

**Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de
communication**

Comparaison de l'expérience scolaire des élèves en fonction des méthodes pédagogiques adoptées

**Enseignement secondaire section transition générale
en Fédération Wallonie-Bruxelles**

Auteure : Boulaich Hafssa

Promoteur : Franssen Abraham

Lectrices : Kervyn Maïté et Verhoeven Marie

Année académique 2019-2020

Master en politique économique et sociale

**Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de
communication**

Comparaison de l'expérience scolaire des élèves en fonction des méthodes pédagogiques adoptées

**Enseignement secondaire section transition générale
en Fédération Wallonie-Bruxelles**

Auteure : Boulaich Hafssa

Promoteur : Franssen Abraham

Lectrices : Kervyn Maïté et Verhoeven Marie

Année académique 2019-2020

Master en politique économique et sociale

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance envers mon promoteur, Abraham Franssen, qui a fait preuve de tant d'implication et d'accessibilité en cette période spéciale due aux mesures sanitaires liées à la crise COVID. Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée et conseillée.

Mes remerciements sont également adressés aux lectrices de ce travail, Mesdames Maïté Kervyn et Marie Verhoeven. Je tiens à les remercier de leur intérêt pour le sujet et d'avoir accepté de faire partie de la commission, malgré les circonstances peu conventionnelles.

Par ailleurs, j'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs enseignements, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions pendant ces trois années passées à la Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale.

Je tiens également à remercier mes camarades fopésiens avec qui nous avons partagé cette expérience de reprise d'études. Je leur exprime mon sincère attachement. Cette expérience n'aurait pas été la même sans la bienveillance et le soutien de notre conseiller à la formation, Damien Bouchat.

J'adresse une pensée particulière envers ma chère mère, toujours présente pour moi. Elle n'a épargné ni temps ni santé à mon égard. Elle représente un exemple de labeur et de persévérance dont je suis redevable, des valeurs dont je suis fière.

Je ne peux omettre de remercier mon entourage extra-scolaire qui a toujours répondu présent lorsque qu'il a fallu que je prenne du recul afin de mieux avancer, à ceux et celles qui étaient toujours partants pour décompresser et s'aérer l'esprit.

Sans oublier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à cette formation que j'ai eu la chance de suivre ; je vous présente à tous mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION.....	4
CHAPITRE 1 : L'INSTITUTION SCOLAIRE.....	7
1. Historicisation	7
1.1. L'école au dix-septième siècle	8
1.2. L'évolution de l'institution scolaire au dix-neuvième siècle.....	8
1.3. L'école à la fin du dix-neuvième siècle jusqu'en 1971	9
1.4. Extériorité de l'école et situation en Belgique.....	10
2. Conception de l'éducation.....	12
2.1. Evolution des normes et des idéologies.....	12
2.1.1. Introduction.....	12
2.1.2. Idéologie de l'éducation liée à l'État-Nation	13
2.1.3. Éclatement de l'institution scolaire et du cadre idéologique éducatif	14
2.2. Le curriculum explicite et le curriculum implicite	15
2.3. Propositions de pédagogies alternatives	17
2.3.1. Célestin Freinet (1896-1966)	18
2.3.2. Maria Montessori (1870-1952)	19
2.3.3. Ovide Decroly (1871-1932).....	19
2.3.4. Rudolf Steiner (1861-1925)	19
2.3.5. Critiques adressées aux pédagogies actives.....	20
2.4. Remise en cause du « modèle traditionnel » de l'institution scolaire par les évolutions techniques et sociétales.....	21
CHAPITRE 2 : L'EXPERIENCE SCOLAIRE	24
1. Fonctions de l'École.....	25
2. Logiques de l'action	26
2.1. Logique d'intégration.....	26
2.2. La logique stratégique.....	27
2.3 La logique de subjectivation.....	31
3. Schématisation de l'expérience scolaire.....	35
4. Climat de classe.....	37
5. Triangle de Houssaye	38
5.1. Relations pédagogiques de l'enseignement magistral	39
5.2. Relations pédagogiques de l'enseignement avec les méthodes actives.....	39
CHAPITRE 3 : CONCLUSION DU CADRE THEORIQUE	41
CHAPITRE 4 : QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	43

1.	Formulation de la question de recherche.....	43
2.	Hypothèses de recherche.....	43
CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		46
1.	Constitution de l'échantillon	46
2.	Modalités d'entretien.....	50
CHAPITRE 6 : ANALYSE DES DONNEES		52
1.	Méthode d'analyse des données.....	52
2.	Analyse verticale des entretiens	53
2.1.	Analyse verticale de l'entretien d'Inssaf	53
2.2.	Analyse verticale de l'entretien de Céline	66
3.	Analyse horizontale des entretiens	77
3.1	Capital socio-économique	77
3.2	Description rythme scolaire journalier	80
3.3	Méthodes d'apprentissage	82
3.3.1	Déroulement des cours	82
3.3.2	Rapport aux différentes matières	86
3.3.3	Rapport aux méthodes d'évaluation	88
3.4	Logiques de l'action	92
3.4.1	Logique stratégique.....	92
3.4.1.1.	Stratégie de réussite	92
3.4.1.2.	Choix de l'école	94
3.4.2.	Logique d'intégration	95
3.4.2.1.	<i>Valeurs de l'école</i>	95
3.4.2.2.	<i>Socialisation</i>	99
3.4.3.1.	<i>Rapport au cadre</i>	101
3.4.3.2.	<i>Rapport aux enseignants</i>	107
3.5	Mode de gestion dominant	110
4.	Tableau comparatif des deux idéaux-type.....	112
CHAPITRE 7 : CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE		114
1.	Retour sur les hypothèses	114
2.	Limites de la recherche.....	121
3.	Perspectives	122
4	Recommandations	124
CONCLUSION GENERALE.....		126
BIBLIOGRAPHIE		127

INTRODUCTION

« *Pourquoi doit-on faire ci ?* », « *Pourquoi ne peut-on pas faire cela ?* ». Voici des questions légitimes, souvent posées par les élèves lorsqu'ils ne voient pas le sens de ce qu'il leur est demandé à l'école. Nous nous permettons de qualifier ces questions de « légitimes » puisque l'une des principales justifications de l'obligation scolaire résiderait en la préparation à la vie active.

