

# **À propos de la régulation des établissements scolaires : analyse de deux dispositifs endogènes comme solution au problème de l'exclusion**

Baptiste Dethier

Doctorant en sociologie

Centre de recherche et d'interventions sociologiques (CRIS)

Université de Liège

## **Résumé**

Cette contribution présente les résultats de deux études de cas menées dans deux établissements d'enseignement secondaire situés en Belgique francophone. Ces deux écoles ont chacune mis en place un dispositif d'accrochage scolaire endogène dans le but de lutter plus efficacement contre le décrochage et la violence scolaires et d'offrir une solution au problème de l'exclusion provisoire ou définitive. Ces innovations locales proposent, de manière partielle ou totale, d'accueillir des élèves « en difficulté » et de leur fournir un accompagnement à la fois éducatif et pédagogique, tout en soulageant les enseignants et les autres élèves. La présence de ces jeunes au sein de dispositifs endogènes se veut provisoire et a donc comme objectif leur réintégration en classe, dans « les meilleures conditions possible ».

Ce texte décrit des solutions concrètes visant à lutter contre des problèmes concrets tels que le décrochage, la violence ou encore l'absentéisme. À partir d'une démarche qualitative s'inscrivant dans la sociologie de l'action organisée (Friedberg, 1993), nous rendrons compte des acteurs impliqués dans ces projets, de leurs pratiques et des interactions par lesquelles ils les font fonctionner. Cette analyse nous permettra d'étudier, sous ce prisme particulier, la régulation organisationnelle locale.

**Mots-clés** : régulation scolaire, problèmes scolaires, dispositifs

**Abstract**

This article presents the results of two case studies that took place in two high schools located in French-speaking Belgium. These schools both set up an endogenous device in a way to struggle against early school leaving and violences and to give an alternative to temporary or definitive exclusion. These local innovations offer, partially or totally, to receive pupils with « difficulties » and provide them an educational support, but also to relieve teachers and other pupils. The attendance of these young people within those devices is temporary and theoretically tends to a return in class, « in the best possible conditions ».

These concrete solutions looking to fight against concrete problems like early school leaving, violences and dropouts will be described. With a qualitative procedure based on collective action sociology (Friedberg, 1993), we will report and depict actors involved, practices and interactions through which they run these devices. With this in mind, this analysis will therefore lead to study the local organizational regulation.

**Keywords :** school regulation, school problems, devices.

## Introduction

La massification de la population scolaire amorcée dans les années 1960 marque une importante évolution des enjeux entourant l'enseignement et l'éducation, apportant avec elle les problèmes sociaux de nouveaux élèves dont l'école était jusqu'alors « protégée » (Dubet, 2010a). Un référentiel « social » est venu se greffer sur le traditionnel référentiel pédagogique constituant le cœur de la mission des établissements scolaires. C'est dans ce contexte que la sociologie de l'éducation a fait de l'échec scolaire un objet d'étude privilégié (Best, 1997). Elle a ainsi mené, à côté des travaux psychologiques centrés sur l'individu, des travaux macrosociologiques mettant en lumière les profondes inégalités du système (Bourdieu et Passeron, 1970), inégalités toujours dénoncées aujourd'hui (Dubet, 2010b; Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2011). Au cours des années 1990, ce fut au tour des violences scolaires de passer sous le feu des projecteurs (Debarbieux, 1999; Emin et Charlot, 1997). Alors que la tendance actuelle place plutôt l'absentéisme et le décrochage au cœur des débats, la violence n'en reste malgré tout jamais très éloignée (Esterle-Hedibel, 2006). Cette dernière ainsi que l'absentéisme, le décrochage et l'affaiblissement de la norme scolaire (De Munck et Verhoeven, 1997; Verhoeven, 1998) constitueraient désormais les principaux problèmes avec lesquels doivent composer les personnels des établissements (Payet, 1998).

À ces différents problèmes, les acteurs du monde scolaire tentent d'apporter différentes solutions : en premier lieu, à l'intérieur des institutions scolaires, où ces solutions concrètes peuvent tout aussi bien consister à « serrer la vis » ou à adopter des méthodes plus souples (Galand, 2009); et en second lieu, par la multiplication d'organismes extérieurs aux écoles et engagés dans la lutte contre les problèmes scolaires évoqués ci-dessus. En Belgique francophone, nous retrouvons entre autres les Centres Psycho-Médico-Sociaux (PMS), les Services d'Accrochage Scolaire (SAS), les services de médiation scolaire, les écoles de devoir, le réseau associatif, etc.

