Des synergies pour raccrocher à l'école Ecole et égalité des chances

Actes

PRÉAMBULE

Le projet pour lequel nous nous sommes réunis s'est inscrit dans la Quinzaine de la diversité et de l'égalité des chances 2011 organisée par la Région Bruxelles Capitale qui avait comme thématique **« notre jeunesse, notre diversité, notre force ».**

L'école, les enseignants, les parents, tous sont désarçonnés par l'absentéisme et le décrochage scolaire qui touchent de plus en plus d'adolescents en Belgique, en particulier dans la région bruxelloise. Comment expliquer ce fléau ? Est-ce le phénomène d'une génération qui vit avec malaise son rapport au savoir et à l'école, ou plus globalement son rapport à notre société en crise ? Est-ce consécutif à des problèmes familiaux qui s'interfèreraient sur la scolarité lorsqu'ils ne sont pas gérés à temps ? Est-ce une manière pour ces jeunes de se détourner, par manque de motivation, par peur ou par dépit, des modèles classiques de la réussite, modèles dans lesquels beaucoup de parents n'ont pas eu les moyens ou l'opportunité de s'inscrire eux-mêmes ? Est-ce le résultat d'un dysfonctionnement d'un système éducatif trop lourd et sclérosé qui n'arrive pas, alors que la société évolue en profondeur, à innover dans son organisation interne, sa conception de l'enseignement, ses pratiques pédagogiques, sa perception des élèves ? Est-ce le reflet des inégalités sociales générées par notre société qui, en se reproduisant au sein de l'école, conduisent à l'échec scolaire, en priorité (et massivement), les jeunes d'origine étrangère ou de faibles conditions sociales ? Est-ce encore le clivage des quartiers et l'absence d'un véritable brassage culturel dans la région bruxelloise qui discriminent les différents établissements scolaires et, au sein des plus défavorisés d'ente eux, amènent directions, professeurs et élèves à développer des comportements stéréotypés de l'échec ?

Devant toutes ces raisons potentielles au décrochage scolaire (et certainement bien d'autres non explicitées ici), le Centre régional du Libre Examen s'est associé depuis plusieurs années à un réseau de partenaires pour développer une expertise et organiser des événements rassemblant les acteurs de terrain de l'aide à la jeunesse, de la Région et de l'enseignement. Vous trouverez un aperçu de ces activités sur www.jaccroche.be.

En février 2011, nous avons organisé un colloque *Des synergies pour raccrocher à l'école*, afin de discuter des dernières avancées politiques dans la lutte contre le décrochage scolaire et présenter des initiatives innovantes d'accrochage scolaire. Le besoin de connexion, de rencontres et d'échanges de bonnes pratiques a une nouvelle fois été mis en évidence lors de cet événement.

Le programme que nous présentons en novembre 2011 lors de la Quinzaine de l'Egalité des Chances et de la Diversité a pour objectif d'amener les acteurs concernés par le décrochage à se rencontrer et échanger sur des questions découlant de ce problème afin de co-construire des réponses adéquates. Il se compose de quatre évènements :

- deux rencontres au niveau local, dans les communes de Schaerbeek et Forest, avec les acteurs de terrain pour tirer des recommandations et améliorer les partenariats ;
- la visite de terrain d'une permanence « décrochage scolaire » dans un Service d'action globale, à Molenbeek ;
- un colloque régional de clôture pour aborder la question du raccrochage sous l'angle de l'égalité des chances.

Lors du colloque du 23 novembre 2011, le Centre du Libre Examen souhaitait vérifier certaines des hypothèses susmentionnées sur les causes du décrochage scolaire. Car, bien évidemment, elles conditionnent la pertinence des initiatives mises en œuvre pour inscrire à nouveau les jeunes dans un processus de réussite scolaire et leur redonner le goût de l'école.

Ensuite, nous nous sommes interrogés sur les moyens à mettre en place pour lutter contre le décrochage scolaire et faire en sorte que la diversité socioculturelle de Bruxelles devienne un atout et contribue à l'égalité des chances à l'école.

QUAND LES INÉGALITÉS SOCIALES GÉNÈRENT L'ÉCHEC À L'ÉCOLE

La première partie de ce colloque est consacrée à la présentation de deux recherches scientifiques sur le thème des inégalités sociales face à l'école.

> ***Dirk Jacobs**, Professeur en sociologie à l'ULB, membre du GERME, est invité à présenter les résultats de l'étude « Gaspillage de talents », commanditée par la Fondation Roi Baudouin et co-produite avec Andrea Rea. Réalisée à partir de l'enquête européenne PISA 2009, l'étude met en garde contre la reproduction à l'école des inégalités sociales qui clivent notre société. Elle met l'accent sur les différences face aux risques d'échec scolaire selon les origines culturelles et sociales des jeunes.*

« Gaspillage de talents »

Je vais vous présenter dans les grandes lignes les résultats de l'analyse PISA 2009 pour la Belgique, téléchargeable sur le site de la Fondation Roi Baudouin[1], enquête qui fait suite aux PISA 2003 et PISA 2006 dont nous avons également produit les analyses.

De quoi s'agit-il ? Les enquêtes PISA sont des tests standardisés menés auprès des élèves de quinze ans qui évaluent l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur trois domaines : la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. Commanditées par l'OCDE, les enquêtes sont réalisées tous les trois ans (2000, 2003, 2006, 2009 et prochainement en 2012) dans les 34 pays membres et dans de nombreux pays partenaires.

La mesure des performances des élèves est calibrée de telle sorte que des comparaisons internationales soient possibles : 500 points équivaut à une performance moyenne pour tous les pays, avec une valeur de 100 points comme l'écart-type de la série.

[1] http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29_Pictures,_documents_and_external_sites/09%29_Publications/PUB2011_3003_GaspillageDeTalents.pdf

Comme premier résultat, nous remarquons que le score de Communauté française se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE. Néanmoins, en deuxième lecture, un constat alarmant peut être fait en Belgique. Notre pays est le « champion » des inégalités sociales en matière de scolarité. Deux éléments permettent de le démontrer.

Le niveau de performance des élèves en lecture par exemple (mais l'étude permet de faire le même constat en mathématiques ou en sciences) varie selon la position socioéconomique des parents. Plus riches sont ces derniers, plus le score de l'enfant est élevé. Il est préoccupant de se dire qu'encore actuellement, dans notre société qui se veut ouverte à tous, le statut social et les revenus des parents interagit fortement sur les résultats scolaires des élèves dans une matière. Ceci est anormal parce que l'intelligence est distribuée de manière aléatoire dans toutes les couches sociales. Un système scolaire qui fonctionne bien ne devrait pas présenter cette tendance, ou, du moins, pas à un degré de déterminisme aussi important.

Ensuite, il existe un écart important entre les résultats des natifs et ceux des élèves d'origine étrangère. L'écart est d'environ 70 points, ce qui équivaut à une année scolaire de retard. Ces différences marquées en faveur des natifs est visible dans les trois matières. Même si l'on peut se féliciter d'une amélioration entre 2003 et 2009, (l'écart s'étant réduit entre les deux enquêtes), la tendance reste toujours préoccupante.

Par ailleurs, comme les scores moyens cachent une réalité plus contrastée, l'OCDE a déterminé six niveaux de compétences scolaires allant de 0 (très mauvais) à 6 (très bon). Le niveau 2 serait celui que tout élève de quinze ans devrait avoir acquis. Les chiffres indiquent que 17,2% des natifs d'origine belge n'atteignent pas ce niveau, tandis que le chiffre est porté à 32,6% pour les jeunes d'origine étrangère et à plus de 40% pour les primo-arrivants. Dans le même registre, il y a très peu d'élèves issus de l'immigration qui atteignent le niveau 6 en comparaison aux élèves natifs.

* * *

Dans une perspective internationale, lorsque l'on compare les résultats de la Belgique avec ceux de la Finlande, cette dernière détient le prix de l'excellence car elle cumule l'égalité des chances, tout en ayant une moyenne élevée. Il faut mettre en évidence les différences d'organisations dans l'enseignement. Deux caractéristiques importantes sont à mettre en exergue. La première concerne le socle commun jusque quinze ans.

La Belgique, quant à elle, n'a pas de socle commun puisque, dès le premier degré, les élèves peuvent être dirigés soit vers l'enseignement général soit vers le différencié. Or, dans les pays qui donnent tôt la possibilité de choix, les enfants issus de la classe ouvrière et/ou de l'immigration font trop vite et trop facilement le choix de l'enseignement qualifiant. Tandis que les élèves issus de la classe moyenne essayent coûte que coûte d'aller dans l'enseignement général et d'y rester le plus longtemps possible. Cela crée un système de cascade. Ces élèves tentent d'abord les options les plus valorisées comme latin-grec ou mathématiques huit heures. S'ils n'y arrivent pas, ils vont en langues modernes ou en sciences sociales et si cela ne va toujours pas, ils vont dans l'enseignement technique et puis professionnel. Les filières qualifiantes et professionnelles ne constituent donc pas un choix positif pour ces élèves, elles sont dévalorisées dans notre société par rapport aux filières de l'enseignement général. C'est donc la question des représentations qui pose problème, notamment il

faudrait combattre beaucoup d'idées négatives et préconçues sur les métiers manuels auxquels forment ces filières.