Comme le souligne Idriss Aberkane dans « *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société* »¹, le travail de groupe à l'école est soit non coté, soit non valorisé alors que dans la vie active, il est préférable d'avoir l'esprit d'équipe. Lorsque l'élève intervient trop souvent, nous lui demandons de « se taire » alors que dans la vie active, nous lui demandons d'avoir l'esprit critique et d'initiative. D'autres exemples de discordance peuvent être cités tels que la nécessité ou l'interdiction de discuter l'autorité, le conformisme, l'autonomie, ...

Par ailleurs, en ciblant les objectifs de l'enseignement définis par le décret Missions, nous faisons plus précisément le lien avec l'adéquation à la vie active en ces différents points :

« 1° *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*

2° *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*

3° *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*

4° *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »*²

¹ABERKANE I., «Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société », Editions Robert Lafont, S.A.S., Paris, 2017, p.33

²DÉCRET "MISSIONS", Communauté française, 24 juillet 1997

Suite à ce constat de terrain, étant personnellement enseignante dans l'enseignement secondaire francophone, nous nous interrogeons dès lors sur le sens des méthodologies scolaires. Plusieurs travaux ont été réalisés sur l'adéquation entre l'enseignement qualifiant et la vie professionnelle. Ici, la question se poserait sur le système Educatif avec un grand E et la vie active en générale.

La première question née de cette interrogation sur le sens des méthodologies de l'école a été de penser à : « *Quels dispositifs instaurer à l'école afin de donner du sens à l'Enseignement, pour qu'il soit en adéquation avec la vie active ?* ». Au fil de cette première réflexion, nous nous sommes aperçus que les écoles adoptant une pédagogie alternative dite « active », prétendent répondre à cette question. De par leurs pratiques pédagogiques, elles formeraient davantage ses apprenants à cette vie active que les écoles à pédagogie classique. Dès lors nous nous sommes demandé si ces élèves ayant étudié avec des méthodes pédagogiques alternatives donnaient plus de sens à leur scolarité que les élèves ayant étudié avec une pédagogie plus traditionnelle.

Ainsi, il nous a semblé opportun d'entrer en la matière en recontextualisant l'Institution scolaire. Dans le premier chapitre du cadre théorique, il sera donc question de retracer l'évolution de l'Ecole depuis le dix-septième siècle et de reconceptualiser l'Education.

Ensuite, comme nous le verrons au travers du deuxième chapitre de ce travail, l'élève donne sens à sa scolarité en fonction de la perception qu'il se fait de son expérience scolaire. Ainsi, nous nous sommes penchés sur le concept de l'expérience scolaire développé par les sociologues François Dubet et Danilo Martuccelli afin d'étudier les différents facteurs qui impacteraient le ressenti des élèves.

Le cadre théorique ainsi posé, nous pourrons dès lors exposer la problématique propre à ce travail en expliquant le cheminement aboutissant à la question de recherche finale. Outre la question de recherche, il sera également question de proposer les hypothèses de recherches qui permettront d'y répondre. Les hypothèses que nous avons établies soutiendront que les élèves scolarisés dans une école à pédagogie active sont privilégiés par rapport aux élèves issus d'établissement scolaire traditionnel. La vérification de ces hypothèses au travers de notre enquête permettra d'établir l'éventuel impact des méthodes pédagogiques sur l'expérience scolaire des élèves.

Le quatrième chapitre sera dédié à la présentation de la méthodologie de recherche choisie pour mener à bien le travail de recherche empirique auprès des premiers concernés, les élèves. Ainsi, nous avons décidé d'interroger huit anciens élèves dans l'objectif de contraster leur expérience, dont quatre personnes ayant été scolarisées dans un établissement classique et quatre autres personnes ayant bénéficié d'une pédagogie alternative.

Le chapitre suivant concernera alors l'analyse des informations récoltées de manière empirique. Il s'agira essentiellement de relater l'expérience des élèves et de la confronter aux éléments théoriques présentés préalablement. Enfin, à l'issue de cette analyse, nous serons aptes à confirmer, infirmer ou nuancer les hypothèses précédemment établies.

Nous pourrions dès lors discuter les hypothèses et présenter le résultat final de l'enquête de terrain sous la lumière du cadre théorique précédemment développé. Cette conclusion sera alors suivie de pistes de réflexions et d'amélioration de ce mémoire et des limites qu'il comporte.

CHAPITRE 1 : L'INSTITUTION SCOLAIRE

1. Historicisation

Les premières écoles sont nées à la fin du dix-septième siècle. Celles-ci se caractérisent par une relation spécifique entre un maître et un élève, « *relation pour la première fois autonomisée par rapport aux autres relations sociales, se déroulant dans un lieu autonomisé et spécifique, isolé et basé sur une temporalité spécifique* »³.

Parallèlement, cet enseignement s'effectue de façon nouvelle, de façon scripturale⁴, mettant par écrit des savoirs qui sont objectivés et compartimentés en disciplines distinctes. Dans ce type de relation pédagogique, le maître détient le pouvoir dans un cadre relationnel de « domination rationnelle-légale », c'est-à-dire, comme le souligne M. Weber, qu'« *on n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres* »⁵.

