'idée de jouer un rôle sur scène, non plus en vue d'affirmer quelque chose mais plutôt dans l'optique de feindre. Ici, c'est la « façade » de comportement qui entre en ligne de compte¹⁷.

La notion de « sociabilité » a trait à cette question de « façade » de comportement. En effet, la « sociabilité » montre un accord en apparence avec les comportements demandés, alors qu'au fond, il s'agit d'une « adhésion » de surface n'impliquant que l'« ombre de la personne », pour parler comme Simmel¹⁸.

15 Sur cette notion de « en scène », voir GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.

16 BECKER H., 1985, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

17 GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interactions*, Paris, Editions de Minuit.

18 SIMMEL, G., 1981, *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF.

Cette lecture peut s'appliquer à ce qu'on appelle la « présence à l'école » par contraste avec l'« absence à l'école » car elle questionne cette « présence » au-delà de la « présence physique ». Nous voudrions revenir quelque peu sur la première partie de ce rapport (s'intéressant aux représentations du « bien-être » à l'école du point de vue des élèves) car il y a été largement question de l'école en tant qu'« espace social » où se jouent les drames mais aussi les amitiés exceptionnelles. Aussi, l'« absence » à laquelle font référence les directeurs d'école interviewés mérite sans doute d'être nuancée. De quelle « absence » s'agit-il ? Et, corollairement, de quelle « présence » s'agit-il ?

Sans entrer dans les détails, le premier rapport permet de bien délimiter cette question de la « présence absente » et de l'« absence présente ». La première expression souligne que l'école, par son système de « comptage » des absences, risque de réduire son rôle à un « management de l'absence », détaché d'un questionnement sur l'école en tant que structure intégrative. La deuxième expression, l'« absence présente », permet de faire la place à ce qu'ont dit les jeunes de leur école dans le premier rapport.

En effet, il apparaissait dans ce premier rapport que les jeunes investissent l'espace social que constitue l'école avec une temporalité qui leur est propre. Si cette temporalité passe par des absences physiques à l'école, celles-ci ne sont pas forcément synonymes de renoncement à l'école. L'« absence » peut être envisagée sous l'angle d'une « présence » à l'école même si cette « présence » n'est pas physique.

Le premier rapport a ouvert des pistes vers ce type d'analyse. Il vaut la peine de les reprendre ici sous l'angle qui nous intéresse dans cette partie du rapport car la question de l'« absence » a occupé une place importante dans les entretiens même si, comme nous l'avons dit plus haut, nous n'avions pas vraiment thématiqué cette question dans la grille d'entretien.

De manière similaire, il vaut la peine de revenir sur ce que les directeurs ou professeurs appellent un « échec » au niveau d'un projet mis en place à l'école. Tout comme l'« absence » peut être envisagée sous l'angle d'une « présence » à l'école, voyons d'un peu plus près ce que signifie l'« échec » d'un projet. De nombreux directeurs interviewés nous ont parlé de projets qui, d'après eux, n'ont pas fonctionné, à leur « grand regret » ou « étonnement ».

Il en va ainsi de cette directrice d'école concernant la demande, portée par le Conseil des élèves, d'ouverture d'un local pour les 5^{èmes} et 6^{èmes} :

On achète un kicker, on leur achète des fauteuils, on leur met une belle télé, on leur met des chaises, etc.[...]. Interdiction formelle évidemment de fumer parce que c'était le temps où ce n'était pas encore interdit de fumer dans l'école. On avait ce qu'on appelait, la cour des fumeurs.

Interdiction de faire entrer son petit ami ou sa petite amie. [...]. La transgression est arrivée illico presto. [...]. Puis, on s'est dit : on va mettre [la salle] en fait, au rez-de-chaussée et dans la classe qui ouvre sur la salle, la cour des fumeurs, de l'époque. Comme ça, ils ne fumeront plus. [...] Mêmes transgressions, ils ne prenaient même pas la peine de sortir dans la cour des fumeurs. On a retrouvé des cigarettes par terre, on a retrouvé des petits amis, des petits copains, etc. Devant l'unanimité contre ce projet, émis par l'ensemble du corps professoral, on a dû y renoncer. [...] Mais quand je partirai à la retraite, c'est quelque chose qui me restera sur l'estomac.

De nombreux exemples d'événements allant dans ce sens nous ont été rapportés, comme si le fait d'instituer dans les détails un espace pour ces élèves au travers de la direction de l'école, et même si c'est à leur demande, les dépouillait ou les diminuait, eux, dans leur rôle d'instituant.

Cette relation instituant (l'école)/institué (l'élève) est au cœur du Conseil des élèves. Tout l'enjeu est alors de faire de la participation des élèves un axe possible pour les processus de la « reconnaissance » où l'élève est reconnu comme capable d'émettre des propositions valables le faisant, par là même, glisser vers ce rôle d'instituant.

La question de la « reconnaissance » de l'élève ressaisie dans le cadre de la relation instituant/institué comme elle apparaît au travers des entretiens induit que cette « reconnaissance » s'inscrit dans un espace normé, largement sous-tendu par les orientations de l'école. Autrement dit, l'école oriente de manière conséquente le contenu à proposer dans ce que visent à instituer ces jeunes élèves. L'école en cherchant à garantir de rester dans son cadre normatif risque peut-être d'affaiblir ce processus de la reconnaissance. Or, plusieurs directeurs ont mis en avant l'importance pour le « bien-être » à l'école de « valoriser » l'élève « là où il est », pour reprendre l'expression d'un directeur.

Une des manières de soutenir les processus de la « reconnaissance » envers l'élève serait sans aucun doute de travailler la demande en tant que telle, comme nous l'avons souligné plus haut. Parallèlement, cela permettrait d'accroître l'engagement de l'élève dans le projet : il se sentirait plus responsable car engagé dès le début¹⁹, y compris au moment de la demande, une fois qu'elle est travaillée, c'est-à-dire ni acceptée massivement, ni refusée massivement.

Ce travail de la demande permettrait, en outre, d'entrer en finesse dans un processus de la « reconnaissance », mais « réciproque » cette fois, entre l'élève et son école en faisant la place et en travaillant l'expression en tant que telle de la demande elle-même²⁰.

19 GENARD J.-L., 1999, *La grammaire de la responsabilité*, Paris, Cerf

20 Sur le rôle de l'expression dans les processus de la « reconnaissance », voir RENAULT E., 2004, *L'expérience de*

Cette démarche permettrait d'atténuer le « sentiment d'injustice »²¹ par rapport au rejet de certaines propositions.

Ces processus de la « reconnaissance réciproque » ne sont pas anodins car comme cela a été dit dans le cadre du premier rapport, le « bien-être » des élèves a été souvent rapproché par eux-mêmes de la qualité de la relation avec un professeur, par exemple, où l'élève est reconnu comme interlocuteur à part entière avec des défauts mais aussi des qualités.

Les directeurs interviewés ont également, dans leur ensemble, mis en avant l'importance du « bon contact » avec le titulaire de classe ou encore l'éducateur. Cela leur paraissait également être un gage pour le « bien-être » à l'école.