Le second élément concerne la mixité sociale. En Finlande, si l'on compare deux écoles sélectionnées de manière aléatoire, nous obtiendrons probablement le même score parce le sytème scolaire de ce pays garantit les mêmes profils d'élèves dans chaque école mais aussi dans chaque classe. Ainsi, à tous les échelons (école, classe), on retrouve des élèves issus des différentes origines sociales et culturelles, mais également, des différents niveaux cognitifs. La Belgique, par contre, est un des pays industrialisés qui présente la ségrégation scolaire la plus forte. Si, on procède de la même manière en choisissant au hasard deux écoles, il y a de forte chance que les scores y soient très différents, tout comme les profils d'élèves. Et, on le constate déjà, l'écart de score entre élèves natifs et issus de l'immigration s'expliquerait par des différences socioéconomiques et la langue parlée à la maison.

Mais, les écarts de performance scolaire sont-ils vraiment déterminés par les caractéristiques de l'élève ? N'y a t-il pas une influence de l'école, ce qui situerait la responsabilité des échecs scolaires, non plus au niveau individuel mais plutôt au niveau collectif et politique ? Or, que constate-t-on dans l'étude : plus la population scolaire est aisée, meilleurs seront les scores aux tests. Si on augmente l'indice socioéconomique individuel - donc des parents - le score augmentera de 16 points. Si, par contre, on augmente l'indice socioéconomique de l'école, le score augmentera de 105 points. Ainsi, la démonstration semble évidente : la mixité au sein d'un établissement scolaire a un effet très élevé en termes de réussite des élèves ; elle est bien plus influente que le niveau social des parents.

Par ailleurs, l'enquête PISA met en évidence une corrélation entre le type d'école, le profil des élèves et le profil des enseignants. Dans les écoles où le niveau socioéconomique des élèves est moyen ou élevé, on enregistre moins de pénurie d'enseignants, davantage de stabilité et de motivation de leur part. A contrario, dans les écoles à niveau socioéconomique faible des élèves, il y a un roulement plus important des professeurs qui, de surcroît, sont généralement plus jeunes et partent dès qu'ils en ont l'occasion. On pourrait donc dire que nos enseignants les plus expérimentés, les plus motivés se trouvent dans les écoles où leurs « talents » sont les « moins » nécessaires. Il est évident que leurs compétences sont nécessaires partout mais surtout dans les écoles où la population est moins favorisée.

Pour conclure, quoiqu'on décide – soit imposer la mixité sociale dans les écoles comme en Finlande, soit assurer que chaque école soit une bonne école qui offre un enseignement de qualité – il faut réagir à ce problème d'inégalités des chances en matière de scolarité dans notre pays.

> *Réaction **d'Alain Maingain**, Conseiller auprès de la Ministre de l'Enseignement Obligatoire M-D Simonet, est invité à expliciter le point de vue du pouvoir organisateur sur ces résultats et à présenter les orientations actuelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour lutter contre l'inégalité des chances à l'école.*

Je pense qu'il est utile que des chercheurs comme Dirk Jacobs, enfoncent le clou car les constats qu'il vient d'énoncer font l'objet de résistances de la part de l'opinion publique et de prudence de la part

du politique. Or, ces constats sont indubitables et reflètent la dualisation et la ghettoïsation du système scolaire belge.

Ce qui est intéressant, c'est de voir comment les pouvoirs publics ont réagi jusqu'à présent et comment ils orientent leurs réactions aujourd'hui pour en limiter l'impact, en relation avec la question de la mixité sociale et du tronc commun. Très longtemps, on a pratiqué l'égalité compensatrice dont le postulat est de dire « donnons plus de moyen à ceux qui en ont moins, ou là où il y a le plus de difficultés ». C'est l'idéologie sous-jacente à ce qu'on a appelé les zones d'éducation prioritaires, l'encadrement à discrimination positive et aujourd'hui l'encadrement différencié.

Depuis 2009 et encore aujourd'hui dans l'exercice budgétaire 2011-2012, la Communauté française alloue des moyens considérables à l'encadrement différencié, qui, malgré ses limites, correspond à la réalité de terrain. Cette réalité, à Bruxelles – mais aussi dans d'autres métropoles – est la stratification économique du paysage urbain. Et dans ce contexte, des poches se sont créées dans lesquelles les écoles regroupent les élèves cumulant toutes les difficultés. On sait que ce phénomène est accru par le libre marché de l'immobilier et le libre marché scolaire. Il était donc nécessaire d'imposer ces moyens par rapport à la réalité. Mais, il faut aussi agir en amont, c'est-à-dire tendre vers la mixité, l'hétérogénéité. C'est-ce qu'on a tenté de faire par une série de décrets successifs. Et il peut être intéressant d'analyser, dans ce cadre, l'impact de ces décrets tel qu'on peut le voir aujourd'hui dans les chiffres.

Les décrets ont voulu imposer un système de quota de mixité sociale dans les écoles, en tous cas, ils ont cherché à rendre toutes les écoles accessibles sans discrimination. Pour atteindre cet objectif, on a donné un coup de pouce lors du passage en secondaire en mettant la priorité, et à concurrence d'un certain quota de places, sur les enfants issus des écoles fondamentales à indice socioéconomique faible (ISEF). Les chiffres de la rentrée scolaire 2011 montrent qu'aujourd'hui, si l'on prend en considération les 97 écoles secondaires complètes (puisque les écoles incomplètes peuvent encore accueillir n'importe quel enfant) qui scolarisent grosso modo 15 000 enfants en première secondaire sur une cohorte de 54 000, on voit que les enfants issus d'une école fondamentale à ISEF y représentent 32% des effectifs inscrits.

Il y aurait donc dans les écoles complètes, en moyenne, 32% de mixité sociale grâce à l'effet du décret. Cependant, en analysant le détail de ces résultats, nous constatons que certaines écoles n'ont aucun enfant ISEF alors que d'autres en ont 100%. Celles qui sont à 100% d'enfants ISEF sont aussi celles qui sont marquées par leur ancrage urbain et leur situation géographique. Lorsque nous creusons un peu, nous remarquons l'inégale distribution des enfants ISEF entre les 97 écoles complètes malgré la force du décret. A Bruxelles, seulement entre 12 et 17 % d'enfants ISEF se retrouvent dans les écoles complètes. Le plus frappant reste le taux de mixité sociale plus élevé dans certaines écoles pour lesquelles cette mixité n'est pas une coutume mais qui se situent au carrefour de plusieurs quartiers différents ou près de moyens de transport, sources de mobilité dans la ville.

Si la mixité sociale avance dans Bruxelles, il y a néanmoins de fortes résistances marquées par l'impact des représentations. Car, il ne suffit pas d'amener des enfants dans des écoles, encore faut-il agir à l'intérieur sur les éléments qui augmentent les inégalités sociales. Il faut prendre en compte les gestes pédagogiques et les attitudes qui peuvent renforcer les inégalités dans les apprentissages et inversement, il faut multiplier les gestes et attitudes qui peuvent les réduire. Je pense que notre

réflexion doit éviter deux écueils, celui du déterminisme social et celui de la psychologisation, écueils qui conduisent au discours réducteur : *« les difficultés que rencontrent les jeunes ne sont plus du ressort de l'école »*.

Pour cela, plusieurs pistes peuvent être proposées. La première serait de professionnaliser davantage le métier d'enseignant en améliorant la formation. Celle-ci est un enjeu important dans la diminution des inégalités.

Un second élément consisterait à pousser plus loin le tronc commun pour accroître l'égalité des chances mais surtout mettre tous les enfants au même niveau de traitement, de compétences et de connaissances. Cependant, le système belge francophone est encore loin du tronc commun jusqu'à la fin du premier degré secondaire. Un continuum pédagogique jusqu'à la fin du premier degré n'est pas encore ancré dans les mentalités. A tout le moins, le CEB devrait être remplacé par une évaluation au terme du premier degré secondaire.

En troisième piste, il y aurait lieu d'améliorer la transition, l'articulation entre le primaire et le secondaire car jusqu'à présent, pour les élèves, tout se joue sur base du CEB obtenu ou non pour déterminer leur orientation. Le changement d'école entre le primaire et le secondaire constitue souvent un problème mal appréhendé.

Ainsi, la logique de tronc commun est inscrite d'un point de vue politique, et elle n'est pas reléguée dans un tiroir.