On se trouve ici dans une forme d'*institution disciplinaire* comme fondement de l'institution scolaire. Ce terme foucaldien est repris par Pierre Bouillé dans son analyse de l'institution scolaire du 17ème à la fin du 19ème siècle⁶. Cette forme est caractérisée par une verticalité normative, où « *règles, règlements, lois, disent la nature de l'institution, son programme et son mode de fonctionnement* »⁷.

³VERHOEVEN, M., *Les mutations de l'ordre scolaire : régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Prom. : MOLITOR, M., Thèse de Doctorat en Sociologie, UCL, 1994, p.14

⁴G. Vincent, B. Lahire et F. Thin parleront de formes sociales « scripturales-scolaires » pour définir cette nouvelle relation pédagogique (VINCENT G., LAHIRE B. et THIN F., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in VINCENT G. (éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1994, pp.11-48)

⁵VERHOEVEN, M., *op.cit.*, pp.14-15

⁶BOUILLÉ M., *L'école, histoire d'une utopie ? XVIIè-début XXè siècle*, Paris, Mirages, 1988

⁷VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.15

1.1. L'école au dix-septième siècle

Au dix-septième siècle, l'institution scolaire se caractérise par ses fondements dans la sphère du religieux. Cela explique la visée de moralisation des classes populaires avec des normes verticales très strictes et des savoirs qui ont vocation à être calqués dans l'esprit des élèves. Le temps et les activités à effectuer sont découpées de façon très précise avec une surveillance omniprésente des élèves « *qui trouve encore sa légitimité dans le registre moral et religieux : le regard du maître fonctionne comme médiatisation du regard omnipotent de Dieu* »⁸.

Dans ce contexte, l'intériorisation de la norme est aussi activement développée à travers la notion d'« examen »⁹. Ce dernier consiste à un type d'« *enregistrement de l'accomplissement des disciplines, de la reproduction conforme du modèle extérieur* »¹⁰. Il y a donc ici une intériorisation d'éléments extrinsèques sur le mode de la reproduction et ce, dans un cadre vertical, formel (un système qui est structuré par des normes) et exogène (la légitimité des normes ne se trouve pas au sein même de l'institution scolaire mais dans une nécessité de moraliser les masses)¹¹.

1.2. L'évolution de l'institution scolaire au dix-neuvième siècle

On se retrouve au dix-neuvième siècle dans la continuation verticale du modèle décrit ci-dessus mais avec une première remise en question « *du mode de régulation exogène et vertical de type « disciplinaire* » »¹². Pierre Bouillé introduit quelques distinctions qui, au regard de l'évolution postérieure de l'institution scolaire, sont loin de se révéler anodines.

Premièrement, l'enfant est de plus en plus perçu dans une dimension de respect et plus comme un simple « récipient » qu'il s'agit de remplir de savoirs. Il s'agit de respecter dans un accompagnement ses besoins particuliers¹³. Deuxièmement, cette finalité s'accompagne d'un *désenchantement* de la surveillance. Celle-ci va de plus en plus se baser sur des aspects scientifiques pour s'établir comme, par exemple, la psychologie et la psychopédagogie. Cela

⁸VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.16.

⁹BOUILLÉ M., *L'école, histoire d'une utopie ? XVII^e-début XX^e siècle*, *op.cit.*, p.125.

¹⁰BOUILLÉ, M., *op.cit.*, p.125

¹¹VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.17

¹²VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.19

¹³VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.17

s'accompagne à un niveau normatif d'une supplantation de la sanction répressive par la sanction moralisatrice¹⁴. C'est à la fin du dix-neuvième siècle que ce modèle très normatif scolaire va fondamentalement et progressivement se transformer.

1.3. L'école à la fin du dix-neuvième siècle jusqu'en 1971

On se trouve ici dans le mode de régulation moderne de la scolarité. Le capitalisme et la démocratie caractérisent l'époque moderne et c'est dans ce contexte que la notion de *société* (industrielle et moderne) va prendre de l'importance. Celle-ci se caractérise par « *la domination de la légitimité rationnelle-légale, une division du travail poussée, une solidarité organique, des relations formalisées et contractuelles* »¹⁵. L'éducation devient une institution autonome qui se doit d'inculquer à l'enfant tant la discipline que des « *savoirs constitués et codifiés* »¹⁶. Sa finalité principale est d'apprendre à l'élève la rationalité¹⁷ propre de l'époque afin d'assurer une intégration réussie au sein de la société. Dans cette optique, l'accès à l'école pour tous est devenu progressivement au vingtième siècle, un outil d'intégration homogène visant à une intégration de toutes les classes sociales au projet commun de société.

En réalité, dès 1840, les catholiques désiraient l'instauration d'un enseignement obligatoire pour tous en Belgique. Mais il faudra attendre les années 1920 pour qu'un réel débat ait lieu sur une école unique pour tous, ce qui mènera à une augmentation de l'âge de l'obligation scolaire à 16 ans en 1935¹⁸ et à des réformes de l'éducation permettant une égalité des chances étendue à tous les élèves.

En 1958, le pacte scolaire octroie la liberté aux différents réseaux (libres/officiels) d'organiser un enseignement tout en étant subventionné. Ce pacte instaure donc le pluralisme des institutions : « *tout pouvoir organisateur, qu'il fasse partie des pouvoirs publics ou non, est libre de créer son école moyennant le respect de certaines conditions* »¹⁹. De plus, « *les parents ont le droit de choisir l'éducation qu'ils veulent pour leurs enfants, ce qui implique la possibilité*

¹⁴VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.18.