L'objectif de cet article est de rendre compte de la mise en place et du fonctionnement de nouvelles « solutions » faisant face aux problèmes rencontrés localement, et des différents enjeux les entourant. Cette contribution présente donc les résultats de deux études de cas menées dans deux établissements d'enseignement secondaire situés en

Belgique francophone. Devant un sentiment d'insatisfaction quant aux solutions disponibles soit en interne, soit par le recours à des organismes extérieurs (dans le présent ouvrage : Moignard, 2014) un dispositif d'accrochage scolaire endogène a été mis en place par chacune de ces écoles, dans le but de lutter plus efficacement contre le décrochage et la violence scolaires et d'offrir une solution au problème de l'exclusion provisoire ou définitive. Ces innovations locales proposent, de manière partielle ou totale, d'accueillir des élèves « en difficulté » et de leur fournir un accompagnement à la fois éducatif et pédagogique, tout en soulageant les enseignants et les autres élèves.

Le présent article s'inscrit dans un programme de recherche plus large qui a débuté en novembre 2010, visant à analyser la régulation dans les établissements d'enseignement secondaire à travers le prisme de la médiation scolaire. À la suite d'une étude exploratoire sur les personnes portant le titre de « médiateur scolaire<sup>1</sup> » (Kuty, Schoenaers, Dubois et Dethier, 2012), la seconde partie de ce programme nous a conduits à la recherche des pratiques et dispositifs de médiation au sein de six établissements. Dans le cas présent, la première étude de cas a été réalisée de manière exploratoire en mai et juin 2011, dans une école ayant créé une fonction de médiateur scolaire en interne. La seconde a été mise en œuvre dans le cadre de la recherche précitée avant d'être approfondie de février à juin 2013.

Nous nous baserons sur une trentaine d'entretiens individuels semi-directifs (Friedberg, 1988) réalisés avec les membres des dispositifs, du personnel scolaire (enseignants, éducateurs, psychologues) et des directions ainsi que sur des discussions officieuses et des observations *in situ* (réunions d'équipe, assemblées générales, déroulements de cours).

---

<sup>1</sup> En Belgique francophone, les médiateurs scolaires sont des intervenants appartenant la plupart du temps à des services institués par les pouvoirs publics (voir Kuty et coll. , 2012). Dans le cas présent comme dans certains autres établissements, une fonction de médiateur scolaire a été mise en place sur décision de la direction. Cet acteur présente notamment la particularité de ne pas avoir de pouvoir de sanction, offrant par là un autre type de relation que celui existant habituellement entre un élève et un membre du personnel scolaire.

Une description des deux dispositifs sera tout d'abord brièvement présentée, rendant compte des acteurs impliqués, des moyens consacrés et des discours les entourant. Ensuite, nous approfondirons la genèse de ces projets locaux et la définition des problèmes rencontrés, avant d'aborder plus spécifiquement leur fonctionnement et leur utilisation. Enfin, le dernier point exposera l'évaluation qui en est faite, leur place dans l'école, de même que quelques implications pratiques pouvant inspirer les interventions futures.

## **Des écoles à la recherche de solutions**

### ***Établissement A : le dispositif « Étap' »***

Dans la foulée de réflexions internes portant sur les solutions que l'établissement A peut apporter aux problèmes d'échec scolaire, de décrochage, de violence verbale ou physique, de démotivation ou encore de perte de sens de la présence scolaire, un dispositif d'accrochage scolaire interne a été mis sur pied dans le courant de l'année 2009-2010. Selon le médiateur scolaire de l'école, coordinateur du dispositif, cette initiative s'imposait au vu des publics précarisés inscrits dans cette école d'enseignement général, technique et professionnel.

L'objectif revendiqué est de proposer un outil pour accompagner certains élèves dans leur parcours scolaire, en les retirant partiellement et provisoirement de leur classe et en utilisant d'autres moyens que la sanction. Un constat était dressé par la direction et plusieurs membres du personnel, par rapport à des élèves perturbant régulièrement le bon déroulement des cours (chahut, impolitesse, refus de travailler, agressivité, etc.), rendant inconfortables les conditions de travail des enseignants et d'apprentissage des autres élèves. Des collaborations existent avec des services externes mais le manque de place dans ces structures empêche parfois d'y avoir recours.

On se trouvait face à des jeunes en difficulté, et plutôt que de les punir, on a cherché d'autres moyens. Et en même temps, comment aider des élèves en souffrance mais

aussi aider des professeurs<sup>2</sup> à enseigner dans des classes où il y a des élèves en difficulté ? (Médiateur scolaire – Étap’)

Dans l’optique de conjuguer un travail sur les volets pédagogique et comportemental, l’Étap’ a donc été mis en place à la fois pour permettre aux enseignants d’exercer leur métier dans les meilleures conditions, lutter contre l’exclusion, prévenir de futures situations conflictuelles et, d’une manière générale, reconnaître les difficultés ressenties tant par les élèves que par les adultes de l’établissement. Le discours de l’école est donc centré sur la recherche de nouvelles solutions, en remplacement de la sanction et des dispositifs externes dont l’utilité est jugée insuffisante. Pour ces raisons, un poste de médiateur scolaire a été créé, suivi quelques années plus tard par l’Étap’ dont les objectifs cadrent avec le projet d’établissement soutenu par la direction.