*Question de **Dirk Jacobs** :*

A quel niveau de réflexion en est-on en Communauté française en ce qui concerne cette thématique de tronc commun ? Je voudrais signaler qu'au niveau du gouvernement flamand, c'est prévu maintenant dans la note politique et l'objectif est d'avoir une modification de l'enseignement secondaire pour 2015-2016. Il s'agit de faire un tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans.

*Réponse d'**Alain Maingain** :*

Il n'est pas à l'agenda en Communauté française, de prolonger le tronc commun jusqu'à la fin du deuxième degré des secondaires. Le projet est de prolonger le tronc commun jusqu'à la fin du premier degré. A partir du second degré, l'horizon est de travailler sur les référentiels, de préciser les contenus, les compétences. Il est prévu de mieux stabiliser le parcours des élèves et leurs acquis.

En revanche, nous travaillons, (entre autres à travers des expériences pilotes) à pousser le plus haut possible la logique du tronc commun au premier degré, car celle-ci est inscrite dans les textes et dans le Décret Mission mais elle n'est pas suffisament développée. Aujourd'hui, nous sommes devant un processus où l'enseignement général tire vers lui le premier degré qui devrait être commun. Mais également, ce premier degré développe malheureusement les compétences logico-formelles et logico-verbales qui sont caractéristiques de l'enseignement général de transition et oublie toutes les autres dimensions.

Il faut aussi souligner que les enquêtes PISA valorisent uniquement les compétences verbales et logico-formelles, mais elles n'évaluent pas d'autres dimensions comme le bonheur de l'apprentissage, ni le projet démocratique de l'école. Le paradigme est très fort !

Anne Bernard :

J'ai entendu deux choses qui me semblent importantes à relever. Premièrement, c'est la sanction du diplôme, du CEB, qui va rapidement déterminer le parcours du jeune. Deuxièmement, en ce qui concerne la mixité sociale, les décrets ont voulu joué sur la mobilité des élèves entre les écoles. Or, ils n'ont pas tenu compte de l'extrême stratification de la ville de Bruxelles avec la présence d'un croissant pauvre. La Communauté française n'a pas validé sa logique par une réflexion en termes d'aménagement territorial et d'urbanisation de la ville. Or, si cette dimension-là dépasse le cadre du Ministère de l'enseignement et relève d'une stratégie plus globale, elle est fondamentale pour la réussite de l'application des décrets. La Ministre a-t-elle intégré cette problémantique ?

Alain Maingain :

Je voudrais juste ajouter deux petites choses. Tout d'abord, je crois en effet nécessaire que l'on mène une approche systémique globale sur la ville, dont l'enseignement est une composante. Deuxièmement, il est peut être intéressant – puisqu'on parle de certification, voire de course au diplôme et toutes les stratégies qui tournent autour de ça – de présenter les résultats d'une étude réalisée en France sur les systèmes socio-économiques où l'accès au métier est très statutaire, exigeant des qualifications et diplômes très spécifiques. L'étude révèle que ces systèmes sont généralement caractérisés par un enseignement plus inégalitaire, régi par un marché scolaire à une forte concurrence. Par contre, les systèmes de société, où l'accès à l'emploi ne nécessite pas toujours des qualifications, sont moins inégalitaires.

***Gaëtane Chapelle**, Enseignante de psychologie à l'UCL, ex-formatrice au CGÉ et maintenant à la Fédération Wallonie-Bruxelles, est invitée à apporter son expertise sur la question des inégalités dans les apprentissages. Elle nous explique ce que l'étiquette de mauvais élève peut avoir comme impact en termes d'échec scolaire et de creusement des inégalités scolaires et sociales.*

« Bon » ou « mauvais élèves » ? Quels stéréotypes aujourd'hui ?

Le point de départ de cette étude de la CGé est venu d'un constat : nous nous sommes rendus compte que les études qui cherchaient à comprendre les inégalités sociales à l'école étaient toutes de type sociologique, et à cause de cette entrée sociologique, elles amenaient toujours les mêmes éléments déterministes sur lesquels les gens considèrent qu'ils ne peuvent pas agir. De même, lorsque l'on organise des débats sur les causes sociologiques, les enseignants ont tendance à ne plus

venir, car ils en ont marre de discuter de sujets sur lesquels ils estiment ne pas voir de prise. C'est pourquoi nous nous sommes tournés vers la psychologie sociale pour étudier les inégalités sociales car cette discipine peut fournir des réponses plus concrètes. Mais il ne faut pas confondre une approche individuelle et psychologique avec une approche psychologisante qui consiste à envoyer nombre d'élèves chez le psychologue ou la logopède comme le disait Alain Maingain. Car, dans ce cas, l'enseignant se considère à nouveau impuissant.

Nous nous sommes donc demandé quels mécanismes psychologiques pourraient expliquer ces déterminismes. Je vais vous présenter brièvement un mécanisme que la psychologie sociale a bien pu mettre en évidence et qui apporte un élément d'explication supplémentaire. Il n'exclut aucunement l'analyse de Dirk Jacobs, ni toutes les variables qu'il a mises en évidence dans l'étude PISA et qui restent très importantes. Mais, les relations sociales peuvent éclairer les causes qui interviennent dans une spirale de décrochage scolaire.

Je partirai de l'expérience « bons ou mauvais en math » que l'on peut également trouver dans la littérature sous le nom de « dessin ou géométrie ». L'effet qui apparait dans ces expériences est-celui de la « menace du stéréotype » ou l'effet « d'auto-confirmation ». De quoi s'agit-il ?

L'expérience est simple. Elle a été menée en France avec des élèves de 2ème et 3ème secondaire qui étaient identifiés soit en échec, soit en réussite sur base de leurs points aux évaluations en mathématique. Selon leur situation, nous les appellerons « bons » ou « mauvais » en math, ce qui ne veut rien dire de leurs compétences réelles, entendons nous bien. Lors de l'expérience, ces élèves avaient 50 secondes pour mémoriser une figure géométrique complexe (figure de Rey, qui teste les capacités visuo-spatiales) et la reproduire sur une feuille. À la moitié des élèves, il est annoncé que c'est une épreuve de géométrie (math) et à l'autre moitié, une épreuve de dessin. Et on va mesurer leurs performances. Les résultats obtenus sont :

	Bons en math	**Mauvais en math**
Pensent qu'ils font une épreuve de dessin	Bon score	Bon score
Pensent qu'ils font une épreuve de géométrie	Bon score	Moins bon

L'expérience a été réalisée dans différents contextes et donne toujours les mêmes résultats. On a par exemple contitué des groupes composés exclusivement de filles et de garçons, en rappelant le stéréotype selon lequel les filles sont moins douées en math. On obtient exactement le même effet. Cet effet a été appelé par les psychologues sociaux : « la menace du stéréotype ».

Nous avons tous une image de soi, de bon ou mauvais en math, et celle-ci est une image forte car personne n'a besoin de réfléchir pour savoir dans quelle catégorie il se trouve. La menace du stéréotype est que si je me juge moi-même mauvais en math, et qu'on me fait faire des maths, je vais avoir peur qu'on voit que je suis mauvais en math. Et cette peur, me fera rater les exercices de math. C'est un effet d'auto-confirmation du stéréotype que je crains que l'on exerce sur moi.

En partant de cette expérience, au CGÉ, nous nous sommes demandés si des stéréotypes étaient généralement attribués aux « bons » et aux « mauvais » élèves. Nous avons donc réalisé un questionnaire auprès d'un public très varié du monde enseignant, en leur demandant qu'ils attribuent des caractéristiques à ce qu'est un bon ou un mauvais élève pour eux. L'existence d'un tel stéréotype s'est vue confirmée. De plus, les traits attribués à l'un et l'autre sont des caractéristiques personnelles qui n'ont aucun lien avec la scolarité ou l'apprentissage : par exemple, le bon élève est gratifié de qualités comme 'plus sage', 'plus ouvert d'esprit', le mauvais élève est affublé des défauts comme 'plus dissipé', 'moins gentil', etc. La conclusion est qu'il existe un stéréotype du bon élève et un stéréotype du mauvais élève. Nous avons également mené des entretiens avec des gens afin qu'ils racontent comment ils se considéraient et comment ils avaient vécu le fait d'être bon ou mauvais élève pendant leur scolarité. Ce qui en est sorti est lourd en termes d'émotions.

L'explication de la menace du stéréotype est la suivante. Elle est importante pour trouver des pistes pédagogiques. On ne peut gérer deux tâches d'un certain niveau cognitif en même temps, sans qu'une des deux n'en souffre ; il y aura une baisse de performance dans l'une des deux. Durant l'expérience, les élèves doivent en effet gérer leur image de soi ainsi que réaliser l'exercice scolaire. Et si l'estime de soi est mise en danger, sa gestion sera traitée de manière prioritaire par rapport à l'autre tâche.