¹⁵VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.2.

¹⁶VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.23

¹⁷Ibidem

¹⁸GROOTAERS, D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, CRISP, 1998, p.64

¹⁹BOUTTEMONT (de), C., « Le système éducatif belge », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 2004, p.105

de trouver, à une distance convenable, une école correspondant à leur choix, confessionnel ou non »²⁰.

Durant toutes les années 60, cette cohabitation entre une école multilatérale unique et démocratique et des établissements plus élitistes (notamment catholiques et libéraux) sera présente. Anne Van Haecht souligne que c'est dans la continuation de ce projet d'école multilatérale unique qu'en 1971 sera créé et accepté par les libéraux et les catholiques la division de l'enseignement en filières techniques, générales, professionnelles et artistique²¹. Dans ce cadre, on se trouve dans un mode de régulation systémique du champ scolaire : « *ce concept renvoie aux processus par lesquels une population scolaire est sélectionnée et orientée vers des options, vers des filières et vers des types d'établissements scolaires différenciés, plus ou moins valorisés sur le marché scolaire* »²². Avant, il y avait une sélection des élèves en amont du parcours scolaire. Cela s'est transformé pour aboutir aujourd'hui à une internalisation au sein de l'école elle-même de cette régulation particulière²³. En d'autres mots, la sélection différenciée et hiérarchisée des élèves s'effectue maintenant au sein du parcours scolaire lui-même et ce, par exemple, à travers les nombreuses orientations qui le jalonne.

1.4. Extériorité de l'école et situation en Belgique

Comme le souligne Marie Verhoeven, dès les années soixante, les notions de progrès et de raisons commencent à perdre de leur superbe ²⁴. Dans ce contexte, l'institution scolaire perçue comme rationnelle et transmettant des savoirs universels s'effrite petit à petit, de nombreux auteurs soulignant que cette institution ne va pas vers plus d'égalité mais, au contraire, est un véhicule de reproduction des inégalités sociétales²⁵. Cette critique coïncide avec un renouveau des pédagogies *nouvelles* initiées au début du siècle, plus centrées sur la subjectivité des élèves, leurs désirs et leur personnalité. De même, l'école qui était refermée sur la reproduction en vase clos régulée par la rationalité formelle s'ouvre à l'extérieur, sur les familles des élèves et la vie

²⁰Ibidem

²¹In : VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.33

²²VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.7

²³Ibidem

²⁴VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.79

²⁵VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.80

de quartier²⁶. Par exemple, en France, une loi en 1989 souligne l'importance de permettre à l'établissement scolaire *« de jouer un rôle accru, parce qu'il est jugé plus proche des difficultés locales, plus en capacité de proposer des solutions adéquates, plus impliqué au niveau du territoire, et plus entendu par les parents et les acteurs locaux »*²⁷.

Au niveau des savoirs, dans la droite ligne de cette ouverture de l'école qui se détache de sa légitimité rationaliste universelle, les savoirs ont de plus en plus tendances à être tous considérés comme étant importants. Dans le rapport du sujet aux normes, le choix grandissant des élèves concernant leur parcours scolaire recrée une intériorisation des normes sous le couvert d'une autonomisation du sujet²⁸.

Cette ouverture de l'école s'accompagne en Belgique d'une démultiplication des contextes organisationnels scolaires. En effet, suite à la réforme de la Constitution de 1988 et la Communautarisation, les Communautés Française, Flamande et Germanophone bénéficient de presque toutes les compétences en matière d'enseignement. Dans ce contexte communautaire, force est de constater que *« le système éducatif belge se caractérise par de fortes disparités de niveau entre les élèves mais aussi entre les établissements scolaire »*²⁹. Cela peut, en partie, s'expliquer par le fait qu'il y ait, comme nous l'avons abordé ci-dessus, différents pouvoirs organisateurs dont les idéologies varient. Il y a actuellement en Belgique trois réseaux d'enseignement au sein de chaque communauté :

- *« un réseau organisé et financé sous l'autorité de la communauté fondatrice, c'est l'enseignement officiel de la communauté ;*
- *un réseau organisé par les provinces et les communes et subventionné par la communauté, c'est l'enseignement officiel subventionné ;*
- *un réseau d'enseignement libre, également subventionné par la Communauté mais organisé par des personnes privées ou des associations, confessionnelles ou non, c'est l'enseignement libre subventionné »*³⁰.

²⁶VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.80

²⁷PUGIN, V., « Les fondements du système éducatif français », www.millenaire3.com, 2008 [en ligne]. URL : <https://www.millenaire3.com/ressources/les-fondements-du-systeme-educatif-francais> (consulté le 24 novembre 2020)

²⁸VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.81

²⁹BOUTTEMONT (de), C., *op.cit.*, p.101

³⁰BOUTTEMONT (de), C., *op.cit.*, p.102

Cette situation est caractérisée par un très large panel de choix possibles dans l'enseignement des enfants. Si, à première vue, cette diversité est louable, elle comporte aussi une part d'ombre non négligeable qui réside dans la compartimentation progressive des établissements en termes de qualité, ce qui débouche sur une mixité sociale faible. Cette situation instaure une compétitivité entre les parents pour placer de la façon la plus optimale possible leurs enfants dans les meilleures écoles. En effet, « *progressivement, on observe une transformation du système éducatif, construit initialement, comme le reste de la société belge, autour de « piliers », en un système qualifié de quasi-marché (Vandenberghe, 1998). Dans ce cadre, ce ne sont plus les convictions philosophiques qui guident le choix des parents vers une école publique ou une école confessionnelle, mais d'autres mobiles, dont notamment la réputation des écoles* »³¹.