Si des directeurs ont témoigné de projets qui n'ont pas été un succès, ils ont, dans leur grande majorité, également mis en avant un certain nombre de réussites. Il apparaît, dans une analyse transversale des entretiens, que les projets les plus aboutis (journée sportive par exemple ou encore les opérations de « propreté » ou « écologiques » de type Agenda 21²²) sont ceux qui ont été largement portés par les élèves et accompagnés dans leur mise en place. Il faut néanmoins souligner que ces projets qui ont engagé les jeunes avec succès et qui ont, en général, bénéficié d'un accompagnement serré sont aussi ceux qui cadrent au plus juste avec l'école. Ce qui nous semble important à mettre en évidence ici, c'est plutôt l'amorce d'une réflexion autour de projets défendus par les élèves et refusés par l'école car jugés par cette dernière comme étant « trop proches du loisir », par exemple. Or, cette notion de « loisir » elle-même pourrait être discutée avant d'être « étiquetée » comme étant « sans rapport » avec l'école.

Winnicott²³ voit dans la « tendance antisociale » de certains jeunes une réponse à la violence physique et symbolique de l'environnement. Un refus travaillé pourrait être une manière d'atténuer cette violence symbolique tout en instaurant l'amorce d'un processus de « reconnaissance réciproque ».

Parallèlement, il nous semble que ce qui se rapproche d'un système de « surveillance » (caméra, par exemple) situe l'élève dans un espace de « déresponsabilisation ». Il s'agit alors de « mettre l'élève devant le fait accompli », de l'acculer à reconnaître sa responsabilité. Paradoxalement, cette approche de la responsabilité est plutôt « déresponsabilisante » si on considère que la responsabilité est un processus qui « se tricote »

l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice, Paris, La découverte.

21 VANOUTRIVE J., FRIANT N., DEROBERTMASURE A., 2011, « L'injustice scolaire : quels sentiments chez les élèves », *Éducation & Formation*, 295, p. 130-139.

22 Les projets Agenda 21 permettent d'inscrire les écoles dans le développement durable par une série d'actions de type écologique. Ces projets donnent droit à un label. Tout le défi est alors de ne pas perdre ce label.

23 WINNICOTT D. W., 1989, « La tendance antisociale », dans : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, p. 292-302.

au quotidien entre l'école et les élèves ; et ce, notamment au travers de la « reconnaissance réciproque » entre l'élève et l'école dans les différents espaces qui structurent cette dernière (les espaces pédagogiques tout comme les espaces éducatifs).

Il y a de nombreux supports qui peuvent venir soutenir les processus de la « reconnaissance » de l'élève. L'accompagnement par un pair si l'élève arrive en cours d'année ; ou le fait de garder les « portes ouvertes » comme l'ont dit certains directeurs ; ou encore le fait de rendre visibles les lieux et les missions de l'éducateur. Tout cela constitue de bons supports pour soutenir l'élève dans son intégration dans l'école car ils invitent à accueillir la demande. La question ici consiste à mettre en avant l'utilité de travailler la demande.

Voici ce que nous dit un directeur d'école concernant l'intégration de l'élève :

Il y a deux types d'intégration. Il y a l'intégration de tous les élèves, c'est-à-dire la manière de les faire se sentir bien, en tout cas à l'aise dans l'école. Au niveau des fêtes, nous avons trois jours d'accueil en début d'année scolaire, on leur fait visiter l'école, on part en voyage un jour avec eux pour voir comment ils réagissent les uns avec les autres. Il y a toute une activité qui permet l'intégration globale de l'élève. Et puis, il y a toute l'aide qu'on apporte après quand il n'y a pas d'intégration. Un élève qui arrive en cours d'année scolaire, en changeant d'école, on lui propose un « tuteur », un élève qui est dans la même option, dans le même groupe et qu'il va pouvoir suivre pendant quelques jours pour se retrouver.

Ces manières d'accueillir l'élève semblent autant de ressources nécessaires pour installer l'élève dans une dynamique de la « reconnaissance » entre l'espace qui l'accueille et sa position dans cet espace.

Nous voudrions terminer le volet de ce rapport en étendant ce type d'analyse à ce que nous ont dit les directeurs d'école concernant les parents. Nous venons de voir que la notion de « reconnaissance » permet de glisser de l'appréhension des élèves définis « par défaut » vers une définition plus « capacitante »²⁴ de ces derniers, mettant en avant leur position d'interlocuteurs capables de faire des propositions valables. Plusieurs directeurs nous ont dit : « Il faut faire confiance aux élèves » ou encore : « Il faut les responsabiliser », autant d'éléments qui nous semblent judicieux à retenir, particulièrement dans le cadre des processus de la « reconnaissance réciproque » ; lesquels processus permettent à la fois de poser l'école dans des exigences qui lui sont propres mais aussi de reconnaître l'élève comme « capable » de porter des points de vue qui

²⁴ GENARD J.-L., CANTELLI F., « Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques », *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 27 avril 2008, consulté le 22 mars 2013.

lui sont propres même s'ils méritent sans doute d'être travaillés. C'est dans cet esprit que nous avons également questionné la « discontinuité » dont les directeurs nous ont parlé à propos de la « culture de l'école » par rapport aux élèves.

Nous voudrions étendre cette analyse à ce qui nous a été dit des parents. Ceux-ci sont en effet apparus comme définis « par défaut » par rapport à la « culture scolaire » : « Ils sont peu investis », « ils ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants », nous a-t-on dit. De la même manière qu'envisager les élèves dans le cadre du travail de l'alliance permet de les inscrire dans leur réalité globale (en tous cas au-delà des critères propres de l'école il vaut la peine de rappeler que ce travail de l'alliance étendue aux parents peut également servir de levier pour faire des parents de véritables partenaires dont les références, même si elles ne s'inscrivent pas dans la continuité de l'école, puissent être prises en compte sans être disqualifiées d'emblée. Cette approche permettrait de faire du travail de l'alliance un véritable *espace constituant* pour l'ensemble des partenaires de cette alliance, les réalités des uns et des autres y trouvant un lieu pour la recherche des ajustements réciproques.

Partie III: Relevé des pratiques en matière de « bien-être » à l'école. Vers l'élaboration d'un « guide » des pratiques de « bien-être » à l'école

L'analyse ci-dessus nous a permis d'organiser, selon divers axes, l'ensemble des données recueillies relatives au « bien-être » des élèves à l'école, tout en proposant un cadre qui permet de questionner ces données.

Il s'agira, dans un premier temps, de faire un relevé des pratiques en matière « bien-être » comme elles ressortent des entretiens. Ensuite, dans un deuxième temps, nous proposerons un « guide » des pratiques en matière de « bien-être ».

Ce « guide » est, avant tout, un outil qui vise à ce que ses utilisateurs potentiels (directeurs, professeurs, éducateurs, médiateurs ou tout autre service interne ou externe) puissent se situer dans l'ensemble des pratiques dont nous ont parlé les directeurs.

Ce terme de « guide » n'a aucune prétention normative. En effet, les items de ce « guide » ont une valeur heuristique, permettant de s'interroger sur les pratiques développées dans son école. Mais ils ont également une valeur pragmatique servant d'exemples, peut-être transposables dans le cadre de chaque établissement. Quoi qu'il en soit, l'idée est d'utiliser ce « guide » en fonction du contexte propre de son école et de ses ressources (internes et externes).

De la même manière que nous manions avec prudence le terme de « guide », nous préférons parler de « pratiques contextualisées » plutôt que de « bonnes pratiques ». En effet, il est difficile de mettre en évidence ce que sont les « bonnes pratiques » comme si celles-ci ne pouvaient exister que par opposition à de « mauvaises pratiques ». Une lecture transversale de l'ensemble des entretiens nous permet de souligner qu'il s'agit en général de « manières de faire contextualisées ». Celles-ci « fonctionnent », plus ou moins bien, selon le contexte de chaque école.