Ceci induit deux types de conséquences. La première, à court terme, est que la menace du stéréotype va se voir confirmée. Dans un parcours scolaire, les résultats seront moins bons si l'élève pense être « mauvais élève ». La seconde joue à long terme et agit sur l'intériorisation et la légitimation des caractéristiques attribuées. L'élève tentera donc d'éviter la confrontation à l'échec et adoptera des stratégies de défense comme le retrait physique – décrochage scolaire – ou la violence ou encore l'autodestruction (anorexie, dépression,…). Ces stratégies d'évitement entrainent en plus des pertes d'occasions d'apprentissage.

Certain élèves cumulent les stéréotypes tels que appartenir à un groupe social mal considéré, vivre dans un quartier « difficile », aller dans une école de mauvaise réputation, être dans une filière de relégation, etc. Certains contextes, en outre, aggravent cette menace du stéréotype. Par exemple, dans un environnement de forte compétition, dans un climat d'humiliation (directe ou indirecte) des faibles, dans le cadre d'un enjeu -lorsque l'objectif est d'obtenir quelque chose de valeur comme un diplôme- dans une situation où l'erreur est présentée comme un échec. Dans ces contextes, l'estime de soi est davantage mise en danger, et la personne va subir davantage l'effet de la menace du stéréotype.

*Réaction d'**Alain Maingain :***

Je vais souvent dans les écoles et j'entends ce que les enseignants disent. Trois anecdotes me viennent à l'esprit.

Dans une première école, on me dit : *« Malgré le Décret inscription, on reste une école de qualité parce que nous avons de bons élèves et vous savez bien, c'est l'élève qui fait la qualité de l'école »*. Quel déni de l'effet institution, de l'effet classe, de l'effet pairs, quel déni de ses profs !

Autre remarque, dans une seconde école. *« Et bien ce n'est pas avec les élèves ISEF (indice socioéconomique faible) qu'on a le plus de problèmes de comportement ».* Est-ce que cela laisse entendre que l'on s'attendait bien à renconter des problèmes scolairesalors qu'étonnamment il n'y avait pas de problème de comportement ?

Et puis, dans cette troisième école, au moment de la récréation, le prof qui accompagne la ministre dit *« oui ces élèves africaines ne peuvent pas s'empêcher d'être bruyantes ! »* Et moi de répondre du tac au tac *« d'être joyeuses ? ».*

Ces petites anecdotes sont importantes parce qu'elles placent bien le problème. En tant qu'enseignant qu'est-ce que je donne comme motivations dans mon métier ? Si j'estime que je suis là pour donner une culture de référence, la culture sociale dominante, évidemment que je vais constater des écarts. Et, si je suis dans cette logique, je vais évaluer ces écarts et hiérarchiser les différences. Ça me paraît lourd de conséquences. Si j'estime que je suis là pour transmettre des connaissances, des savoirs, je risque de constater qu'un certain nombre d'élèves n'ont pas des pré-requis, n'ont pas un certain code ou un certain langage. Et si, par contre, je me situe d'abord – et pas exclusivement – comme expert de l'apprentissage, comme celui qui accompagne un processus d'apprentissage – ça change aussi les objectifs de savoir communiquer – je pense que le regard va être tout à fait différent.

Par rapport aux stéréotypes comme par rapport aux inégalités, si comme enseignant je prépare mon cours, je m'assure de la façon dont je vais clarifier pour les élèves les enjeux, les objectifs que je poursuis, je lutte contre les inégalités et je m'évite de tomber dans des qualificatifs stéréotypés.

Je dis ça, parce qu'on sait que lorsqu'on donne une tâche aux élèves, il y a ceux qui savent que ce n'est pas la tâche qui est importante mais l'apprentissage qu'elle suscite, et il y a ceux qui l'appliquent simplement et qui ne se rendent pas compte des enjeux au-delà de cette tâche. Les élèves qui décrochent sont ceux qui ne comprennent pas les enjeux sous-jacents. L'enseignant doit donc expliquer ces enjeux car ils ne sont pas préhensibles par tous. C'est l'enseignement qui doit être questionné. Il faut que dans leur formation les enseignants apprennent bien sûr à être des experts de l'apprentissage mais aussi à décoder les relations humaines, pour augmenter l'efficacité de l'enseignement.

Anne Bernard :

Ce qui vient d'être dit est très intéressant car il renvoie à des représentations prof-élèves et des pratiques pédagogiques qui questionnent et qu'il faudrait changer. Ce qui vient d'être dit devrait être entendu par tout le corps enseignant. En tant qu'organisatrice de cette rencontre, je suis curieuse de savoir combien il y a de profs dans l'assemblée. Bien que le Centre du Libre Examen ait organisé ce colloque expressément un mercredi après-midi. il est très difficile de joindre les enseignants. On envoie nos invitations aux directions, mais je pense qu'il est compliqué de relayer l'information. De plus, les enseignants sont forts isolés dans leur tâche, très démunis par rapport aux outils.

*Réaction d'**Alain Maingain :***

C'est pour cette raison que j'insiste sur le fait qu'il y a des leviers systémiques, structurels, des leviers de type pédagogiques. Et il y a aussi différents types de leviers psychologiques et psychosociologiques avec lesquels il faut composer. En ce qui concerne l'enseignant, je pense qu'on a tout intérêt à le recentrer sur le cœur du métier parce que je fais partie de ceux qui diront, comme Pierrot, que l'école n'est pas « la bonne à tout faire ». Mais, pour le moment, la difficulté chez les enseignants est la double injonction paradoxale qu'on leur demande : il faut se recentrer sur les apprentissages de base, surtout dans le cadre d'un tronc commun, mais, il faut aussi prendre en charge tous les maux « civilisationnels »! Comme la commande sociale n'est plus très claire, pour l'enseignant c'est très difficile.

Débat

***Alain Crombez**, Directeur de l'association les bambins futés.*

Il y a trois points qui m'interpellent et que je voudrais soulever. Tout d'abord, Je voudrais relever que dans les enquêtes PISA, on parle de résultats mais il n'y a pas de comparaison au niveau des politiques menées. J'entends par là que je prône la dépolitisation du système éducatif. Il serait bien qu'enfin, l'éducation de nos enfants soit considérée autrement que sous la forme d'un ministère à gérer, avec tout ce que ça implique lors de changements de majorité et de politique. Partant de ce postulat, peut-être que l'on pourrait commencer à responsabiliser les citoyens par rapport à leur tâche principale dans le cadre de l'éducation de leurs enfants, plutôt que d'assister à une stigmatisation permanente des acteurs de l'enseignement. Enfin, troisième et dernier petit point, j'entends parler beaucoup du secondaire, mais il me semble cependant que l'éducation commence au primaire et même avant cela.

***Alain Marchal, P**réfet à l'ICT Frans Fischer.*

A Dirck Jacobs, vous avez parlé d'une corrélation positive entre le type d'enseignement et la stabilité des équipes éducatives, disant que les profs quittaient plus facilement les écoles où les jeunes étaient socialement moins favorisés. Je ne partage pas votre opinion parce que je pense qu'il s'agit plutôt d'une affaire de réseau. On constate qu'il y a plus d'instabilité dans le réseau de la Communauté française que dans le catholique ou l'enseignement libre. En tant que directeur à la commune de Schaerbeek et du réseau Communauté française, dans une école à discrimination positive, j'aurais pu demander une mutation au bout de 10 ans, mais je ne l'ai pas fait. Et depuis que je suis à ce poste danss cet établissement, un seul enseignant a fait valoir ce droit.

Vous dites qu'il y a plus de motivation au niveau des enseignants du général, mais ce n'est pas vrai. Il y a des bons enseignants partout mais je ne pense pas qu'il y ait plus de motivation dans l'enseignement général que dans le professionnel. Parce qu'un enseignant qui n'est pas motivé dans

le professionnel, n'a aucune chance de s'en sortir dans une classe ! Il doit innover, il doit intéresser son public. Ça, je pense aussi que c'est un élément excessivement important.

Monsieur Maingain, je tiens à vous interpeller, car je pense que le problème est inscrit dans certains textes. Le premier degré doit être réussi en trois ans, mais que se passe-t-il après ? Comment va se vivre la mixité, et là on voit qu'il n'y a pas uniquement un problème d'immigration ou de maîtrise de la langue mais aussi le mal-être que peuvent ressentir certains jeunes. Je vais vous donner une explication. Un élève issu de la classe aisée commence dans l'enseignement général. Il rate une première année et va en première S. Il rate encore une année et c'est la catastrophe : il doit aller dans l'enseignement professionnel. Il rate mais il a des compétences. Comme dans l'école qu'il avait choisie, « à haute valeur pédagogique ajoutée », cette filière n'est pas organisée, il doit changer d'établissement scolaire pour un autre qui organise le type technique ou professionnel. Et là, c'est le choc des cultures. Ce n'est pas une question de compétences mais seulement de confrontation de l'adolescent à une nouvelle culture dont il ne connait pas les codes éducatifs et qu'il va devoir assimiler. Et là, c'est aussi une catastrophe pour le taux de réussite, parce qu'il est en professionnel mais on laisse une chance de pouvoir retourner dans la filière technique de transition ou dans l'enseignement général. Cela ne concerne que 10% voir seulement 5%, alors que la plupart en ont tout à fait les compétences. Ils ne le font pas parce qu'ils sont tout à fait détruits, et ce parce que l'école ne parvient pas à faire de la mixité active.