2. Conception de l'éducation

2.1. Evolution des normes et des idéologies

2.1.1. Introduction

Le système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui est le produit d'un certain modèle, d'une certaine conception de l'éducation reposant sur *un mode de régulation scolaire* particulier. Nous tenons à souligner que cette analyse se base essentiellement sur la partie théorique de la thèse de Marie Verhoeven intitulée « *Les mutations de l'ordre scolaire : régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés* »³². Cette dernière définit ce mode particulier comme étant « *les modes de construction des normes dans l'institution scolaire ainsi que [...] la manière dont des sujets en cours de socialisation (en l'occurrence, des élèves) se situent par rapport à ces normes tout en les construisant* »³³. Le mode de régulation scolaire est un cas particulier de mode de régulation normative qui implique tant les « *modes de production des normes* (ce qui renvoie concrètement au niveau organisationnel) »³⁴, que les « *rapport du sujet à la norme* »³⁵.

³¹ DEMEUSE, M. et SOETEWEE, S., « Recherche en éducation et évolution du système éducatif belge francophone », In : MARCEL, J.-F. Et SAVY, H., *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*, Educagri éditions, 2013, p.174

³² VERHOEVEN, M., *op.cit.*.

³³ VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.6

³⁴Ibidem.

³⁵Ibidem.

2.1.2. Idéologie de l'éducation liée à l'État-Nation

Comme nous l'avons constaté ci-dessus, le mode de régulation scolaire classique a été conçu de façon verticale, formaliste et exogène³⁶. Le mode de régulation scolaire moderne, quant à lui, est un mode de régulation normatif où la norme est bureaucratique. C'est-à-dire « *centralisée, exogènes par rapport aux situations, et atteignant un haut degré de formalisation* »³⁷ où « *l'autorité légale est centralisée, supérieure et inquestionnée* »³⁸ (représentée par le maître d'école). Dans ce schéma, la socialisation, contrairement à celle prenant place dans la famille, s'effectue sur des normes « *impersonnelles et abstraites et sur la neutralité des agents* »³⁹ et a comme objectif de créer des futurs citoyens autonomes. Nous avons souligné ci-dessus que la notion de société a été déterminante dans l'avènement de l'école moderne au vingtième siècle. François Dubet démontre que cette notion, celle d'État- Nation et celle d'école sont indissociablement liées. Il souligne, entre autre, que « *la société en tant qu'État-Nation réalise l'intégration d'une culture, d'une économie et d'un système politique autour d'une souveraineté unique ; elle associe l'universel de la modernité à l'affirmation et à la reconnaissance d'une culture donnée [...]; enfin, la société nationale permet l'intégration des individus à travers les institutions (famille, école, religion...)* »⁴⁰. Dans ce contexte de l'État-Nation, l'institution qu'est l'école se trouve à la croisée de l'intégration sociale (intégrer les citoyens à un modèle culturel donné via la sociabilisation) et systémique (« *l'articulation des différents éléments du système politique moderne, entendu comme espace public fonctionnant sur la rationalité légale* »⁴¹) des élèves. A travers l'intégration sociale, l'objectif est que les sujets deviennent, dans les termes de Dubet, des « personnages » sociaux⁴² qui auront intériorisé les normes de la société en y adhèrent. Concernant l'intégration systémique, fondement de l'État-Nation, il s'agit de faire ingérer l'élève à des normes homogènes qui garantissent une stabilité à l'entité étatique et un caractère systémique fonctionnel de façon holistique.

³⁶VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.12

³⁷VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.25

³⁸VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.25

³⁹VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.25

⁴⁰DUBET, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, pp.44-45

⁴¹VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.26

⁴²VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.82

2.1.3. Éclatement de l'institution scolaire et du cadre idéologique éducatif

Dans le cadre de l'éclatement initié dans les années soixante de l'institution scolaire, une pluralisation des finalités éducatives se développe. En effet, « *on ne sait plus très bien [...] s'il faut produire des compétences (modèle marchand), ou former des individus intégrés à leur milieu (modèle communautaire), ou encore viser l'épanouissement personnel de l'élève avant tout* »⁴³. De même, la production des normes n'est plus ici exogène, mais bien à cheval entre des situations particulières locales et des finalités externes plurielles. On se trouve ici loin du système intégré bénéficiant d'une rationalité normative univoque. Dans ce contexte bouleversé et le foisonnement de possibilités qui s'ouvre à l'individu, la subjectivité prend le dessus dans les choix de voies possibles à emprunter.

Cet éclatement de l'institution scolaire moderne s'accompagne d'une déréliction de l'État-Nation tel qu'il existait aux dix-neuvième et début du vingtième siècles. En fait, la grande force du programme institutionnel qui accourt jusqu'à présent « *a été de croire et de faire croire en l'homogénéité des valeurs et des principes* »⁴⁴, ce que François Dubet appelle leur « monothéisme »⁴⁵ mais qui à présent, ne se justifie plus. En effet, suite au processus de mondialisation, c'est la globalisation qui prend le dessus sur le monisme national. Cette déliquescence a des effets sur l'institution scolaire qui perd son rôle d'intégrateur social et systémique des élèves, intégration indissociablement liée à l'État-Nation, comme nous l'avons vu ci-dessus. Dans ce processus de transformation, il ne s'agit plus d'inculquer une culture nationale à travers des acquisitions d'un contenu normatif mais bien de développer des *compétences*⁴⁶. De même, cette modernité contemporaine « *n'est plus définie comme l'unité de l'acteur et du système, mais, au contraire, comme la séparation progressive de l'action sociale et de la subjectivité individuelle* »⁴⁷. Dans ce contexte, la verticalité et l'exogénéité de la norme disparaît au profit de constantes négociations dépendant des contextes locaux. Cette complexité et multiplicité de possibles liés à l'école contemporaine empêche, comme le souligne François Dubet, d'effectuer des totalités : le champ scolaire est devenu « *non totalement réductible à une seule logique, un seul principe de légitimité* »⁴⁸.