L’Étap’ a établi ses quartiers dans de petits locaux situés légèrement à l’écart des lieux de vie principaux de l’école, mais bel et bien dans son enceinte. L’accompagnement des élèves y est réalisé au moyen de différents « modules » de travail pédagogique et/ou éducatif, suivis en fonction de la spécificité des situations individuelles. L’école a choisi de « débloquer » des heures NTPP<sup>3</sup> – à l’instar de la création de la fonction de médiateur scolaire – pour les attribuer à une série de personnes constituant l’équipe de l’Étap’ (de trois à douze heures par semaine, pour un total de 48 périodes, soit un peu plus de deux équivalents temps plein) et chargées de l’animation des modules. Cette équipe est composée de deux enseignants expérimentés, d’un éducateur, d’un « remédiateur<sup>4</sup> » indépendant, d’un animateur bénévole et du médiateur. Le préfet d’éducation et le psychologue n’ont pas de modules à leur charge mais participent aux

---

<sup>2</sup> Si le terme officiel de la fonction est bien celui d’enseignant, celui de « professeur » est très régulièrement utilisé par les acteurs scolaires, qu’ils soient élèves ou membres du personnel.

<sup>3</sup> NTPP= Nombre total de périodes/professeurs. Dans le système belge, l’établissement reçoit un nombre de périodes, d’« heures » à répartir entre les enseignants, calculé suivant le nombre d’élèves réguliers inscrits dans l’établissement à la date du 15 janvier précédant l’année scolaire.

<sup>4</sup> Par remédiation, il faut entendre une activité de rattrapage dans des cours où des élèves sont en échec scolaire ou en difficulté d’apprentissage. Ce membre de l’Étap’ ayant été engagé pour ce type d’activité spécifique, nous le nommerons « remédiateur ».

réunions d'équipe hebdomadaires, faisant le point sur les élèves concernés, les décisions à prendre et les modules à activer.

Les modules en question sont au nombre de six : aide à la structuration scolaire et mentale (travail pédagogique centré sur la lecture, la logique, la méthodologie, la recherche d'informations), expression et structuration (atelier « autre que les mots », activités manuelles diverses (où les élèves peuvent exprimer leurs émotions), socialisation et communication (réflexion sur les comportements de l'élève, ses objectifs et son projet personnel), gestion mentale (travail méthodologique visant à « apprendre à apprendre »), orientation scolaire et projet personnel (ateliers pouvant susciter un intérêt pour les options proposées dans l'établissement), et analyse de situations conflictuelles (réflexions sur les comportements au départ de situations-types et de jeux de rôles).

Au début du mois de mai, un dispositif exceptionnel a été mis en place par l'école, parallèlement au fonctionnement habituel de l'Étap'. En effet, une classe particulière a été organisée, la « C10 », regroupant dix élèves de première année – environ 12 ans – jugés particulièrement difficiles à gérer et présentant d'évidents signes de décrochage scolaire. Depuis le début de l'année, de nombreux enseignants se plaignaient de certains élèves et ne parvenaient pas à les gérer du fait de leur comportement en classe, causé par et/ou causant des résultats très faibles sur le plan scolaire. Entre-temps, une nouvelle direction est entrée en fonction en cours d'année et cette solution provisoire a été créée en urgence, afin d'éviter l'exclusion de ces élèves et pour calmer les esprits au sein du personnel.

On est une nouvelle équipe, on arrive et on nous dit : « Celui-là, celui-là et celui-là, il faut les renvoyer. » [...] Et ici pour les dix derniers, on était le 1<sup>er</sup> mai. Décemment, je ne pouvais plus dire à dix gamins de première : je vous renvoie. Qui allait les prendre en charge? Où allaient-ils aller? [...] Moi, je n'avais plus le temps d'attendre. Je sentais qu'une décision devait être prise, que je devais les retirer. [...] À partir de ce moment, qu'est-ce que j'en faisais? Je n'avais pas trente-six solutions : soit je les mettais tous ensemble et on essayait de gérer, soit je les renvoyais tous à la maison. (Directeur – Étap')

Concrètement, ces élèves ont été retirés de leur classe initiale et regroupés à plein temps dans cette nouvelle classe ayant pris place dans les locaux de l'Étap', à l'écart de l'implantation du premier degré. Ils ont été soumis à un programme différencié, axé sur une « remédiation » visant deux aspects que sont les compétences scolaires et le comportement, accompagnés d'une forte augmentation d'activités physiques entre les cours.

Les membres de l'Étap', dont certains se sont vu attribuer des heures supplémentaires, s'occupent de l'encadrement de la C10, en compagnie de quelques professeurs bénévoles (afin de garder un lien avec la matière enseignée), d'un éducateur provisoirement « détaché » de ses fonctions habituelles et d'un « remédiateur » spécialement engagé pour l'occasion.