Une des questions de notre guide d'entretien consistait à demander aux directeurs d'école de nous citer deux ou trois points importants, d'après eux, pour le « bien-être » de l'élève et de nous parler d'une initiative qui a « bien fonctionné » et d'une autre qui a « moins fonctionné ». A travers ces questions, il est apparu que le « bien-être » dépendait d'une série de caractéristiques relatives au contexte propre de l'école (la proximité avec les transports en commun, le nombre d'élèves accueillis, la structure du bâtiment, la taille du bâtiment, etc.).

La question du « bien-être » des élèves à l'école a constitué l'objet principal sur lequel nous voulions travailler. Aussi, cette question traverse chacun des entretiens, de bout en bout. De la même manière que nous avons proposé, ci-dessus, d'organiser l'analyse des données recueillies selon divers axes qui se répondent, nous envisageons ce relevé des « manières de faire » en matière de « bien-être » du point de vue de quatre dimensions qui, ici aussi, s'articulent les unes aux autres.

Ce découpage, s'il peut paraître artificiel tant les dimensions se recoupent, a l'avantage de pouvoir servir de *points d'appui* pour réfléchir au « bien-être » à l'école.

Les quatre dimensions du « bien-être » que nous voudrions mettre en avant se réfèrent aux points suivants :

1. L'infrastructure et l'organisation des espaces à l'école
2. L'implication dans les projets. La socialisation et l'intégration des élèves dans l'école
3. La qualité d'écoute entre les élèves et les différents acteurs de l'école. Le travail de l'alliance
4. Les espaces ludiques (pédagogiques et divertissants). La « valorisation » des élèves et les espaces de la « reconnaissance ».

Ces quatre dimensions *font directement écho* aux axes qui nous ont servi d'appui à l'analyse des entretiens.

Les quatre axes du répertoire nous ont permis d'organiser l'ensemble des pratiques autour de différents thèmes centraux. Chacun de ces thèmes se décline au travers de la description de pratiques comme elles nous ont été décrites.

Nous avons retenu l'ensemble des « manières de faire » en matière de « bien-être », sans hiérarchie entre elles et en essayant d'être le plus exhaustif possible. Nous avons retenu les pratiques pour autant qu'elles aient été suffisamment détaillées. Aussi, ce relevé a une visée principalement *descriptive*. Enfin, plusieurs directeurs nous ont dit que « leurs manières de faire » en matière de « bien-être » doivent continuellement être ajustées en fonction de leur réussite sur le terrain et des objectifs poursuivis au départ. La synthèse qui suit est une photographie ponctuelle, à un moment donné.

Les pages, ci-après, sont organisées ainsi : la marge extérieure à droite reprend l'axe principal auquel les pratiques se rapportent (ces axes sont numérotés en chiffre romain de I à IV). Les différents axes principaux de regroupement des pratiques (à part le premier relatif au « bien-être » du point de vue des infrastructures) renvoient aux divers points théoriques qui ont permis l'analyse des données. Chaque axe du répertoire se décline en thèmes et, à l'intérieur de ces thèmes, l'ensemble des pratiques qui nous ont été décrites sont répertoriées. La numérotation des pratiques dans le relevé sera la même que celle du « guide ».

Comme nous l'avons précisé en introduction, tout le rapport peut être lu dans un lien de correspondance entre les différentes parties qui le constituent et il est possible de naviguer entre chacune de ces parties.

Pour un meilleur usage de ce rapport, il est important d'avoir à l'esprit le mode d'emploi qui l'accompagne. Ce mode d'emploi est articulé sur cette idée de navigation entre les parties tout comme sur la réappropriation du « guide » proposé selon les objectifs de chacun et le contexte propre de l'école. Ainsi, chaque pratique répertoriée peut se lire en regard des éléments du cadre théorique qui ont été discutés mais aussi au vu de « sa réalité de terrain ». Il devient dès lors possible de réfléchir à sa pratique en termes de « bonne » pratique, au moins dans le contexte de son école. Même si certains items du « guide » ne « s'appliquent » pas à une école en particulier, l'idée est qu'ils puissent permettre d'avancer dans une réflexion sur le « bien-être » et ouvrir vers des pistes pragmatiques en adéquation avec le contexte de l'école.

En effet, chaque axe et chaque thème repris dans les axes pourraient servir de repère pour enrichir ce « guide » de départ de ses expériences. Parallèlement, il peut être utile de chercher à situer une pratique de « bien-être » sur tel axe ou dans le cadre de tel thème de tel axe. Ceci permettrait de questionner plus finement la pratique et ce, y compris au niveau des éléments du cadre théorique. L'objectif n'est pas de chercher à insérer une pratique de « bien-être » dans un type de grille de lecture mais bien de la questionner au regard d'une grille issue d'un terrain de recherche (parmi d'autres).

Ce « guide » correspond à une invitation faite aux établissements scolaires à s'interroger sur l'ensemble des items et d'examiner la manière dont ils pourraient prendre place dans leur(s) projet(s).

I.1. La facilité d'accès en transports en commun

I.1.1. Certaines écoles ont fixé leurs horaires scolaires en s'adaptant aux horaires de circulation des transports en commun.

I.2. L'exiguïté des lieux

I.2.1. Une école prévoit un élargissement de son lieu d'implantation pour inscrire des espaces de « bien-être » sur son site (salle de gymnastique polyvalente par exemple).

I.2.2. En l'absence de locaux disponibles, plusieurs établissements ont prévu des bancs (des espaces verts, des tables de « pique-nique ») pour que les élèves puissent s'y poser et discuter.

I.3. La qualité du matériel dans les divers espaces de l'école (pédagogiques ou non)

I.3.1. Plusieurs écoles font du renouvellement du matériel à la cafétéria (nouvelles tables et chaises) un axe important du « bien-être ».

I.3.2. Il en va de même pour la qualité du matériel en classe.

I.3.3. L'idée de personnaliser le matériel scolaire est également revenue plusieurs fois (chaque élève aurait son propre bureau et ordinateur, par exemple).

I.4. La sécurité dans et aux abords de l'école

I.4.1. La gestion du parking devant l'école (sécurité routière) a été posée par plusieurs directeurs comme participant du « bien-être » à l'école.

I.4.2. La visibilité des élèves, passant d'un espace à l'autre dans l'école, est également considérée par certains directeurs comme un élément du « bien-être » des élèves.

I.4.3. Les caméras de surveillance sont vues dans une école comme une composante importante du « bien-être ».

I.5. La qualité organisationnelle des différents espaces qui cadrent la vie scolaire

I.5.1. L'organisation d'un horaire pour les toilettes (par année) semble être une manière de faire intéressante pour organiser les flux d'élèves aux toilettes.

I.6. La qualité des repas

I.6.1. Il semble que proposer un choix tant dans les repas chauds que froids est apprécié par les élèves.

I.6.2. Le fait de proposer une nourriture saine mais aussi des « snacks », plus ponctuellement dans la semaine, est également apprécié par les

élèves. C'est alors la question du choix laissé à l'élève qui est apparue comme importante, indépendamment de ce qui est proposé.

I.7. Les classes

I.7.1. Prévoir un nombre maximum d'élèves par classes (20, par exemple) est apparue comme une manière intéressante d'organiser l'enseignement pour le « bien-être » des élèves.