Ana Teixeira, *Attachée pédagogique de la formation professionnelle à la FEBISP*

Nous avons en commun avec l'enseignement, de vouloir former les personnes dans une optique citoyenne. Et donc, nous sommes confrontés au quotidien avec la difficulté de ces publics qui présentent différents niveaux de maitrise du français, d'expérience professionnelle,… Il y a des tas de caractéristiques qui font notre public.

Pour le moment, tous les opérateurs de formation professionnelle – ceux d'insertion socio-professionnelle compris – sont autour de la table du service francophone des métiers et des qualifications, pour établir des référentiels des profils de métiers, des profils de formations et d'évaluation. Cela met tout le monde à niveau sur les objectifs de formation à atteindre à la fin du niveau du secondaire supérieur. Et c'est vrai que dans notre dispositif, nous sommes extrêmement soucieux de poursuivre la démarche d'éducation permanente qui est le moyen pour les personnes de renouer avec leur projet, avec leur estime de soi, avec leur ancrage dans le monde et la société d'aujourd'hui. Néanmoins, quand je pense à la mise en œuvre des référentiels de formation, aux heures qui sont consacrées à l'acquisition des techniques spécifiques liées à un métier et celles consacrées à l'acquisition de la langue, des compétences de base et à la réflexion sur qui on est, je suis très sceptique sur le fait de pouvoir effectivement travailler tout ce qui est estime de soi, confiance en son potentiel, motivation et projet.

Je vois les effets positifs de ce langage commun entre les opérateurs d'enseignement et de formation mais en même temps, mais je regrette que tout ce qui fait la fragilité des publics – qu'ils soient adultes ou adolescents – soit un peu mis à mal.

*Réponse d'**Alain Maingain***

Je n'ai pas le monopole de la réaction mais je vais déjà commencer en essayant de formuler des réponses assez brèves.

Tout d'abord, nous avons beaucoup parlé de secondaire, mais il faut savoir que les études PISA portent sur une classe d'âge particulière qui est 15 ans et c'était le point de départ de notre réflexion. Et bien entendu, si on prend en compte un certain nombre de chantiers en cours aujourd'hui en matière d'accrochage scolaire ou de lutte contre le redoublement, on a privilégié trois moments : le passage maternelle/primaire, l'entrée dans le secondaire car le premier degré joue beaucoup en termes d'orientation, puis le troisième degré de l'enseignement qualifiant. Donc, la première chose est que nous ne travaillons pas et ne réfléchissons pas uniquement sur le secondaire.

Il est en effet intéressant de comparer les systèmes d'enseignement ainsi que les politiques éducatives qui y sont menées, mais je pense aussi de comparer les sociétés. Souvent, par boutade, je dis devant le tableau PISA, *« oui un certain nombre de pays émergeants – en particulier asiatiques – sont en tête mais moi je n'ai pas envie de faire leurs performances parce que l'on connait beaucoup les risques des performances ».* Et quand on regarde certains systèmes éducatifs asiatiques dans les sociétés dites compétitives sur le plan économique, on sait qu'on fait deux fois l'école : l'école publique et l'école privée. Et si on veut comparer avec des pays comme la Finlande, la Suède et la Norvège, il faut comparer aussi des projets de société en termes de volonté d'intégration de sociétés. Une caractéristique de la région bruxelloise – valable aussi dans d'autres grandes villes – est que nous avons des enfants avec une histoire migratoire lointaine et une histoire migratoire permanente. Nous ne sommes pas dans la même stratification que les pays nordiques. Et j'ajouterais que, dans les pays nordiques, il serait intéressant de voir au fur et à mesure de l'évolution du flux migratoire, quelles sont les variations politiques et les variations des performances scolaires et des systèmes scolaires. Donc, il faudrait corréler tout ça, vous avez raison.

Le mot *dépolitisation* ne me gène pas. Mais, ce qui me parait plus important, c'est qu'on stabilise les politiques éducatives d'une législature à l'autre. Pour moi, c'est là que se situe le principal enjeu !

Sans conteste, nous trouvons, dans l'enseignement différencié, des professeurs qui font généralement du bon boulot. Mais, ne soyons pas hypocrites, il existe aussi un problème d'évitement sociologique et d'évitement de la filière d'enseignement dans les écoles à discrimination positive, en particulier par rapport à leur premier degré – où il devrait y avoir de la mixité. Je pense donc qu'il faut de plus en plus un premier degré détaché des deuxièmes et troisièmes degrés. La création de classes dans le premier degré devrait aller dans ce sens, avec un travail d'augmentation positive pour tous. Car, actuellement, ce sont les élèves dits « en difficulté » que l'on oriente. Alors, l'exemple que vous donniez est très important pour construire un projet personnel, un projet d'orientation et travailler les représentations.

La stabilité du réseau communauté française est un problème de statut. L'organisation du premier degré, pose problème comme vous l'avez soulevé. C'est pourquoi on essaye de travailler sur base de ces textes avec l'objectif de faire un premier degré vraiment commun, qui soit le plus inclusif possible. Pour l'instant, nous examinons une série de projets pilotes concernant le premier degré. On a vu qu'il y a des choses très intéressantes pédagogiquement mais les écoles ont encore peu tendance à garder l'élève dans la classe, dans le processus d'apprentissage, dans le degré commun,

même dans les projets pilotes. Cela signifie qu'il y a vraiment un travail de fond à réaliser sur l'adhésion des enseignants à ce projet-là. Il n'est pas question de stigmatiser les enseignants comme acteurs mais bien de construire avec eux. C'est une dynamique qui prend du temps.

*Réponse de **Dirk Jacob***

En ce qui concerne les politiques menées, je suis tout à fait d'accord avec Monsieur Maingain, il s'agit d'une question de société. Dans les pays nordiques, il serait inimaginable que quelqu'un tienne un discours *« d'école à différentes vitesses »,* alors qu'ici cela parait tout à fait normal. Mais c'est peut-être le moment de lancer un débat sur ce que les gens pensent de l'enseignement et de l'école, s'ils trouvent logique d'avoir un tel système.

Il ressort quand même du rapport PISA que l'OCDE recommande à la Belgique de changer de système. C'est également pour cette raison que notre analyse de PISA est intitulée *« gaspillage de talents »*. En effet, alors que notre système d'enseignement se veut l'instrument performant d'un système capitaliste efficace, il est en réalité contre productif. Donc, peut importe que vous soyez de gauche, car c'est une question d'égalité des chances, ou de droite car il s'agit de ne pas gaspiller les talents et en tous cas, on est perdant à ce niveau. Le rapport contient des analyses très pertinentes à ce niveau.

En ce qui concerne la carrière des enseignants, je ne connais pas par cœur les chiffres de la Communauté française, mais nous ne nous focalisons pas sur la stabilité des équipes. A Bruxelles rces chiffres évèlent que dans les cinq premières années, 50% des enseignants quittent le métier et que, compte tenu de la dispersion égale entre les types d'école, ils partent et/ou quittent définitivement le métier plus vite dans certaines écoles.

Enfin, dernier point sur la motivation parce que je me suis peut-être mal exprimé. Il existe un concept – en anglais *« teacher efficacy »* - qui désigne le sentiment de compétence de l'enseignant : il correspond à la croyance des enseignants selon laquelle l'élève qu'on a devant soi va arriver à avoir des bons résultats, et cela quels que soient les obstacles. C'est un mécanisme psychologique très important. Quand le sentiment de compétence est élevé, peu importe les pratiques dans la classe, les résultats des élèves seront plus élevés. Ceci est lié à l'effet Pygmalion et à celui que ma collègue vient de présenter. Nous savons que, dans l'enseignement général, ce sentiment de compétence de l'enseignant est plus élevé que dans le qualifiant. Les enseignants peuvent être néanmoins très motivés dans leur boulot mais il y a quand même ce teacher efficacy qui joue comme un effet levier ou un frein selon l'école.

***Fabian De Brier**, Médiateur scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à l'Institut De Mot Couvreur, restituera un travail mené avec des élèves sur la manière dont ces derniers perçoivent et vivent les inégalités sociales à l'école*. Il est accompagné de deux élèves : **Yousra** et **Landri**.