### ***Établissement B : le dispositif « Rakor »***

Le second établissement étudié est une école secondaire de moins de 500 élèves, offrant un enseignement de type professionnel à une population précarisée<sup>5</sup> habitant le quartier et ses environs proches, majoritairement issue de l'immigration. Réputée comme « école de la dernière chance », elle accueille des élèves parfois bien ancrés dans les problématiques de décrochage, d'absentéisme, de violence, d'échec, etc. Dans la classe ou en dehors, les comportements perturbateurs sont nombreux.

Même entourés d'attentions particulières, certains ne peuvent pas fréquenter positivement une classe. Et exclure ces jeunes en décrochage ne ferait que répéter ce qu'ils ont déjà connu ailleurs, parfois plusieurs fois. (Directeur – Rakor)

Sous l'impulsion d'un nouveau directeur influencé par l'éducation positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000), c'est une solution de remplacement à l'exclusion qui est donc recherchée, tant d'un point de vue axiologique que stratégique, les heures de cours attribuées aux enseignants étant calculées proportionnellement au nombre d'élèves inscrits. À cet effet, Rakor a été mis en place notamment pour prendre en charge une

---

<sup>5</sup> Selon les statistiques internes de cette école, plus de la moitié des élèves inscrits proviennent de familles vivant grâce aux allocations sociales.



série d'élèves en les écartant provisoirement mais cette fois entièrement de leur classe d'origine.

L'objectif affirmé entourant ce dispositif endogène est de raccrocher les élèves à l'école, de tenter d'y trouver un intérêt, un sens, en se penchant sur la construction du projet personnel du jeune tout en travaillant à un projet collectif réunissant tous les membres du groupe, favorisant la (re)découverte des matières dites scolaires et l'expérience du « vivre ensemble ».

Rakor regroupe une douzaine d'élèves provenant d'années et de sections différentes. Deux salles de classe communicantes ont été mises à disposition à l'intérieur de l'unique bâtiment de l'établissement, l'une étant restée une salle de classe et l'autre ayant été aménagée avec des fauteuils, un téléviseur, etc. Trois personnes composent l'équipe : un enseignant à temps plein ainsi qu'un éducateur et un enseignant à mi-temps (soit un total de 44 périodes), se réunissant hebdomadairement, parfois en présence du directeur, pour faire le point sur chaque élève.

Les journées commencent régulièrement par un temps de parole, où les jeunes ont l'occasion de raconter leur week-end, de discuter de sujets d'actualité. Ensuite, il leur est proposé de travailler, de prendre leurs cours, d'effectuer quelques exercices. Il ne s'agit que d'une suggestion : les élèves présents à Rakor choisissent eux-mêmes d'accomplir du travail scolaire ou non, l'objectif étant avant tout de restaurer le lien entre le jeune et sa scolarité. Le reste du temps, ils discutent entre eux, lisent des articles de presse ou regardent des films et tentent ensuite d'en débattre, et préparent des sorties à l'extérieur (visite d'une ville, d'un musée, d'une entreprise, avec préparation de l'agenda et des moyens logistiques et financiers). Les périodes consacrées au sport sont également nombreuses, car ils sont en demande d'exercices physiques.

Je m'assieds avec eux et je vois ce qu'ils ont envie de faire. Vous voulez travailler? *Ok*, très bien, qu'est-ce qu'on travaille? Là, je vois ce qu'ils ont envie de faire et je lance, j'impulse l'activité pour les laisser davantage faire par la suite. S'ils ne veulent pas travailler, ou pas sur le moment, ce n'est pas grave. C'est leur choix. [...] Parfois, on parle de sujets d'actualité, ça représente une autre forme d'enseignement plutôt prônée par le directeur. Lui, il dit qu'il est préférable que les discussions

viennent d'eux-mêmes, le prof devant partir de là pour raccrocher à une matière peut-être plus scolaire. Ce n'est pas évident mais il faut faire comme cela. (Membre de l'équipe – Rakor)

Chaque membre de l'équipe est plus particulièrement le « référent » de quatre élèves. Il est à leur écoute, discute avec eux de leurs envies, de leurs objectifs, de leurs problèmes; ou plus officiellement, dans un bureau prévu à cet effet à côté des locaux du dispositif.

Les descriptions de l'Étap' (ainsi que de la C10) et de Rakor, malgré le fait qu'elles reflètent des caractéristiques tout à fait locales, recèlent néanmoins plusieurs similitudes évidentes et les différentes analyses concernant les deux projets seront présentées en parallèle dans les sections suivantes consacrées à leur constitution, à leur fonctionnement et à leur évaluation.