I.8. L'aménagement des horaires

I.8.1. Certaines écoles organisent les grilles horaires des élèves en fonction de leurs déplacements vers des structures externes afin de rentabiliser au mieux leurs déplacements et éviter de « courir » d'un lieu à un autre.

I.8.2. Plusieurs directeurs sont sensibles au fait de ne pas prévoir plus de deux heures d'affilée dans une même matière.

I.8.3. Certains directeurs prévoient dans leur grille horaire qu'il n'y ait pas d'heure de « fourche ». Cela est présenté comme une « manière de faire » en matière de « bien-être » pertinente dans les contextes qui leur sont propres.

II.1. La participation des élèves à l'embellissement de l'école

II.1.1. Les projets d'embellissement des toilettes (repeindre les toilettes avec des portes de couleur) et de la cour (repeindre la cour) semblent avoir mobilisé/responsabilisé positivement les élèves (qui fait quoi ? comment ? quelle couleur ? qui consulter ?) au point de constituer un véritable projet pédagogique.

II.1.2. La rénovation de la cafétéria par les élèves et une partie des formateurs a constitué dans une école une « manière de faire » qui a eu un impact à la fois sur le plan de l'engagement des élèves dans l'école et sur celui des apprentissages.

II.1.3. La mise sur pied de panneaux didactiques par les élèves à l'attention d'autres élèves expliquant le fonctionnement et le règlement de l'établissement a eu une importante portée mobilisatrice dans une école.

II.1.4. Une école développe un « projet durable » Agenda 21 visant notamment la gestion des déchets et l'économie d'énergie (exemple : les élèves doivent faire le tour des classes et bureaux, une fois par semaine, pour vider les poubelles à papier). Autour de ce projet, les notions de droits et devoirs de chacun sont abordées ainsi que l'idée que l'élève participe à la vie de l'école sous tous ses aspects. Le défi est aussi de ne pas perdre ce label Agenda 21 une fois qu'il est acquis.

II.2. L'organisation d'événements de bout en bout

II.2.1. Il semble que le fait de porter un événement de bout en bout crée une dynamique mobilisatrice chez les élèves. L'organisation de journées sportives est souvent citée comme étant particulièrement porteuse en termes d'intégration des élèves dans l'école.

II.3. Un local dédié aux élèves

II.3.1. Plus les élèves ont la responsabilité de leur local - décoration et nettoyage, par exemple -, plus l'espace est respecté. Lorsque la maintenance du local est organisée par l'école et assurée par les « femmes de ménage », celui-ci reste moins facilement en état. L'attitude des directeurs varie lorsque les règles ne sont pas respectées (fermeture définitive ou momentanée du local).

II.4. Le projet « radio »

II.4.1. L'idée est notamment de diffuser de la musique à l'arrivée des élèves et pendant les récréations mais aussi de se servir d'une radio pour émettre des annonces (projets en cours, par exemple) ou diffuser des débats d'idées entre professeurs et/ou élèves. Ce type de projet est posé comme pouvant améliorer le « bien-être » à l'école par le climat de gaieté et d'implication qu'il génère.

II.5. Le projet « Ecole citoyenne »

II.5.1. Plusieurs directeurs ont mis en avant ce type de projet. La mise en place de lois définies avec les élèves et la mise sur pied d'un « Conseil de citoyenneté » chargé de veiller au bon déroulement du projet semblent jouer un rôle important dans l'intégration des élèves dans l'école.

II.5.2. L'organisation de la « fête de la citoyenneté » vient conclure ce type de projet et constitue également un levier d'intégration des élèves dans l'école.

II.5.3. La mise en place d'un « coutumier » plutôt que d'un R.O.I. est posée par un directeur comme une pratique facilitant l'intégration de l'élève dans l'école et l'impliquant en son cœur.

II.6. Le Conseil des élèves

II.6.1. Une école insiste sur l'idée de former les élèves et les professeurs qui composent ce type de Conseil.

III.1. La valorisation des acteurs moins visibles du « bien-être » à l'école

III.1.1. Le personnel de la cafétéria est envisagé dans une école comme un véritable partenaire du « bien-être » des élèves car il est souvent attentif à ceux qui se retrouvent régulièrement sans repas, par exemple.

III.1.2. Les ouvriers, qui permettent que l'école soit « tenue » et « propre », sont posés également comme des acteurs du « bien-être ». La propreté a été posée dans tous les entretiens comme étant un élément central pour le « bien-être » à l'école.

III.2. Les professeurs et éducateurs dans leur fonction visant à rassurer et informer

III.2.1. La facilité de contacts avec le titulaire est revenue plusieurs fois comme un élément central du « bien-être » des élèves. Le titulaire est alors envisagé comme étant « accessible », « disponible ». Le titulaire ou, dans certaines écoles, un « parrain » choisi par l'élève est chargé de faire le lien avec l'élève par rapport à ce qui s'est dit en Conseil de classe à son propos.

III.2.2. La visibilité du personnel éducatif a été souvent considérée comme étant centrale pour le « bien-être » des élèves à l'école.

III.2.3. Le nombre d'acteurs composant le personnel éducatif engagés est posé dans de nombreux cas comme un point central pour le « bien-être ».

III.2.4. Le respect du « secret professionnel » permettant à l'élève de « se confier » est parfois posé comme une balise du « bien-être » des élèves.

III.2.5. Une école a mis en place une « cellule du personnel » en vue notamment de communiquer le plus souvent possible avec le Conseil des élèves.

III.2.6. Dans une école, le tutoiement apparaît comme un médium de la facilitation de contacts entre les élèves et les formateurs.

III.2.7. Considérer que l'élève, à son arrivée dans l'école, est une « page blanche » (en ne tenant pas compte de dossiers antérieurs) permettrait d'inscrire positivement l'élève dans l'école.

III.2.8. Une école met à disposition une après-midi par semaine pour que les élèves en 1ère année complémentaire puissent participer à des activités-projets (théâtres, courts-métrages, etc.) afin de les mettre plus en confiance par rapport à eux-mêmes et leur école.

III.3. Les moyens facilitant la communication entre élèves

III.3.1. La médiation par les pairs apparaît comme un bon moyen

pour créer du lien entre élèves. Les directeurs ont mis en avant le parrainage d'élèves de 1ère année par ceux de 6ème année ou encore la mise en place d'un système où un élève sert de « référent » pour un autre nouvellement arrivé en cours d'année.

III.3.2. Les diverses animations liées à des problématiques qui concernent directement les élèves (l'alcool et les drogues, l'usage d'Internet, les dangers de Facebook, par exemples) sont posées comme participant du « bien-être » de ces élèves.

III.3.3. La tolérance zéro pour les faits de violence et le fait d'agir préventivement (par les animations ou encore en mettant en place un espace de parole autour des faits de violence verbale ou physique au travers de la médiatrice, entre autres) constituent deux points liés au « bien-être » qui reviennent de manière transversale dans les différents entretiens

III.3.4. Le Conseil de citoyenneté semble remplir une fonction d'apaisement dans certaines écoles car celui-ci peut agir en cas de conflit entre élèves. Ce Conseil réunit alors les élèves concernés, un élève tiers (le délégué de classe, par exemple) et le préfet de discipline ou le chef d'atelier ou encore tout autre acteur de l'école avec lequel un élève est en conflit. Ce conseil ouvre un espace de dialogue entre ces acteurs.