⁴³VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.82

⁴⁴DUBET, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p.53

⁴⁵Ibidem

⁴⁶VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.84

⁴⁷DUBET, F., *op.cit.*, 2002, pp.68-69

⁴⁸VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.104

Cette nouvelle configuration du scolaire confère à l'individu une plus grande autonomie dans ses choix de parcours et se trouve au croisement de deux tensions. Effectivement, comme le souligne le sociologue, « *il est à la fois construit socialement, dans la tension entre les différentes logiques renvoyant aux différentes facettes du système social, et capable, face à cette hétérogénéité de logiques, d'une prise de distance critique* »⁴⁹. Dans ce contexte, les élèves font face à des éléments qu'ils peuvent maîtriser mais d'autres, implicites à l'institution scolaire, dont ils ne sont pas toujours conscients. C'est ce que nous proposons d'aborder à présent.

2.2. Le curriculum explicite et le curriculum implicite

L'institution scolaire implique que les élèves acceptent le cadre normatif de celle-ci, adhèrent à son projet. Nous allons à présent montrer comment cette normativité se développe dans deux sphères distinctes mais complémentaires. Afin d'effectuer cette analyse, nous utiliserons deux concepts importants liés à l'éducation scolaire : le *curriculum explicite* et le *curriculum implicite*.

Comme le souligne Basil Bernstein, « *« explicite » et « implicite » se rapportent à la visibilité, du point de vue de l'apprenant, de l'intention du transmetteur quant à ce qui doit être acquis* »⁵⁰. Le curriculum explicite représente tout ce qui est visible, y compris les intentions pédagogiques, dans le processus éducatif scolaire⁵¹ comme, par exemple, les programmes scolaires qui sont facilement accessibles.

Le curriculum implicite représente les codes informels en jeu au sein de l'éducation scolaire. Ils sont invisibles⁵². En effet, le professeur en sociologie à l'université de Paris VIII Patrick Rayou souligne que « *l'acte d'apprendre est inséparable d'un contexte* »⁵³ qui constitue

⁴⁹VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.104

⁵⁰BERNSTEIN, B, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (G. Ramognino Le Déroff et P. Vitale, trad., ouvrage original publié en 1996), Les presses de l'université Laval, 2007, Laval, Canada, p.287

⁵¹Voir MARIN, B. & CRINON, J., « Tâches explicites, apprentissages implicites ? Des compétences discursives à l'école élémentaire », In : FOUCHER A.-L. Et al. (dir), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), Clermont-Ferrand, 2010 et BERNSTEIN, B, *op.cit.*, 2007, Laval, Canada

⁵² BERNSTEIN, B, *op.cit.*, 2007, Laval, Canada, p.287

⁵³ RAYOU, P., « Malentendus sociocognitifs, la construction sociale du décrochage scolaire. Entretien avec Patrick Rayou », *Bulletin de la ligue de l'enseignement*, 2012, p.12

l'apriori de l'enseignement. Il s'agit donc de « *la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement* »⁵⁴.

Face au curriculum implicite, tous les élèves ne sont pas à égalité. En effet, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, qui ont analysé le processus de l'enseignement et ses nécessités cognitives d'un point de vue culturel et sociétal, ont souligné que le système de l'enseignement développe une forme d'ostracisme car « *le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation* »⁵⁵. Ils constatent que ce système, « *en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, [...] exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas* »⁵⁶. L'institution scolaire est donc le lieu de développement qui entre en harmonie de ce que ces sociologues nomment la « culture dominante »⁵⁷ pour laquelle les habitus véhiculés par le contexte scolaire sont évidents.

C'est que le curriculum implicite n'est que très rarement explicité, il n'a pas vocation à l'être. Comme le soulignent Bautier, Charlot et Rochex, « *les règles, les objectifs, les tâches, leurs enjeux cognitifs, les savoirs à mobiliser les modalités de travail et d'évaluation font rarement l'objet d'une explication* »⁵⁸. Ces différents éléments sont autant de facteurs qui sont sous-entendus implicitement par le processus scolaire. L'explicitation de l'implicite n'est pour autant pas une chose désirable. En effet, « *si le professeur peut bien expliciter les finalités d'un exercice, il ne peut expliciter tout ce qu'il en attend au risque de stériliser son intérêt et son pouvoir de développement des élèves* »⁵⁹.

C'est dans cette incompréhension des a priori scolaires que peut surgir ce que l'on appelle un « malentendu sociocognitif », c'est-à-dire « *la résultante de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-langagières et socio-cognitives des élèves et, d'autre part, l'opacité et le*

⁵⁴ PERRENOUD, Ph., « Curriculum : le formel, le réel, le caché », In : HOUSSAY, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993, 2^e éd. 1994, pp.61-76 [en ligne]. URL: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html (consulté le 20 novembre 2020)

⁵⁵ ROCHEX, J.-Y., *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1998, p.111

⁵⁶ ROCHEX, J.-Y., *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1998, p.111

⁵⁷ BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y., « Ces malentendus qui font les différences », In : TERRAIL, J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997, pp.105-122

⁵⁸ RAYOU, P. & VAN ZANTEN, A., *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2017, p.200

⁵⁹ RAYOU, P., « Pédagogie explicite », *Recherche & formation*, 87(1), 2018, p.98

caractère implicite des réquisits scolaires »⁶⁰. Ces malentendus sont amplifiés par le fait que le système scolaire est formé par une série de « contrats didactiques ». Comme le souligne Guy Brousseau, celui-ci est formé par « *l'ensemble des comportements (...) de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant* »⁶¹. Lorsque ces attentes ne sont pas partagées de façon explicite ou implicite, des malentendus sociocognitifs sont susceptibles d'apparaître (cfr. cas de l'enseignement qualifiant où les habitus familiaux sont parfois très différents de ceux de l'école et où, par conséquent, les familles n'ont pas toujours les moyens d'aider les enfants à passer d'un « contrat didactique à un autre⁶²).