Nous sommes ici pour vous présenter un travail de réflexion et d'expression qui a mobilisé une classe de 5ème secondaire aspirant nursing autour du thème du décrochage scolaire, et qui fut mené par un professeur de français et Anne Bernard, sous la coordination de l'équipe de médiateurs. Ce qui suit n'est encore que le début d'un travail, bien sûr, mais il a déjà permis de retirer cinq grands axes que je vais énoncer brièvement, car nos deux élèves vous rapporteront en détails ce qui a émergé de ce travail. Ces cinq sphères peuvent paraître classiques mais ce qui est intéressant c'est qu'elles proviennent de la bouche des élèves eux-mêmes.

- La question du soutien défaillant de l'entourage (parents, professeurs), un soutien trop pauvre ;

- La question des problèmes personnels, existentiels, la difficulté de la maîtrise des méthodes d'études, les problématiques familiales qui peuvent ronger un élève, etc ;

- Le rapport aux parents, au sens large, en termes de fierté, de relation, d'identification, de relation. Par exemple quand des parents n'ont pas de diplôme ;

- Le rapport à l'école expliqué par la difficulté d'un cadre trop strict, la « cadration » des enseignants, l'écart de compréhension de ce qui est attendu des élèves. L'exigence est considérée comme cause de découragement et donc de décrochage scolaire ;

- Les facteurs extérieurs concurrents et rivaux comme les amitiés, les multimédias, les loisirs et les interdits avec l'école.

Yousra et Landri :

On se décroche, on nous décroche. Avec la classe, on a mis en évidence différentes idées, raisons qui peuvent amener à décrocher. On a donc décidé de parler d'avantage des éléments qui nous ont marqué.

Il peut y avoir le redoublement, qui cause du découragement parce que l'élève revoit ce qu'il a déjà vu et qu'il avait peut être réussi l'année d'avant. Le décrochage peut donc résulter de la démotivation.

Pour moi, il y a aussi des choses qui m'ont plus interpellé que d'autres, comme le fait que les parents ou les écoles qui deviennent de plus en plus sévères, peut provoquer un décrochage scolaire. Comme je suis encore à l'école, je perçois que les règlements sont de plus en plus stricts et suivant les élèves cela peut amener le décrochage scolaire parce qu'il y a des élèves qui s'adaptent plus que d'autres.

Souvent, en cas de décrochage la faute est mise sur l'élève, mais les professeurs doivent se mettre en question aussi, car ils peuvent avoir une part de responsabilité. Parfois, ils ne motivent pas, n'encouragent pas les élèves. Les encouragements des professeurs, peut aider les élèves à *« s'accrocher »* à l'école.

On a pensé aussi aux problèmes d'orientation. Si un élève n'a pas choisi lui-même ses études, son option ou sa filière mais que ce sont ses parents ou l'école qui ont décidé pour lui, il ne sera pas motivé.

L'échec scolaire, le fait de rater une interro peut dépendre de beaucoup de raisons : le manque d'étude, l'incompréhension, un problème qui le préoccupe. L'une d'elle peut venir d'une incompréhension due à la manière de donner cours d'un enseignant. On se pose souvent les mauvaises questions sur les raisons de l'échec. Ce qui est difficile dans le secondaire, c'est la multitude de professeurs, et leurs différentes façons de donner cours, de « faire passer leur matière ».

***Pascale Labiau**, Coordinatrice du DAS présentera les objectifs, les moyens et le fonctionnement du dispositif.*

Le dispositif d'accrochage scolaire (DAS) de la région de Bruxelles a été mis en place en mars 2000 en réponse au décrochage scolaire et aux jeunes qui trainaient dans la rue et représentaient un danger pour la sécurité. Il relève des services de prévention dans les communes. L'objectif visé au départ était d'analyser la situation et de trouver des solutions pour garder ces jeunes à l'école. Partant du postulat qu'une fois que le jeune est dans la rue, il est trop tard, le DAS s'est concentré sur des projets au sein des écoles. Les promoteurs de ces projets sont donc les directions et les équipes éducatives. Lorsque nous avons commencé, il y avait 44 projets et actuellement nous en sommes à 350. Ces projets concernent 209 établissements scolaires francophones.

Le DAS consiste en la réalisation de projets au sein des écoles, durant la période scolaire mais en dehors des heures de cours (durant le temps de midi, après les cours et durant les heures de fourche). Il s'agit d'un projet pédagogique, éducatif qui ne peut être associé à un loisir. Ces projets commencent de la troisième maternelle à la dernière année du secondaire, tous réseaux confondus et pour les deux communautés. Les communes d'implantation des écoles qui mettent en place des projets DAS, reçoivent des subventions en fonction du nombre de projets et de leur qualité.

Au départ, il y avait énormément de projets dans le primaire mais ceux-ci étaient à la limite du loisir, voire de la garderie améliorée. Le DAS essaie donc de remonter le niveau de ces projets, même en aide aux devoirs, et de clarifier un maximum d'éléments pour en arriver à des projets éducatifs. Nous avons des projets pilotes avec des enfants Roms.

Il y a beaucoup de projets qui concerne les primo-arrivants. L'un consiste en un projet de théâtre dont l'objectif est d'apprendre le français et de s'exprimer autrement. D'autres concernent des remédiations scolaires qui sont organisées avec d'autres professeurs que ceux des élèves et qui utilisent une méthodologie différente de celle abordée en classe. Depuis deux ans, il y a également beaucoup de projets DAS qui visent l'obtention du CEB. Pour la construction d'un projet, il est

important que le public soit ciblé et de déterminer quelle est la problématique à laquelle il faut remédier.

L'avantage du DAS est qu'il a permis de faire entrer les associations dans les écoles et de créer des synergies entre ces deux types d'acteurs de terrain. Cela a amené également d'autres pédagogies dans les écoles. Le DAS tente aussi de mettre en place des synergies entre réseau et avec les services existants dans les communes. C'est un projet qui a évolué et qui fonctionne très bien. D'ailleurs je vais laisser la parole à Alain Marchal, pour qu'il nous explique le projet mis en place à l'ICT Frans Fischer.

> ***Alain Marchal**, Directeur de l'Institut Communal Technique Frans Fischer, présente l'initiative et les outils mis en œuvre dans son établissement. Il parle de la dynamique que le projet a générée et des résultats sur la scolarité, la motivation et les comportements des élèves.*

Si on s'intéresse à l'accrochage scolaire, c'est qu'il y a le rejet de certains jeunes de l'institution scolaire dont l'origine peut être la distanciation, comme un manque d'acquis, des lacunes dans la matière. Ceci peut mener à une phobie puis au décrochage, qui est souvent la conséquence d'une série d'échecs. Nous avons donc voulu utiliser les moyens mis à notre disposition pour éviter que des jeunes n'en arrivent à un point de rupture.

On peut distinguer deux types de décrochage scolaire, l'un actif - l'élève est physiquement absent - qui est plus fréquent en enseignement technique et professionnel et un passif - l'élève est présent mais ne s'investit pas dans sa scolarité - plus fréquent dans le général. Le DAS a pour objectif d'éviter d'en arriver à un point de rupture entre l'élève et l'école.

Le premier projet réalisé à Frans Fischer est une structure de rattrapage dans l'école pour les élèves du premier degré. Elle a la particularité que ce sont des élèves de rhétorique qui animent le rattrapage et expliquent aux plus jeunes ce qu'ils n'ont pas compris, des professeurs sont également présents mais en deuxième ligne. Les élèves tuteurs sont donc l'interface entre l'élève et le professeur. L'idée est que les jeunes entre eux ont les mêmes codes, et parfois plus de facilité pour expliquer ce qu'ils n'ont pas compris ; cette relation participe à la demande d'aide. De plus, pour les élèves de rhétorique qui s'y investissent, le rattrapage a un effet valorisant, stimulant et enrichissant. Ceci a une grande importance dans l'enseignement technique et professionnel car souvent les jeunes se sous-estiment. Le rattrapage va induire chez les tuteurs une nouvelle responsabilité. On a déjà pu constater des résultats positifs dans les cotes des tuteurs. De plus, cela mène à rapprocher les tuteurs et les élèves en dehors de la remédiation également. Enfin, beaucoup de jeunes qui ont suivi la remédiation sont devenus tuteurs par la suite. Au niveau des premières différenciées, le taux de réussite du CEB a fortement augmenté.

Le deuxième projet concerne les élèves de troisième professionnelle car le taux de réussite y est particulièrement bas et interpellant. Ce sont des classes où les élèves viennent régulièrement sans leurs cours, sans leurs journaux de classe, etc. Il vise donc à remettre l'école au centre des préoccupations des élèves. Il s'agit d'un ancien instituteur qui, une heure en fin de journée, va coacher les élèves, c'est-à-dire qu'il va vérifier la tenue du journal de classe et si les cahiers sont en ordre. Il va également préparer avec les élèves un plan de travail.