III.3.5. Un directeur nous a parlé d'un projet qui pourrait être pertinent pour diminuer la « rivalité » entre écoles. Il pense à la mise en place d'une maison de jeunes à proximité d'une gare. Des jeunes de différentes écoles pourraient s'y retrouver indépendamment de l'école qu'ils fréquentent. Le lieu d'implantation à proximité d'une gare devrait, en outre, diminuer le risque de « traîner » aux alentours des gares. Ce projet pourrait avoir un certain succès vu le nombre d'élèves qui se déplacent en train.

III.4. Associer les parents aux diverses activités de l'école

III.4.1. Certaines écoles prévoient de rencontrer les parents en dehors des espaces consacrés (comme la « réunion des parents », par exemple) et de les accueillir dans des espaces plus conviviaux. Ceci permet de rencontrer les parents en dehors de situations problématiques relatives à leur enfant.

III.4.2. En cas de difficultés de paiement, plusieurs écoles proposent des solutions (étalement de paiement, intervention dans les divers frais de scolarité).

III.5. La mise en place d'une structure d'accrochage scolaire dans l'école (SAS interne)

III.5.1. L'objectif est de rester à l'écoute des élèves quand le CPMS est surchargé (prise en charge individualisée des élèves en difficulté, démotivés, en situation d'absentéisme, etc.).

III.5.2. Les permanences du SAS sont affichées pour être facilement consultables par les élèves.

III.6. L'accueil des nouveaux élèves (et parents) en début d'année

III.6.1. Plusieurs écoles commencent l'année en présentant avec soin et détails l'ensemble des acteurs de l'école.

III.6.2. Certaines écoles prévoient une brochure d'accueil.

III.6.3. Dans une école, des heures sont mises à disposition pour améliorer l'accueil des élèves si nécessaire.

III.6.4. Des dispositifs spécifiques sont parfois mis en place pour faciliter l'accueil d'élèves ayant un handicap ou à mobilité réduite ou encore présentant des problèmes de santé.

III.6.5. Certaines écoles ont des professeurs formés à l'accueil.

III.7 L'engagement pédagogique des professeurs

III.7.1. La compétence des professeurs sur le plan pédagogique est souvent envisagée comme un pilier du « bien-être » des élèves : le respect des élèves et le goût ou la vocation de la transmission ainsi que la capacité à se remettre en question si le taux d'échec dans la classe est trop élevé semblent autant d'atouts pour le « bien-être ».

III.7.2. La question du recrutement apparaît plusieurs fois, dans les divers entretiens. Le recrutement des professeurs se fait notamment en fonction de leur parcours et sensibilité aux difficultés des élèves de l'école (avoir enseigné dans des écoles à discrimination positive est vu par certains directeurs comme un atout au niveau pédagogique).

III.7.3. La mise en place d'une amicale des professeurs faciliterait le « bien-être » à l'école par la dynamique de cohésion que cette amicale générerait.

III.7.4. Un directeur continue à donner cours. Cela lui permet de garder un contact avec la réalité de ses élèves.

III.7.5. Dans certaines écoles, des projets sont proposés entre filières différentes et entre options différentes. Ce type de projet a pour but de mettre les élèves en situation de travailler en équipe et en complémentarité (exemple : la création d'une machine qui trie les piles).

III.7.6. Une école propose, en interne, une « école de devoirs » : celle-ci est gérée bénévolement par un groupe de professeurs. Ce sont des enseignants qui sont à l'origine de ce projet. Un accompagnement spécifique est donc proposé en dehors des heures de

cours.

III.7.7. Les plans individuels d'apprentissage (PIA) sont élaborés et discutés dans le cadre des conseils de guidance. Les PIA visent la prise en charge de l'élève dans sa globalité (sur les plans de la famille, de la santé, etc.) et un accompagnement individualisé.

III.7.8. Une autre école a mis en place une pédagogie particulière pour les élèves de 2ème en assurant un suivi individualisé par différents professeurs. Ceux-ci travaillent ensemble autour de certaines faiblesses de l'élève, en élaborant des méthodes enrichies des compétences des uns et des autres.

III.7.9. Une autre école développe un projet visant à faciliter la transition entre la 3ème année (prise en charge par des professeurs régents) et la 4ème année (prise en charge par des professeurs du cycle long). Constatant que la transition entre ces deux années était problématique pour certains élèves, l'école a mis en place un système de tandem de professeurs (de 3ème et de 4ème années) collaborant ensemble autour de leur branche commune.

III.7.10. Une école prévoit dans sa grille horaire des heures de remédiation (et ce, y compris pour les deux derniers degrés) car celle-ci remporte peu de succès quand elle est organisée en dehors de l'horaire scolaire.

III.7.11. Une autre école organise la remédiation (obligatoire ou non) sur le temps de midi.

III.7.12. Une école prévoit une remédiation étalée sur plusieurs jours d'affilée ou non (3 jours en continu ou un jour suivi de 2 jours d'affilée). Si l'organisation de ce type de remédiation demande beaucoup d'énergie, le résultat est vécu positivement tant par les professeurs que les élèves.

III.7.13. Un directeur insiste sur l'idée que le professeur chargé de la remédiation ne soit pas le même que le titulaire de cours.

III.7.14. Une école développe un système de remédiation basée sur le parrainage. Un élève choisit un professeur pour être son parrain. En général, les élèves choisissent un parrain en fonction de leurs faiblesses scolaires.

III.7.15. Une autre école parle de « remédiation disciplinaire » où il s'agit plus de faire se rencontrer le professeur et l'élève pour développer un « dialogue pédagogique ».

IV.1. Des espaces ludiques et formateurs

IV.1.1 Les « échanges » d'élèves entre écoles au niveau international sont considérés comme des moyens permettant d'inscrire les apprentissages dans des espaces plus ludiques.

IV.1.2. Les visites et les stages en entreprise, y compris à l'étranger, sont aussi un exemple de cette mise en place d'espaces situés dans un entre-deux constitué par l'espace de formation et l'espace ludique.

IV.1.3. Les programmes de stages à l'étranger, « Leonardo », participent aussi de cette logique d'apprentissage dans un contexte moins « scolaire ».

IV.1.4. La mise en place d'un projet « Vélo » élèves/professeurs, visant à renouer les liens dans une classe en difficulté, a été mis en avant par un directeur comme pratique visant à mettre en place des relations de réciprocité entre les élèves et leurs professeurs. Les enseignants et les élèves ont roulé depuis l'école jusqu'à la mer durant une semaine avec des étapes-relais. L'idée était aussi de prendre conscience de l'importance de s'entraider et de se reconnaître réciproquement dans les moments difficiles.

IV.2. Les espaces de la « valorisation » et de la « reconnaissance » des élèves

IV.2.1. Les expositions, les portes ouvertes, les spectacles, les travaux faits par les élèves sont autant d'occasions de valoriser les élèves, y compris dans le cadre d'un public élargi.

IV.2.2. La fréquentation pendant quinze jours des cours de l'année suivante, afin de décider au mieux de l'orientation qui sera choisie, permettrait d'inscrire les élèves dans une logique de continuité, conférant un supplément de sens à leur parcours de formation.

IV.2.3. Garder un contact avec les élèves actuels et les anciens participerait de cette même logique de donner du sens au parcours scolaire. Des anciens élèves viennent raconter aux classes de 6ème comment ils ont vécu leur scolarité. Il est question ici de faire reconnaître à l'intérieur et à l'extérieur un « savoir » appris à l'école.

IV.2.4. La participation à des concours permettrait de donner du sens aux apprentissages et de motiver/mobiliser les professeurs et les élèves dans un projet commun. Il s'agit ici de se reconnaître réciproquement.