### **Une solution pour quels problèmes?**

En se penchant sur la genèse des dispositifs étudiés, nous pouvons constater que les réflexions préalables et les décisions relatives à leur création ont été effectuées à l'initiative de la direction et par un petit groupe de personnes partageant sa philosophie. En effet, les contours, objectifs et pratiques envisagés reflètent la volonté d'aider au mieux les élèves inscrits dans leur école en trouvant des solutions de remplacement aux sanctions traditionnelles.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, tant l'Étap' que Rakor se sont construits, non pas à partir d'un problème précis, mais d'un ensemble de problèmes rencontrés de façon récurrente par le personnel scolaire. L'option choisie a donc été d'agir sur cet ensemble en créant une structure mêlant des aspects comportementaux et pédagogiques.

Certains ont des difficultés familiales, d'autres ont été victimes de harcèlement, plus les problèmes scolaires. Cela représente beaucoup de choses différentes, on y est un peu allé à l'aveuglette. [...] Chaque lundi matin, on se pose plein de questions. D'un côté, c'est ce qui est bien aussi, on réfléchit ensemble, on avance, on tâtonne. (Membre de l'équipe – Étap')

Si le dispositif leur paraît parfois « bricolé », aux « contours un peu flous », les acteurs revendiquent leur volonté de « faire de leur mieux ». Devant l'inefficacité ou

L'indisponibilité perçue des autres solutions à leur disposition, les acteurs ont eu l'impression de partir de zéro, d'expérimenter en ajustant les pratiques au fur et à mesure.

Tout ça, on ne le sait qu'en expérimentant. Certains « pensent que » ou « imaginent que » mais n'agissent pas, il n'y a rien de concret. [...] Pourquoi ne pas donner une deuxième chance à un gamin de douze ans ? Alors on teste. Au pire, ils [les élèves de C10] étaient tous renvoyés. Donc si on en sauve deux sur les dix, je trouve que le bilan est positif. (Directeur – Étap')

Ces considérations montrent donc que la problématisation, processus par lequel les acteurs définissent le problème (Callon, 1986), a ciblé deux éléments s'amalgamant : d'une part, l'ensemble des problèmes précités constatés dans l'école depuis plusieurs années; d'autre part, le ciblage de différents élèves (cumulant généralement plusieurs de ces problèmes) considérés comme les responsables d'un climat de classe délétère et de conditions de travail difficilement vécues.

### **Un travail sur le lien et la confiance**

Le fonctionnement concret des solutions représentées par ces dispositifs endogènes a d'ailleurs fait ressortir cette ambivalence quant au retrait partiel ou total des élèves de leur classe. La raison de leur présence est-elle une aide leur étant proposée ou une sanction leur étant imposée? Si l'on s'en réfère au sens commun, l'aide serait généralement vue comme une solution à des problèmes scolaires, pédagogiques (comme de la remédiation), tandis que la sanction se rapporterait davantage à une solution à des problèmes disciplinaires. Or, alors que la première fait partie intégrante du discours entourant ces projets, la seconde est celle principalement ressentie par les enseignants, mais également par les élèves. Selon plusieurs membres d'équipes, les élèves voient leur entrée au sein du dispositif comme une punition. Ils tentent alors d'expliquer qu'il s'agit plutôt d'un soutien leur étant offert, mais le message semble difficile à transmettre : l'utilisation du dispositif dans l'école se révèle souvent une solution pour des enseignants fatigués et à court d'idées devant des élèves perturbateurs.

On avait des élèves qui venaient parce qu'on ne savait plus rien en faire, ils n'avaient plus aucune possibilité de réussite. Donc on nous les « fourguait » et nous on les acceptait aussi, pendant une période de deux ou trois mois. Et là, ce n'est plus possible. (Membre de l'équipe – Étap')

Si on est là, c'est parce qu'on est des gamins de merde! Les profs ne voulaient plus de nous. (Élève – Étap'/C10)

Dès lors, les équipes disent travailler en priorité sur le lien entre le jeune et l'école, sur la confiance entre le jeune et l'adulte. Certains élèves manifestent un rejet quasi total et se referment littéralement sur eux-mêmes. D'autres ne se présentent tout simplement pas à l'école ou pour les modules prévus. D'après un enseignant, ils n'auraient tout simplement pas l'habitude que l'école leur vienne en aide, mettant en avant l'originalité de ce type d'initiative.

Au départ, ils sont très méfiants envers les adultes. Regagner leur confiance, c'est un de nos premiers objectifs mais ça prend du temps. Ça prend vraiment beaucoup de temps. (Membre de l'équipe – Rakor)

C'est aussi pour cette raison que l'approche pratiquée dans les deux cas est de les laisser décider eux-mêmes s'ils veulent travailler, et parfois ce qu'ils veulent travailler. Néanmoins, cela révèle la difficulté d'un travail sur ou avec ces élèves, souvent proches d'une exclusion définitive. Pour les aspects pédagogique et comportemental, un encadrement très individualisé semble nécessaire aux yeux des encadrants : non seulement un temps indéterminé doit être accordé, mais la gestion d'individualités évoluant dans une dynamique de groupe est loin d'être évidente.