Enfin, pour le troisième degré, l'école a recours au tutorat de l'ULB. Ce rattrapage induit une relation positive entre un élève et un étudiant. Le taux de réussite des élèves qui fréquentent le tutorat est bon. Mais il y a matière à discussion, parce que pour le tutorat ULB, la demande d'aide doit provenir de l'élève. Néanmoins, nous obligeons certains élèves à suivre le tutorat dans une branche pour certains cas (échec dans une branche mais bons résultats globaux) en contre partie de leur réussite.

Le DAS est la pierre angulaire de la pédagogie différenciée de l'institut Frans Fischer.

Débat

***François Labarre**, Aide pédagogique à l'institut Saint-Louis.*

Je n'ai pas de question très précise mais je souhaite rebondir sur ce qui a été dit. Je suis aide pédagogique à l'institut Saint-Louis, c'est un projet de l'encadrement différencié et mon fonction consiste à proposer une méthode de travail à certains élèves de l'école, de manière individuelle et parfois dans les classes.

Tout d'abord, je tiens à remercier cette très bonne initiative d'avoir invité des élèves autour de la table. Une réflexion qui m'a vraiment touchée est-celle de Landri quand il demandait si on posait toujours les bonnes questions notamment par rapport à l'évaluation. En effet, quand on rate un examen, cela peut avoir différentes raisons et cela peut confronter l'élève à son exclusion.

On a aussi évoqué la notion d'école de la réussite. Je trouve ça très intéressant comme idée et cela me fait réagir. De quelle réussite parle-t-on ? Qu'est-ce qu'on poursuit ? Est-ce qu'on demande aux élèves de réussir les choses ? A partir de là, je pense à une notion de solidarité dans la classe. Si on parle de réussite, il y a aussi la possibilité de rater et d'exclure. Nous sommes dans un système où des choses qui se vivent en classe. D'un coté, le prof donne le cours de son mieux et, de l'autre, les élèves reçoivent alors qu'ils sont plus ou moins acclimatés aux contraintes et exigences scolaires. Ils vont réussir ou rater pour plein de raisons. À ce propos Landri disait qu'on parle plus souvent de ce que l'élève n'a pas fait ou a raté. Cela m'interpelle en termes de solidarité entre élèves et entre profs et élèves et par rapport à ce qui se vit dans la classe.

Ceci m'amène à me questionner sur la façon dont on évalue le progrès. Les profs attendent des points, des chiffres de la part des élèves. On peut dire si on a réussi ou non mais il ne s'agit pas de la réussite en fonction de ce qu'on a vécu ensemble. Je me demande à quel moment on va introduire dans l'évaluation la parole en termes de réussite collective. En effet, lorsqu'on évalue un examen sur 10 sur 20 ou sur 100, en fait concrètement 100% des élèves ratent puisqu'aucun n'a le maximum. On passe donc sa scolarité, ses études à ne jamais atteindre ce maximum ! En termes d'estime de soi, c'est catastrophique. Il faut se questionner sur ce que les élèves vivent en classe et en discuter avec eux.

***Alain Marcel**, Coordinateur de projets cohésion sociale (Commune de Forest).*

Je travaille comme coordinateur de projet de cohésion sociale à la commune de Forest. Je m'occupe entre autres de projets avec un public scolaire, en particulier de l'école primaire. Dans ce cadre, j'ai lu que 1 enfant sur 10, demande de l'aide individualisée au niveau scolaire. Mais parmi cet enfant sur 10, seulement une petite partie pourra en bénéficier. Ces soutiens scolaires sont organisés à l'initiative des associations de parents, des associations de quartier qui accueillent les élèves après l'école pour l'aide aux devoirs mais aussi pour des activités diverses de découverte et d'épanouissement.

J'ai des questions par rapport aux statistiques de Dirk Jacobs parce qu'il y a des chiffres qui m'ont interpellés, notamment en ce qui concerne la Communauté flamande pour les résultats en lecture entre 2006 et 2009 pour les élèves en dessous du niveau deux, les résultats diminuent très fortement. Est-ce que vous avez une analyse de cette situation, de ces changements ?

Et une autre question sur votre étude, par rapport à l'analyse de l'effet « école » sur le décrochage. Dans le cadrant en haut à gauche, ce sont des écoles où le public est plutôt défavorisé socialement, Est-ce qu'on a été voir ces écoles en particulier ? Quel type de pédagogie est appliqué ? Parce que même si l'étude date d'avant le décret mixité, des écoles au public défavorisé arrivent quand même à avoir des résultats corrects. Donc, il faudrait voir quelle pédagogie est appliquée dans ces écoles pour pouvoir partager ces bonnes pratiques et améliorer les résultats.

Il faut aussi faire remarquer que lorsqu'on évalue, on produit de l'exclusion. On fait un tri entre ce qui est bon et mauvais. L'image de soi des élèves est perpétuellement mise à contribution. Moi j'ai un souci avec ce qu'on regarde, ce qu'on évalue. Les enquêtes PISA évaluent des compétences en lecture, en math et en sciences, mais pas si les élèves sont altruistes, s'ils ont des qualités sociales et humaines qui sont importantes tout au long de la vie. On vit de plus en plus dans l'obsession de la réussite des examens, de l'obtention de diplômes comme le CEB, tant chez les enseignants que chez les parents. D'autant plus que ce CEB on ne sait pas très bien à quoi il sert à part faire le tri entre ceux qui pourront aller en général et les autres.

Une autre question est destinée à Gaëtane Chapelle. D'où vous vient l'idée qu'on ne peut faire deux choses en même temps ? Parce qu'en même temps que je vous parle, je respire, je cligne des yeux pour ne pas qu'ils se dessèchent,… Dans les faits, j'ai donc l'impression que nous avons la capacité de faire plein de choses à la fois. Quelles sont les études scientifiques qui démontrent le contraire ?

D'autre part, je trouve très intéressant quand vous expliquez l'effet prédictif du fait qu'on se sache *« mauvais en math »* mais je ne suis pas d'accord avec l'analyse que vous développez. Vous dites que l'enfant mauvais en math va devoir protéger son image de soi et se souvenir du dessin. Mais il en est de même pour celui qui a des bonnes notes, car il devra aussi faire la même chose, il doit aussi prouver qu'il est toujours bon. Si un bon élève se retrouve en échec, c'est mauvais pour lui quand il rentre à la maison ou par rapport à l'enseignant. Je ne comprends pas comment vous pouvez dire qu'il y a plus de pression sur le mauvais élève que sur le bon.

*Réponse de **Dirk Jacobs** :*

Ce sont des questions intéressantes mais je n'aurai malheureusement pas le temps de les traiter toutes. Donc, je voudrais juste dire une chose par rapport à la Finlande concernant l'évaluation. En Finlande, il n'existe pas de note, ni de pourcentage. Les élèves décident pour eux-mêmes leurs objectifs et ils évaluent eux-mêmes s'ils les ont atteints ou non. C'est l'autoévaluation d'un processus. Rien ne nous oblige à évaluer avec des chiffres sous forme de compétition.

*Réponse de **Gaëtane Chapelle** :*

Vous avez raison, on peut respirer, cligner des yeux en même temps qu'on parle ou qu'on réfléchit, et heureusement. La respiration et le clignement des yeux sont sous le contrôle du bulbe rachidien, tandis que la parole ou la réflexion sont sous le contrôle de votre néocortex. Sans entrer dans le détail, on ne peut en réalité faire en même temps deux tâches cognitives complexes qui demandent de l'attention. L'attention ayant des ressources limitées, on ne peut gérer la remémoration des échecs – qui est un sentiment négatif – qui suscite au moment de la tâche à réaliser, le calcul (très rapide et automatique) des probabilités de réussite. Ce calcul va limiter l'élève dans la tâche. Si je demande à quelqu'un de prendre un violon et de jouer un concerto, à moins d'être un virtuose, vous aller me dire que vous en n'êtes pas capable. Ainsi, vous ne vous engagerez pas dans la tâche. C'est la même situation pour l'élève qui se demande si cela vaut la peine de s'investir dans une tâche qu'il va de toute façon rater. La différence est que le bon élève va faire le même calcul, mais que son résultat sera différent car il possède des souvenirs positifs de réussite ainsi que l'idée qu'il a la capacité d'y arriver. Quand je parle d'engagement dans la tâche, il s'agit de l'effort mental qu'il va mettre dans la tâche.