IV.2.5. L'organisation de journées où des élèves qui terminent leurs études primaires viennent visiter l'école semble une ini-

tiative d'autant plus intéressante qu'elle est prise en main par des élèves de l'école. Ce type de projet vise à créer une convivialité entre élèves mais aussi à valoriser ces derniers et leur école par rapport à l'extérieur. Cette valorisation vers l'extérieur est un des maillons de la reconnaissance du « savoir » et « savoir-faire » de ces élèves.

IV.2.6. Un projet visant des élèves de 6ème (d'une filière de type "agent d'éducation") chargés de s'occuper de l'accueil des 1ères s'est avéré doublement pertinent. En effet, ces classes de 6ème sont parties une semaine en « dépaysement » avec les 1ères dont elles s'occupaient. L'objectif de cette démarche est double : accueillir les nouveaux élèves de 1ère et former les futurs agents d'éducation.

IV.2.7. Un directeur prévoit de dresser un tableau d'honneur pour communiquer la réussite d'anciens élèves et motiver/valoriser les élèves en cours de formation.

IV.2.8 Les stages, jurys et projets sont posés comme l'occasion de collaborer avec des entreprises et de valoriser l'élève.

IV. Les espaces ludiques (pédagogiques, divertissants et formateurs). La "valorisation" de l'élève et les espaces de la "reconnaissance"

Le relevé étant terminé, on retrouvera ci-après, la présentation du « guide » élaboré à partir de ce relevé. Chacun des axes (de I à IV), l'ensemble des thèmes (que chacun de ces axes regroupe) et des pratiques (qui sont décrites à l'intérieur de chaque thème) seront repris de manière abrégée dans le « guide », avec la même numérotation que dans le relevé. Ceci devrait permettre de voyager entre le relevé et le « guide » assez facilement, si l'item du « guide » paraît trop concis.

Le bien-être à l'école >> ETATS DES LIEUX sur l'arrondissement de Namur

Partie IV: Guide pour questionner les pratiques en matière de "bien-être" des élèves à l'école

I. L'INFRASTRUCTURE ET L'ORGANISATION DES ESPACES À L'ÉCOLE

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressant pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
1.1. La facilité d'accès en transports en commun	1.1.1. Adapter les horaires scolaires aux horaires de circulation des transports en commun.					
1.2. L'exiguïté des lieux	1.2.1. Elargir le lieu d'implantation pour inscrire des espaces de "bien-être" sur le site de mon école.					
	1.2.2. Prévoir des bancs (des espaces détente, des tables de "pique-nique") pour que les élèves puissent s'y poser et discuter.					
1.3. La qualité du matériel dans les divers espaces de l'école (pédagogiques ou non)	1.3.1. Renouveler le matériel de la cafétaria (tables et chaises).					
	1.3.2. Renouveler le matériel en classe.					
	1.3.3. Personnaliser le matériel scolaire (ordinateur, bureau, etc.)					

I. L'INFRASTRUCTURE ET L'ORGANISATION DES ESPACES À L'ÉCOLE

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressant pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
1.4. La sécurité dans et aux abords de l'école	I.4.1. Gérer le stationnement devant mon école.					
	I.4.2. Rendre visibles les élèves, passant d'un espace à l'autre, dans l'école.					
	I.4.3. Mettre des caméras de surveillance dans mon école.					
1.5. L'organisation des différents espaces qui cadrent la vie scolaire	I.5.1. Mettre en place un horaire spécial pour les toilettes (par année, par exemple).					
1.6. La qualité des repas	I.6.1. Proposer un choix tant dans les repas chauds que froids.					
	I.6.2. Proposer une nourriture saine mais aussi des "snacks".					
1.7. Les classes	I.7.1. Prévoir un nombre maximum d'élèves par classe (20, par exemple)					
1.8. L'aménagement des horaires	I.8.1. Organiser les grilles horaires des élèves en fonction de leurs déplacements vers les structures externes.					
	I.8.2. Éviter plus de deux heures d'affilée dans une même matière.					
	I.8.3. Éviter les heures de "fourche".					

II. L'IMPLICATION DANS LES PROJETS. SOCIALISATION ET INTÉGRATION DES ÉLÈVES DANS L'ÉCOLE

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressant pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
II.1. La participation des élèves à l'embellissement de l'école	II.1.1. Repeindre les toilettes. Repeindre la cour. En faire un projet (qui fait quoi? comment? quelle couleur? etc.).					
	II.1.2 Faire rénover la cafétéria par les élèves et des formateurs.					
	II.1.3. Mettre sur pied des panneaux didactiques élaborés par les élèves et à l'attention d'autres élèves expliquant le fonctionnement et le règlement de l'établissement					
	II.1.4. Développer un "projet durable" de type Agenda 21.					
II.2 L'organisation d'événements de bout en bout	II.2.1. Faire porter aux élèves l'organisation d'un événement, de bout en bout (journées sportives, "fête de la citoyenneté", etc.).					
II.3. Un local dédié aux élèves	II.3.1. Responsabiliser les élèves par rapport à leur local. (nettoyage,...) En cas de non respect du règlement du local, le fermer.					
II.4.Le projet "radio"	II.4.1. Diffuser de la musique à l'arrivée des élèves et pendant les récréations. Se servir d'une radio pour émettre des annonces ou diffuser des débats d'idées.					
II.5.Le projet "Ecole citoyenne"	II.5.1. Mettre en place des lois définies avec les élèves et un "conseil de citoyenneté" chargé de veiller au bon déroulement du projet.					
	II.5.2. Organiser la "fête de la citoyenneté"					
	II.5.3. Impliquer les élèves dans la mise en place d'un "coutumier" (plutôt que d'un R.O.I.)					
II.6. Le conseil des élèves	II.6.1. Former les élèves et les professeurs à ce type de Conseil.					

III. LA QUALITÉ D'ÉCOUTE ENTRE LES ÉLÈVES ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉCOLE. LE TRAVAIL DE L'ALLIANCE

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressé pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
III.1. La valorisation des acteurs moins visibles du "bien-être"	III.1.1. Valoriser le personnel de la cafétéria. L'envisager comme un partenaire du "bien-être" à l'école.					
	III.1.2. Valoriser les ouvriers de l'école car ils ont un rôle essentiel dans le maintien de la propreté.					
III.2. Les professeurs et éducateurs dans leur fonction visant à rassurer et informer	III.2.1. Charger le titulaire de classe de faire le lien entre l'élève et le Conseil de classe.					
	III.2.2. Rendre visible le personnel éducatif.					
	III.2.3. Augmenter le nombre d'acteurs composant le personnel éducatif.					
	III.2.4. Respecter le "secret professionnel".					
III.2. Les professeurs et éducateurs dans leur fonction visant à rassurer et informer	III.2.5. Mettre en place une "cellule du personnel" en vue de communiquer avec le Conseil des élèves					
	III.2.6. Tutorer les élèves pour faciliter les contacts entre les élèves et les formateurs.					
	III.2.7. Considérer que l'élève, à son arrivée dans l'école, est une "page blanche" (en ne tenant pas compte de dossiers antérieurs)					
	III.2.8. Mettre à disposition une après-midi par semaine pour des activités de mise en confiance des élèves par rapport à eux-mêmes et à l'école.					
III.3. Les moyens facilitant la communication entre élèves	III.3.1. Mettre en place la médiation entre pairs-élèves (parrainage d'élèves de 1 ^{ère} année par ceux de 6 ^{ème} année,...).					
	III.3.2. Mettre en place diverses animations liées à des problématiques qui concernent directement les élèves (l'alcool et les drogues,...).					