Il faut s'en occuper individuellement, ou à deux au maximum. Et ils sont tellement peu sûrs d'eux par rapport à ces apprentissages qu'il leur faut un adulte à côté. [...] Si madame n'est pas à côté, un enfant qui n'a pas confiance, il ne fait plus rien. S'il y a un adulte, même qui ne dit rien mais qui est là « allez, c'est bien, continue », ça suffit. Enfin, ça suffit...non, mais ils peuvent rester une demi-heure à travailler. Et si je les retrouve le lendemain matin avec le groupe de dix, c'est fini. Ils savent que je n'ai plus de temps pour être en individuel ou en semi-individuel avec eux, ils n'ont pas confiance en leurs capacités... « Je ne sais plus, c'est trop dur ». (Membre de l'équipe – Étap')

La confiance entre eux n'est pas suffisante que pour les laisser travailler à trois sans qu'ils se tapent dessus après cinq minutes. (Membre de l'équipe – Étap')

Au fil de l'expérimentation des dispositifs et de leur fonctionnement concret vécu au quotidien, les objectifs se sont progressivement et officieusement précisés : d'un côté, la possibilité de « faire souffler » les enseignants en sortant les élèves de leur classe, mais en les gardant dans l'école (forme d'externalisation en interne); de l'autre, la tentative de raccrocher ces élèves à l'idée d'une scolarité, d'un projet personnel. Autrement dit, il ne s'agit pas de les remettre à niveau ou « sur le droit chemin », mais d'établir un espace intermédiaire entre une scolarité dite « classique » et une réorientation, un changement d'école, un projet plus adapté – voire la perspective initiale, l'exclusion. Près de deux ans après le lancement de Rakor, le directeur de l'école tient ces propos :

Rakor n'est pas là pour faire des miracles. L'objectif est bien plus modeste que cela : si un élève entre tout noir à Rakor, on va déjà essayer qu'il en ressorte tout noir avec une petite tache blanche. (Directeur – Rakor)

Toutefois, cette visée peine à faire sens auprès de l'ensemble du personnel des deux établissements. En effet, l'image des dispositifs et leur place dans l'école entraînent des réactions plutôt négatives, entre fréquentes discussions officieuses, bruits de couloirs et rares débats officiels.

## **Évaluation et place dans l'école**

Dès la création de ces dispositifs d'accrochage scolaire, des voix se sont élevées pour dénoncer la perte de temps, d'argent et d'énergie qu'ils allaient engendrer. L'utilisation d'heures NTPP était un choix fort des directions, car effectuée « au détriment » du personnel. De plus, il s'agissait d'élèves particulièrement « difficiles » au bord de l'exclusion : en d'autres termes, ils n'étaient plus en odeur de sainteté dans l'école; les enseignants sont parfois arrivés à un point de rupture, presque de non-retour avec certains jeunes.

Les projets ont néanmoins été mis en place, et si ces enseignants ont ressenti une forme de soulagement, les critiques n'ont pas disparu pour autant. Pourtant, certains membres du personnel soutiennent le principe de l'initiative.

Le principe est une très bonne chose, moi je trouve que c'est vraiment bien. Même si, de mon côté – et je crois d'ailleurs que je ne suis pas le seul – je n'en perçois pas encore vraiment bien les contours. Un projet pareil ne s'aboutit pas en un an évidemment. (Enseignant – Étap')

Le problème, c'est que tout le monde ne sait pas très bien ce qui s'y passe. (Membre de l'équipe – Étap')

Les dispositifs sont relativement isolés au sein des établissements, les interactions entre les membres des équipes et le reste du personnel restent peu nombreuses et la communication est floue. Rakor a pourtant tenté de se faire connaître davantage auprès du corps professoral, par exemple en organisant des moments de rencontre autour d'un verre, afin de favoriser une meilleure connaissance de son fonctionnement et des activités s'y déroulant. Cependant, seules deux ou trois personnes ont répondu à l'invitation et l'idée n'a pas été poursuivie. Apparemment, les autres élèves sembleraient davantage intéressés, posant spontanément des questions et se montrant curieux.

En outre, les critiques font état de résultats peu probants, par ailleurs difficilement démontrables et mesurables : les améliorations et les signes de « réussite » sont minimes, voire invisibles. Lorsque les élèves reviennent en classe, après avoir été soumis à un rythme et à un horaire adaptés ainsi qu'à un encadrement plus individualisé, les « anciens problèmes » resurgissent très rapidement. L'élève se braque à la moindre contrariété et le professeur perd vite patience également.