Pour en revenir avec la question de l'impossibilité des réaliser deux tâches cognitives complexes en même temps, il est important dans les apprentissages de base d'automatiser le plus possible. Ceci permet à l'élève d'avoir plus d'automatisme et de concentrer ses efforts sur une autre tâche comme la flexibilité, la créativité, l'engagement de soi, etc. Donc ça remet en question un certain nombre de pratiques pédagogiques qui avaient vraiment écarté toute idée de ce qu'on appelle très péjorativement le « drill ». Ce n'est pas du drill qu'il faut réintroduire mais bien l'idée d'automatisation d'un certain nombre d'apprentissages pour libérer les capacités intellectuelles de créativité, de flexibilité, etc. Cela fait partie des réflexions des pédagogues.

*Réponse d'**Alain Maingain** :*

En ce qui concerne l'évaluation qui a été mainte fois abordée, aucun texte légal ne dit qu'il faut continuellement évaluer avec des notes en Communauté française! Mais, la pression sociale est forte dans ce sens. On est dans une société d'évaluation des performances. Et il faut que les enseignants, les écoles soient forts pour résister à une telle contrainte.

Dans le « Décret Mission », on différencie deux types d'évaluation : formative et sommative. Seule l'évaluation sommative nécessite des points mais se fait à certains moments sur l'année. Tout le reste du temps, on pourrait faire une évaluation sans note, sans cote, sans commentaire (car cela

peut aussi laisser des traces sur les élèves). Il faut relever que si les enseignants tentent de laisser des traces en ce qui concernent les savoirs, ils négligent peut être les traces qu'ils laissent psychologiquement aux élèves. On inscrit, en effet, parfois des choses terribles dans les corps et dans les esprits. Il faut donc éviter les commentaires. Je saluerais les enseignants qui sur une copie écriraient des conseils de perfectionnement, des pistes de parachèvement par rapport aux objectifs que l'on s'est donné. Je reviens avec mon discours un peu redondant : il y a plein de moyens mais le premier est la pédagogie pour l'enseignant.

On a parlé de la question du décrochage scolaire mais en réalité, on se bat pour l'accrochage scolaire. Dans le DAS que l'on vient nous décrire, pour atteindre cet objectif qui doit se construire à l'intérieur de l'école, on fait appel à des ressources externes quand c'est possible et nécessaire comme les spécialistes. C'est intéressant d'entendre les témoignages des bonnes pratiques, d'entendre qu'on a multiplié les dispositifs autour du moment d'apprentissage mais est-ce qu'on s'interroge sur les dispositifs au cœur-même du processus d'apprentissage ? Ce moment est à la fois, singulier, collectif et institutionnel, dans une relation de personne à personne, dans un monde, dans une institution qui a son effet, dans un système scolaire qui est-ce qu'il est. A mon avis, la réponse au phénomène à l'intérieur de l'école est avant tout pédagogique, même s'il faudra l'articuler à celle d'autres acteurs qui viendront avec d'autres modes d'action.

Je ne résiste pas à l'envie de souligner qu'on a eu une illustration parfaite dans le travail de recherche de Dirk Jacobs parce qu'il nous a expliqué que notre système scolaire est inégalitaire au regard des filières différenciées, des classes passerelles,… Il serait intéressant de regarder à Bruxelles, comment sont distribuées les classes passerelles pour primo-arrivants, dans quelles écoles, dans quels quartiers. Car toutes les écoles n'organisent pas non plus le premier degré différencié. Et justement, cela pointe des stratégies d'écoles pour avoir une certaine image, une certaine réputation pour attirer un certain public. Il y a donc de la concurrence entre établissements en fonction de ce qu'ils proposent comme classes et comme filières. Et cette concurrence-là est évidemment dommageable parce qu'elle va entretenir la dualisation des publics et la concentration des difficultés dans certains établissements, où des équipes innovent, inventent, sont dynamiques. Il est intéressant de voir aussi qu'on nous dit que dans d'autres pays, outre l'hétérogénéité des publics scolaire, c'est un tronc commun jusque 15 ans voire 16 ans qui est considéré comme efficace. En Belgique, lorsque le législateur met en place un tronc commun dans le premier degré, on entend tous les acteurs de terrain résister et dire « ah cette réforme du premier degré ». Alors, elle a des défauts évidemment, il faut ajuster, mais il apparait un paradoxe : d'un côté, on appelle à un tronc commun, et de l'autre part, quand on le met en place, on entend dire que c'était mieux quand il y avait une deuxième professionnelle. Mais il ne faut pas se leurrer ce système-là n'était pas mieux, il n'amenait pas plus les jeunes à la certification et causait la relégation dont on parle actuellement pour la troisième professionnelle.

***Virginie Losson**, Agence bruxelloise pour l'entreprise :*

En parlant du DAS, vous avez abordé les questions relatives au panel d'acteurs de terrain, mais également le problème des compétences disciplinaires et des compétences transversales, l'échec et la réussite. Je travaille sur un projet pour développer les compétences transversales, et mon public cible est la zone d'intervention prioritaire du croissant pauvre de Bruxelles. Et à travers tous ces

outils pédagogiques, ce que nous voulons vraiment développer c'est-ces aptitudes et compétences transversales mais, ce mot, les profs le détestent et, finalement, on ne sait plus comment s'adresser à eux. La formation des enseignants est donc hyper importante, notamment pour leur donner accès à tous les outils existants, comme le DAS, qui leurs permettront de s'en sortir. Je me demandais alors, si on encourageait les communes à utiliser ce dispositif et si elles l'utilisent facilement.

*Réponse de **Pascale Labiau** :*

Toute école implantée en Région bruxelloise - quel que soit son réseau - peut introduire un projet au dispositif. Ces projets doivent avoir comme promoteur la direction de l'école. Ce sont donc les écoles qui doivent choisir et déposent le projet à la commune mais aussi qui choisissent leur partenaire pour le mener à bien. Il est ensuite analysé au DAS. Il y a pour cette année, 303 projets qui concernent 209 écoles francophones. Le DAS permet de régler des inégalités car cela concerne ceux qui ont besoin de plus d'aide pour réussir.

Conclusion

***Melda Aslan**, Représentante du Secrétaire d'Etat bruxellois Bruno De Lille qui a en charge l'égalité des chances et la diversité. Il est également à l'initiative de la quinzaine de l'égalité des chances et de la diversité 2011 qui s'intitule « notre jeunesse, notre diversité, notre force ».*

Brièvement, la politique en matière d'égalité des chances et de diversité en Région bruxelloise porte sur cinq thématiques différentes :

- L'égalité entre hommes et femmes et filles et garçons ;
- La diversité ethnoculturelle ;
- La lutte contre l'homophobie ;
- L'accessibilité au niveau de l'information et de l'infrastructure publique, particulièrement pour les personnes avec un handicap ;
- Et la lutte contre les violences intrafamiliales (mariages forcés, crimes d'honneurs et mutilation génitales féminines.

C'est dans ce cadre que le projet du Centre régional du Libre Examen de Bruxelles se tient et plus précisément dans le cadre de la quinzaine de l'égalité des chances et de la diversité que la Région organise pour la deuxième année consécutive. L'année passée le thème était la lutte contre l'exclusion sociale et la pauvreté. Cette année-ci, il s'agit de notre jeunesse, notre diversité, notre force. On a donc lancé un appel à projet qui a très bien fonctionné et trente associations ont reçu une subvention pour mettre en place différents projets du 9 au 25 novembre 2011. Celui-ci est le seul à parler du décrochage scolaire.

Je souhaiterais mettre l'accent sur deux projets. Nous n'avons pas la compétence de l'enseignement mais celle de l'égalité des chances et de la diversité et, dans cette optique, l'aide aux jeunes est une priorité de cette politique en Région bruxelloise depuis 2010. Le premier projet, qui a été lancé l'année passée et terminé il y a quelques semaines par la présentation d'un outil pédagogique, est intitulé « les jeunes inspirent les jeunes ». Ce projet avait pour objectif d'aider un groupe de six jeunes filles et six jeunes garçons, âgés de 17 à 25 ans, à réaliser leur ambition personnelle et professionnelle. Il y a donc des formateurs qui les ont coaché pour qu'ils puissent mettre en place leur projet qui les tenait à cœur, comme par exemple, la création d'une école de devoirs qui a été créée à Molenbeek. Le but est que ces jeunes réalisent leur projet évidemment, mais qu'ils soient également une source d'inspiration pour d'autres jeunes. Ils sont allés présenter leur projet dans différentes écoles bruxelloises par le biais d'un documentaire qui relate le parcours de ces six jeunes (disponible également sur 'You Tube').

Un deuxième outil qui prend forme est la création de clips vidéo réalisés par des élèves de différentes écoles bruxelloises sur les stéréotypes à propos des rôles sociaux des filles et des garçons. Ces clips vidéo – bilingues – seront présentés lors d'un séminaire destinés à d'autres jeunes et à des professeurs lors de la journée de la femme, le 8 mars 2012.

Le secrétaire d'Etat m'a demandé de vous féliciter pour ce projet et de remercier également tous les participants. Et je vous dis à l'année prochaine, pour une troisième quinzaine sur un autre sujet.