III. LA QUALITÉ D'ÉCOUTE ENTRE LES ÉLÈVES ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉCOLE. LE TRAVAIL DE L'ALLIANCE

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressé pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
III.3. Les moyens facilitant la communication entre élèves	III.3.3. Soutenir la "tolérance zéro" pour les faits de violence. Agir préventivement. Créer un espace de parole autour de faits de violence.					
	III.3.4. Donner un rôle au "Conseil de citoyenneté" dans le cadre des conflits entre élèves.					
	III.3.5. Créer une maison de jeunes à proximité de l'école (ou de plusieurs écoles proches d'un point de vue géographique).					
III.4. Associer les parents aux diverses activités de l'école	III.4.1. Rencontrer les parents en dehors des espaces consacrés, les accueillir dans des espaces plus conviviaux.					
	III.4.2. Proposer des solutions pour parer aux difficultés de paiement de certains parents.					
III.5. La mise en place d'une structure d'accrochage scolaire dans l'école (SAS interne)	III.5.1. Créer un SAS interne (pour parer à la surcharge du CPMS).					
	III.5.2. Afficher les permanences du SAS.					
III.6. L'accueil des nouveaux élèves (et parents) en début d'année	III.6.1. Commencer l'année en présentant l'ensemble des acteurs de l'école.					
	III.6.2. Prévoir une brochure d'accueil.					
	III.6.3. Mettre à disposition des heures pour améliorer l'accueil des élèves si nécessaire.					
	III.6.4. Mettre en place des dispositifs spécifiques pour faciliter l'accueil de certains élèves présentant une problématique d'handicap ou de santé.					
	III.6.5. Former des professeurs à l'accueil.					

III. LA QUALITÉ D'ÉCOUTE ENTRE LES ÉLÈVES ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉCOLE. LE TRAVAIL DE L'ALLIANCE

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressé pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
III.7. L'engagement pédagogique des professeurs	III.7.1. Laisser la place à une évaluation des professeurs en termes de respect des élèves, de goût ou de vocation pour la transmission et capacité à se remettre en question.					
	III.7.2. Recruter des professeurs en fonction de leur parcours et sensibilité aux difficultés des élèves. Avoir enseigné dans les écoles à discrimination positive est un atout au niveau pédagogique.					
	III.7.3. Mettre en place une amicale des professeurs (pour la cohésion du groupe).					
	III.7.4. Continuer à donner cours même si on est devenu directeur.					
	III.7.5. Mettre les élèves (de différentes options ou filières au sein d'une même école) en situation de travailler en équipe et en complémentarité autour d'un projet commun.					
	III.7.6. Créer une "école de devoirs" en interne, en dehors des heures de cours.					
	III.7.7. Favoriser les PIA (Plan Individuel d'Apprentissage).					
	III.7.8. Mettre en place un système de suivi individualisé par différents professeurs. Enrichir les méthodes de travail des professeurs en les mobilisant autour des élèves en difficulté.					
	III.7.9. Mettre en place un système de tandem de professeurs (de 3 ^{ème} et 4 ^{ème} années) collaborant ensemble autour de leur branche commune.					
	III.7.10. Prévoir dans sa grille horaire des heures de remédiation (et ce, y compris pour les deux derniers degrés).					

III. LA QUALITÉ D'ÉCOUTE ENTRE LES ÉLÈVES ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉCOLE. LE TRAVAIL DE L'ALLIANCE

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressant pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
III.7. L'engagement pédagogique des professeurs	III.7.11. Organiser la remédiation (obligatoire ou non) sur le temps de midi.					
	III.7.12. Organiser des remédiations étalées sur plusieurs jours d'affilée ou non (3 jours en continu ou un jour suivi de 2 jours d'affilée).					
	III.7.13. Veiller à ce que le professeur chargé de la remédiation ne soit pas le même que le titulaire de cours.					
	III.7.14. Développer un système de remédiation basé sur le parrainage d'un ou plusieurs élèves par un professeur.					
	III.7.15. Développer la "remédiation disciplinaire" en vue d'asseoir "dialogue pédagogique".					

IV. LES ESPACES LUDIQUES (PÉDAGOGIQUES, DIVERTISSANTS ET FORMATEURS). LA "VALORISATION" DES ÉLÈVES ET LES ESPACES DE "RECONNAISSANCE"

		Développé au sein de mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressant pour mon école. Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
IV.1. Des espaces ludiques et formateurs	IV.1.1. "Echanger" des élèves entre écoles, au niveau international.					
	IV.1.2. Organiser des visites et des stages en entreprise, y compris à l'étranger.					
	IV.1.3. Incrire l'école dans le programme "Leonardo".					
	IV.1.4. Partir plusieurs jours à vélo, professeurs et élèves réunis.					
IV.2. Les espaces de la "valorisation" et de la "reconnaissance" des élèves	IV.2.1. Organiser des portes ouvertes, des spectacles, des expositions, des travaux d'élèves et ce, également à l'attention d'un public élargi.					
	IV.2.2. Organiser l'immersion d'élèves dans les cours de l'année suivante pour faciliter les "choix" d'orientation.					
	IV.2.3. Garder un contact avec les anciens et leur proposer de parler de leur parcours aux élèves encore à l'école.					
	IV.2.4. Participer à des concours en vue de donner du sens aux apprentissages et de motiver/mobiliser les professeurs et les élèves dans un projet commun.					
	IV.2.5. Organiser des visites de l'école à l'attention des 6èmes primaires. Charger les élèves de l'école d'organiser cette visite.					
	IV.2.6. Charger des élèves de 6ème de s'occuper de l'accueil des 1ères, y compris dans le cadre d'activités de "dépaysement".					
	IV.2.7. Dresser un tableau d'honneur pour communiquer au sujet de la réussite d'anciens.					
	IV.2.8. Collaborer avec des entreprises.					

Le bien-être à l'école >> ETATS DES LIEUX sur l'arrondissement de Namur

Conclusion

Pour rappel, nous avons pris pour point de départ de notre réflexion que l'école peut être un lieu de « bien-être » pour les jeunes et nous sommes partis de l'hypothèse que le « bien-être » à l'école est un des éléments qui favorise l'accrochage scolaire de l'élève et qui limite donc le décrochage.

Un des constats posés dans la thèse de doctorat d'Aurore Boulard¹ sur la dépression et les adolescents confirme notre travail de recherche : « la notion de bien-être est encore trop absente des préoccupations au sein des écoles - alors qu'elle est de plus en plus utilisée dans le monde du travail. (...) De manière institutionnelle, et en collaboration avec les enseignants, il devrait être possible de s'interroger sur la manière de vivre ensemble à l'école »

Aussi, les résultats de l'enquête² HBSC 2010 en Fédération Wallonie-Bruxelles sur la santé des élèves de l'enseignement secondaire, parus récemment, pointent un constat qui renforce notre hypothèse. Dans la conclusion de la première partie de cette enquête sur la notion de bien-

être des adolescents, il est cité ceci : « L'environnement scolaire tient également une place importante dans la vie des jeunes et joue un rôle considérable au niveau de leur bien-être. Nous avons relevé qu'en 2010, la proportion de jeunes qui se sentent stressés ou anxieux par le travail qu'ils doivent fournir pour l'école n'est pas anodin (...) Notons pour conclure que globalement, la majorité des jeunes apprécie l'école et que le stress lié au travail scolaire, l'autoévaluation des performances scolaires, l'intégration dans la classe et les provocations sont évidemment étroitement associés à l'appréciation que les jeunes ont de l'école ».