La pédagogie utilisée avec ces élèves fait aussi grincer des dents. Cet aspect est mis en avant comme étant une forme de laxisme : pourquoi des jeunes ayant un comportement si désastreux bénéficient-ils d'une sorte de traitement de faveur, d'une forme de liberté dans une structure où ils sont « choyés »? De plus, certains élèves transitant ou ayant transité par les dispositifs jouent parfois de cette image, et font passer le message d'une

structure récréative, alors qu'ils disent par ailleurs ressentir un sentiment de rejet, de sanction.

En fin d'année, deux réunions ont eu lieu, rassemblant les différents protagonistes du personnel scolaire. Dans l'établissement A, une réunion d'évaluation de l'initiative C10 a été mise sur pied par la direction, mettant autour de la table les membres de l'Étap' (le dispositif en tant que tel ne sera toutefois pas évoqué), les professeurs et les éducateurs du premier degré. C'est la première fois que les acteurs se rencontraient collectivement. Dans l'établissement B, un bilan de Rakor après deux ans de fonctionnement a été mis à l'ordre du jour d'une journée pédagogique, avec l'ensemble du personnel.

Ces rencontres se sont déroulées dans un climat relativement tendu. Les critiques évoquées ci-dessus ont été formulées : perte de temps et d'argent, absence de résultat significatif, manque de communication sur le travail accompli et les décisions prises... De leur côté, les membres des équipes ont exprimé le fait qu'ils ressentaient un manque de reconnaissance, de soutien des professeurs, et un rejet, voire un oubli d'élèves « indésirables ».

Les élèves qui sont difficiles en partant à Rakor ne vont pas revenir transformés. Le problème, c'est que vous [les enseignants] n'en voulez pas. (Éducateur – Rakor)

Non mais il faut arrêter de dire qu'on veut s'en débarrasser! Ça, ça commence à bien faire, on connaît la chanson. (Enseignant – Rakor)

Le retour en classe est particulièrement discuté, les enseignants se plaignant d'une absence d'amélioration du comportement des élèves ou de leurs résultats scolaires et d'un manque de clarté et de cohérence dans les critères d'entrée et de sortie. Quelques satisfactions sont tout de même mentionnées: l'une ou l'autre réintégration, par exemple, sont globalement satisfaisantes et les conditions de travail se sont bonifiées. Au sein même des équipes, certains membres soulignent des ouvertures créées chez les élèves, des perspectives d'avenir, des sentiments d'amélioration ou encore des signes concrets de baisse de l'absentéisme chez plusieurs, désormais régulièrement, voire totalement, présents, contrairement au moment où ils étaient toujours en classe.

En définitive, des avis ont été émis, mais le sentiment principal semble être le scepticisme chez les uns et le regret d'un manque de reconnaissance chez les autres. Quoi qu'il en soit, et si la classe C10 a été dissoute (les élèves ont réintégré les classes pour passer les examens), les dispositifs 'Étap' et Rakor ont été respectivement reconduits pour l'année suivante et sont toujours en activité actuellement.

## **Conclusion et implications pratiques**

Bien que correspondant à des contextes locaux particuliers, ces deux études de cas ont montré de nombreuses similitudes, que ce soit concernant les discours, les contours et les modes de fonctionnement des dispositifs ou encore les pratiques. Ces initiatives ont été pensées et mises sur pied sous l'impulsion de la direction et d'un groupe de quelques personnes partageant une vision analogue, à savoir une volonté de mettre en place une nouvelle solution au problème de l'exclusion et de répondre aux plaintes émanant du corps professoral. Elles représentent une solution englobant un ensemble de problèmes divers (décrochage, violences, absentéisme...), agissant sur des aspects comportementaux et pédagogiques, concernant des élèves d'années et de niveaux parfois différents – mais rassemblés sous un même étendard.

L'expérimentation de la prise en charge à encadrement différencié fait la part belle au dialogue, à l'écoute et à la construction d'un lien de confiance, le tout dans une temporalité distincte des activités habituelles de l'école. Les projets sont quelque peu isolés et les critiques sont sensiblement négatives, alors que les interactions et la communication entre les membres de l'équipe, la direction et le reste du personnel restent réduites.

Systèmes décriés par certains comme un gaspillage d'heures et d'énergie, peinant à rendre visible une influence concrète sur les élèves et le reste de l'établissement, ils n'ont mobilisé qu'une frange limitée du personnel de l'école, le reste n'ayant qu'une vague idée des activités qui y sont pratiquées. Et pour cause, puisque la phase de problématisation n'a pas permis d'établir une définition claire des problèmes et des acteurs sensés s'allier afin de les résoudre, rendant par conséquent délicats



l'intéressement de l'ensemble du personnel et son enrôlement dans la conduite des dispositifs (Callon, 1986).

En d'autres termes, les contours de l'action collective n'ont pas été dessinés par un « espace de sens » dans lequel aurait été déterminée la nature des problèmes posés, découlant sur des modes de coordination, des règles et des procédures encadrant les acteurs et leurs interactions, adaptés au contexte local de ces établissements (d'Arcimoles et Borraz, 2003).