2.3. Propositions de pédagogies alternatives

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, dès le début du vingtième siècle, il y a eu des propositions pédagogiques alternatives à l'école moderne classique. Ces « pédagogies nouvelles » prônent « *une éducation centrée sur les besoins de l'enfant, ses centres d'intérêts, visant la conquête de l'autonomie et l'intégration de l'individu dans son milieu* »⁶³. Elles se placent à l'époque, à contre-courant de la perception de l'enseignement scolaire tel qu'analysé ci-dessus. Ces démarches nouvelles méritent de retenir toute notre attention puisque, comme le souligne Marie Verhoeven, dès les années soixante, on observera un renouveau de ces pédagogies nouvelles initiées au début du siècle, plus centrées sur la subjectivité des élèves, leurs désirs et leur personnalité au moment où les notions de progrès et de raisons commencent à perdre de leur superbe⁶⁴ et où l'institution scolaire perçue comme rationnelle et transmettant des savoirs universels s'effrite petit à petit.

Ces différentes pédagogies nouvelles furent nommées « actives » car elles se focalisent et ont en commun « *l'activité manifeste - visible - des étudiants dans la situation de formation* »⁶⁵.

⁶⁰ BAUTIER, E. & GOIGOUX, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 2004, p.88

⁶¹ MERRI, M. & PICHAT, M. (coord.), *Psychologie de l'éducation. Tome 1 : L'école*, coll. Lexifac psychologie, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2007, p.141

⁶² RAYOU, P., « Malentendus sociocognitifs, la construction sociale du décrochage scolaire. Entretien avec Patrick Rayou », *Bulletin de la ligue de l'enseignement*, 2012, p.12

⁶³ VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.33

⁶⁴ VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.79

⁶⁵ LEMAÎTRE, D., « Le courant des "pédagogies actives" dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ? », *Recherches en éducation*, Université de Nantes, 2007, p.82

Cela va à contre-courant du schéma classique de transmission des savoirs où l'enseignant parle et les élèves écoutent dans une position hiérarchique inférieure et silencieuse, le prototype du cours dit « magistral ». Un autre trait commun à ces pédagogies nouvelles réside dans la contextualisation des savoirs directement dans le contexte de la vie active. En effet, « *la situation de formation s'apparente le plus possible à une situation de vie, qui doit permettre à l'étudiant de se projeter dans son activité professionnelle future. Il s'agit de favoriser des situations d'apprentissage qui véhiculent des significations pour les étudiants, à la différence de cours centrés sur des contenus de savoirs vus comme désincarnés* »⁶⁶. Cette situation de formation particulière s'accompagne d'un rapport au savoir qui l'est tout autant. Il ne s'agit plus d'ingérer des savoirs comme on remplirait un « contenant » mais bien « d'apprendre à apprendre » en développant une réflexivité face aux savoirs « *au sens d'une conscience de soi, de ses capacités, de ses manières de faire, de sa vision du monde et de son projet personnel* »⁶⁷. L'objectif est ici l'autonomisation des élèves tout en favorisant le travail de recherche collectif.

Nous proposons de dégager à présent quelques-unes de ces « nouvelles pédagogies » - de façon non exhaustive -, à chaque fois centrées sur un théoricien particulier de l'enseignement scolaire.

2.3.1. Célestin Freinet (1896-1966)

Selon Freinet, le groupe, le collectif est fondamental dans le processus de l'enseignement scolaire. En ce sens, cette pédagogie favorise largement le travail de groupe tel des exposés, des créations théâtrales favorisant la coopération et la collaboration intersubjective. L'objectif est ici de se baser plus sur le développement personnel de l'enfant dans un contexte sociétal que sur le programme scolaire au sens stricte. Dans le but de parvenir à un développement de l'enfant qui soit le plus possible à son écoute, les productions personnelles de celui-ci sont mises en avant afin de parvenir à développer de la façon la plus forte possible une confiance en soi⁶⁸.

⁶⁶LEMAITRE, D., *op.cit.*, 2007, p.84

⁶⁷LEMAITRE, D., *op.cit.*, 2007, p.85

⁶⁸VERSELE, M. et MANSY, S., « Freinet, Montessori, Decroly... de grands pédagogues, une autre conception de l'enseignement », www.ligue-enseignement.be, [en ligne]. URL : <https://ligue-enseignement.be/freinet-montessori-steiner-decroly-de-grands-pedagogues-une-autre-conception-de-lenseignement/> (consulté le 21 novembre 2020)

2.3.2. Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori est médecin de formation. Sur base de cette discipline, elle développe une approche de l'enfant qui se veut « ouverte ». Cette pédagogie accompagne l'enfant dans son développement kinesthésique et sensoriel. Dans ce cadre, l'accent est placé sur la liberté de mouvement dans la classe, sans que cela perturbe son déroulement. L'enfant peut parler en classe, il est aussi libre de choisir ses centres d'intérêts après les avoir étudiés dans la classe. Cette pédagogie est centrée sur l'auto-discipline et l'apprentissage de façon autonome et à son rythme, avec, en toile de fond, le soutien du pédagogue⁶⁹.