Dans nos pratiques en AMO de collaboration avec les établissements scolaires, nous avons constaté que bon nombre d'entre eux développent des initiatives intéressantes visant à améliorer le « bien-être » des élèves. Certaines de ces initiatives, vous l'aurez remarqué, ne sont pas nécessairement de gros projets qui nécessitent beaucoup de moyens. D'autres, par contre, sont de véritables projets d'établissement.

Nos rencontres avec les différentes directions ont été riches en enseignements. Dans la plupart des cas, nous avons rencontré des hommes et des femmes passionnés par leur métier et qui étaient heureux de pouvoir partager avec nous leur enthousiasme.

¹ BOULARD A., *De l'humeur dépressive à la dépression chez l'adolescent* : Statistiques et narrativité, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, ULG, Liège, décembre 2012.

² MOREAU N., DE SMET P., GODIN I. *La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, février 2013.

Nous avons pourtant des représentations classiques liées au fait qu'il est réputé difficile de « rentrer dans l'école ». Ce projet nous a démontré le contraire. Il n'a pas été compliqué d'entrer en contact avec les directions et d'obtenir des rendez-vous. Nous avons été très bien accueillis par tous et bon nombre d'entre eux nous ont accordé près de deux heures d'entretien.

Il a parfois été ardu de faire émerger les éléments que nous souhaitions récolter car le sens du mot « bien-être » pouvait être perçu de différentes manières. Ainsi, au détour des conversations, j'allaisais des projets qui n'avaient pas été présentés de manière spontanée. Ces projets qui a priori, ne révélaient peut-être pas assez d'importance à leurs yeux nous semblent pourtant souvent être des mines d'or en termes de bien-être à l'école. Nous avons aussi été étonnés par l'importance accordée par les directions aux questions liées à l'infrastructure et aux sanitaires notamment.

Par contre, les rencontres nous ont donné peu d'éléments concernant les rapports entre l'école et l'extérieur. Ces entretiens ont confirmé le fait que le partenaire historique « numéro un » des établissements scolaires reste les centres PMS. Ils ont d'ailleurs été systématiquement cités. Néanmoins, alors que des partenariats externes existent bel et bien, ils ont peu été abordés et approfondis. A nos yeux, cela reste un enjeu majeur à mettre en œuvre et à valoriser.

Le « guide » présent dans ce rapport est non exhaustif et permet, nous l'espérons, à situer votre école vis-à-vis du « bien-

être » mais aussi à identifier de nouvelles idées d'actions à mettre en place.

Notre intention était et reste donc de créer des espaces de partage entre les écoles et les différents acteurs internes et externes à l'école, de créer des liens et des ponts et, tout simplement, de mieux se connaître.

Merci à nos équipes respectives³ pour le fastidieux travail de retranscription des entretiens et d'analyse thématique de ceux-ci.

Merci au CERIAS, et particulièrement à Naoual BOUMEDIAN, pour l'apport méthodologique et l'écriture du présent rapport.

Thierry TOURNOY
PASSAGES AMO

Frédéric DELCORDE
IMAGIN'AMO

Marc LAGNEAUX
AMOBS

Véronique RICHARD
SDJ NAMUR

³ Laurence BARREAU, Sophie BERLIERE, Damienne BROHEE, Ludivine BROKKEN, Amélie COPPIN, Frédéric DELCORDE, Stéphanie DEVAUX, Anne-Sophie FONTAINE, Cindy GOERGES, Pascale GILLOT, Christèle HARTE, Marc LAGNEAUX, Laura NOULARD, Véronique RICHARD, Coline ROLAND, Sophie TAHIR, Thierry TOURNOY et Sybille WILYERS

Le bien-être à l'école
 >> ETATS DES
 LIEUX
 sur l'arrondissement de Namur

Bibliographie

ANDRE G., 2011, « Les tensions du jugement professoral. Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils des classes », *Education & Formation*, 295, p. 28-43.

BACHELART D., « Le paradoxe d'une formation à un métier 'qui ne s'apprend pas' », in FREYNET M.-F. BLANC, M. PINEAU, G. (dir), 1998, *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, Lyon, Chronique Sociale, p. 154-170.

BECKER H., 1985, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

BOULARD A., *De l'humeur dépressive à la dépression chez l'adolescent : Statistiques et narrativité*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, ULG, Liège, décembre 2012.

BOURDIEU P., 1989, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Editions de Minuit.

CAILLOIS R., 1958, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.

DOUAT E., 2012, « Croire de nouveau dans l'égalité des intelligences », *Dossier de la ligue de l'enseignement*, octobre, novembre, décembre, p. 6-10.

DOUAT E., 2012, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

GASPAR J.-F., 2012, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La découverte.

GENARD J.-L., 1999, *La grammaire de la responsabilité*, Paris, Cerf.

GENARD J.-L., CANTELLI F., « Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 27 avril 2008, consulté le 22 mars 2013.

GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.

>> Bibliographie

55

GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interactions*, Paris, Editions de Minuit.

LYET P., 2011, « Traduction, transaction sociale et tiers intermédiaire dans les processus de collaboration de chercheurs et de praticiens dans le cadre de recherches-actions », *Pensée Plurielle*, n° 19, p. 49 à 67.

MAUSS M., 1928, « Parentés à plaisanteries », *Annuaire de l'Ecole pratique des Hautes études*, Section des sciences religieuses, Paris.

MOREAU N., DE SMET P., GODIN I., *La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en Fédération Wallonie- Bruxelles.*, Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, février 2013.

PELAGE A., « Les chefs d'établissement scolaire. Autonomie professionnelle et autonomie au travail », in DEMAZIERE D., GADEA C., 2009, *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, p.40-50.

RADCLIFFE-BROWN A., 1972, *Structure et fonction dans la société primitive*, Paris, Editions de Minuit.

RENAULT E., 2004, *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La découverte.

SIMMEL, G., 1981, *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF.

SIROUX J.-L., 2011, « La sociabilité à l'épreuve de la relégation scolaire », *Education & Formation*, 295, p. 45-57.

VANOUTRIVE J., FRIANT N., DEROBERTMASURE A., 2011, « L'injustice scolaire : quels sentiments chez les élèves », *Éducation & Formation*, 295, p. 130-139.

VIGARELLO G., 1979, *Le corps redressé*, Paris Armand Colin.

WINNICOTT D. W., 1989, « La tendance antisociale », dans : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, p. 292-302.

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? Et si on s'intéressait aux nombreuses initiatives développées par les établissements scolaires pour favoriser le "bien-être" de l'élève à l'école?

Le présent rapport constitue la deuxième phase d'un projet de recherche-action lancé en septembre 2011. Il reprend les éléments d'analyse et de conclusion issus du recueil du point de vue de directeurs d'école concernant le "bien-être" de l'élève. Il s'inscrit dans la continuité du rapport précédent qui questionnait, quant à lui, ce même thème du point de vue des élèves. Un relevé de pratiques en matière de "bien-être" à l'école conclut ce rapport. Un outil y est également proposé pour permettre à chaque acteur de la vie scolaire de se situer quant à la pertinence, la faisabilité et l'utilité des différentes pratiques relevées.

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*



Louvain-la-Neuve | Namur