Néanmoins, les dispositifs persistent et sont reconduits, malgré la difficulté d'en mesurer les effets ou d'en rendre compte. En outre, ces établissements ne sont en réalité pas les seuls à réfléchir à de nouvelles solutions. En effet, des directions d'école continuent de se réunir pour discuter des dispositifs de ce type et pour témoigner de leurs propres expériences en la matière, dévoilant des questionnements et des réflexions similaires à ce qui vient d'être exposé dans le présent article.

Par ailleurs, un décret vient d'être récemment voté<sup>6</sup> par les autorités compétentes, promouvant entre autres les dispositifs internes d'accrochage scolaire (DIAS), grâce auxquels une équipe pluridisciplinaire permettrait d'agir sur la prévention du décrochage, l'instauration d'un climat de bien-être ou encore la restauration de la confiance et de l'estime de soi de jeunes en difficulté avec l'école.

Il semblerait dès lors que les dispositifs endogènes tels que l'Étap' et Rakor se multiplieront à l'avenir, montrant le besoin pour les équipes pédagogiques et éducatives de trouver de nouvelles solutions aux problèmes rencontrés. Cette contribution est susceptible de venir en aide aux acteurs scolaires désireux d'implanter de tels dispositifs. Effectivement, elle a permis de rendre compte de deux de ces nouvelles solutions locales et d'en soulever les principaux enjeux, des discours les entourant à leur fonctionnement concret, en passant par la mobilisation des acteurs concernés.

---

<sup>6</sup> Parlement de la Communauté française, *Décret organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire*, 21 novembre 2013.

De ce fait, les équipes engagées dans ce genre de processus doivent être attentives aux différents éléments soulignés dans ce texte. Tout d'abord, il paraît nécessaire que l'initiative prenne place dans le projet global de l'établissement et qu'il fasse sens auprès de la majorité de ses membres, même si des désaccords se manifestent. Ensuite, les informations doivent pouvoir circuler, en favorisant les dialogues et interactions entre les acteurs concernés afin que sa dynamique s'intègre dans celle de l'ensemble de l'école et que les disparités temporelles ou géographiques voient leur importance réduite. Nous avons pu constater que le manque de clarté des objectifs poursuivis et la méconnaissance des activités réalisées provoquaient des tensions, compliquant davantage la mobilisation des personnes et leur investissement dans le dispositif. Enfin, s'il est évident que de telles expérimentations engendrent d'inévitables approximations, il s'avère hautement recommandable de prévoir et de co-construire, en amont, un système d'évaluation contextualisé permettant des ajustements en cours de route. Ceux-ci ne pourront justement se réaliser qu'en croisant les objectifs recherchés et les expériences concrètes des acteurs, indispensables indicateurs dans la poursuite d'une gestion satisfaisante des problèmes scolaires rencontrés.

## Références

- Arcimoles (d'), M. et O. Borraz (2003). « Réguler ou qualifier ? Le cas des boues d'épuration urbaines. » *Sociologie du travail*, 45, p. 45-62.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris, France, Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France, Éditions de Minuit.
- Callon, M. (1986). « Éléments pour une sociologie de la traduction ». *L'année sociologique*, 36, p. 169-208.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*. Paris, France, ESF.
- De Munck, J. et M. Verhoeven (1997). *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?* Bruxelles, Belgique, De Boeck.

- Dubet, F. (2010a). « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? » *Éducation et Société*, 25(1), p. 17-34.
- Dubet, F. (2010b). « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes ». *Sociologie*, 1(2), p. 177-197.
- Emin, J.-C. et B. Charlot (1997). *Violence à l'école : état des savoirs*. Paris, France, Armand Colin.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). « Absence, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». *Déviance et société*, 30(1), p. 41-65.
- Friedberg, E. (1988). *L'analyse sociologique des organisations*. Paris, France, L'Harmattan.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris, France, Seuil.
- Galand, B. (2009). *Les sanctions à l'école ou ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ?* Charleroi, Belgique : Couleur Livres.
- Kuty, O., F. Schoenaers, C. Dubois et B. Dethier (2012). *La médiation scolaire. Un regard des acteurs sur leurs pratiques*. Liège, Belgique, Presses Universitaires de Liège.
- Laval, C., F. Vergne, P. Clément et G. Dreux (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris, France, La Découverte.
- Moignard, B. (2014). « Des élèves comme les autres : les élèves exclus temporairement en France ». Dans C. Beaumont, B. Galand et S. Lucia (dir.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir* (p. 175-196). Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Payet, J.-P. (1998). *La ségrégation scolaire*. *Revue française de pédagogie*, 123(2), p. 21-34.
- Seligman, M. et M. Csikszentmihalyi (2000). « Positive psychology : An introduction ». *American Psychologist*, 55(1), p. 5-14.
- Verhoeven, M. (1998). « Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et société*, 22(4), p. 389-413.