2.3.3. Ovide Decroly (1871-1932)

Decroly s'est concentré sur les enfants qu'il définit « irréguliers », les enfants victimes de handicaps.⁷⁰ Cela découlait de son opposition à une école qui, à l'époque, était destinée à une élite uniquement, excluant de fait les enfants défavorisés ou marginaux. Centrée sur l'enfant, cette pédagogie confère à l'enseignant le rôle de « guide bienveillant ». Elle repose sur quatre fondements : il faut prendre l'enfant dans la globalité qu'il est, se baser sur ses centres d'intérêts personnels, prendre en considération son environnement qui constitue un objet d'intérêt et d'expérimentation et la perception de la classe de cours comme un espace ouvert aux découvertes, un laboratoire propice aux découvertes dans une dimension active et participative⁷¹.

2.3.4. Rudolf Steiner (1861-1925)

La pédagogie de Steiner est fondée sur les capacités artistiques de l'enfant, tout en mettant en avant sa confiance en lui-même et la liberté qu'il possède naturellement. Dans ce cadre, les écoles à pédagogie Steiner mixent des enseignements plus académiques avec des activités pratiques artistiques. De plus, l'enseignant est plus perçu comme un accompagnateur qu'une personne référente dans un ordre hiérarchique fixe⁷².

⁶⁹VERSELE, M. et MANSY, S., *op.cit.* (consulté le 21 novembre 2020)

⁷⁰VERSELE, M. et MANSY, S., *op.cit.* (consulté le 21 novembre 2020)

⁷¹VERSELE, M. et MANSY, S., *op.cit.* (consulté le 21 novembre 2020)

⁷²VERSELE, M. et MANSY, S., *op.cit.* (consulté le 21 novembre 2020)

2.3.5. Critiques adressées aux pédagogies actives

La pédagogie développée par Steiner est celle qui est la plus critiquée, décrite parfois comme étant créatrice de grandes différences de niveaux entre les enfants, sectaire et élitiste⁷³. Toutefois, cette dernière critique se retrouve adressée à l'ensemble des écoles « nouvelles ».

En effet, on leur reproche de fonctionner d'autant mieux avec des élèves qui par leur milieu social et le style éducatif familial sont prédisposés et familiers de ce type de codes scolaires. En effet, la majorité écrasante des écoles à pédagogie alternative sont privées et l'inscription annuelle coûte cher, ce qui implique qu'elles sont accessibles à une certaine frange de la population qui peut assumer les frais d'inscription.

De plus, seule une certaine frange de la population, majoritairement aisée, possède le luxe de remettre en question le schéma traditionnel de l'enseignement en se dirigeant vers des pédagogies alternatives. Le critère capital culturel se lie donc à celui du capital économique qui, in fine, discriminent toute une partie de la population. Cela débouche sur un manque flagrant de mixité sociale. Cette situation est paradoxale puisque certains théoriciens de pédagogies actives mettaient plutôt l'accent sur l'inclusivité.

En effet, « Decroly avait comme point de départ le sort des enfants « irréguliers » et souhaitait une réelle émulation entre les enfants de toutes origines, considérant l'école comme vecteur d'évolution et d'autonomisation. Freinet, de son côté, voulait émanciper les classes populaires en proposant une façon d'apprendre qui permette aux enfants de développer leur esprit critique et d'agir collectivement. Et il tenait aussi à installer « ses » écoles au cœur des quartiers défavorisés, tout en popularisant cette pédagogie inclusive »⁷⁴.

Quant à Montessori et Steiner, ils ont essentiellement mis l'accent sur le développement personnel de l'enfant que sur l'inclusivité.

⁷³VERSELE, M. et MANSY, S., *op.cit.* (consulté le 21 novembre 2020)

⁷⁴VERSELE, M. et MANSY, S., *op.cit.* (consulté le 21 novembre 2020)

2.4. Remise en cause du « modèle traditionnel » de l'institution scolaire par les évolutions techniques et sociétales

Comme nous l'avons souligné plus haut, le modèle scolaire moderne a connu des bouleversements dans les années soixante, notamment au niveau d'une démultiplication des objectifs scolaires, de la place de sujet dans ses choix de parcours ainsi que dans l'ouverture de l'école sur son environnement immédiat. Aujourd'hui, nous sommes en présence d'éléments qui viennent à nouveau bouleverser le cadre éducatif des jeunes.

En effet, à la fin du vingtième siècle, on a observé une accélération fulgurante de la globalisation à travers le développement du numérique. Internet a joué un rôle déterminant dans cette évolution. En quelques années seulement il s'est immiscé dans les foyers en les connectant directement au large monde, permettant avec très peu de restrictions la communication et le partage d'informations – notamment avec le développement de réseaux sociaux - au niveau mondial. Comme le souligne Laurent Gervereau, « *jamais, depuis l'aube de l'humanité, nous n'avions subi un tel bombardement indifférencié d'images, un tel cumul, mêlant les époques, les civilisations, les supports* »⁷⁵. Cette dynamique a impacté tous les pans de la société, dont l'institution scolaire.

Le développement du numérique est loin de ne constituer qu'un bouleversement technologique, il représente plus fondamentalement un chamboulement culturel et social imprégnant « *les actes les plus ordinaires de notre vie et nos représentations du monde : notre perception de l'espace et du temps, notre relation aux autres, nos façons de penser, d'imaginer et de créer, nos modes de travail et d'accès au savoir, ainsi que nos manières de produire et de diffuser les connaissances* »⁷⁶. Dans ce contexte, plutôt que de subir cette évolution, l'institution scolaire devrait s'adapter et accompagner les élèves dans ces transformations. Il n'y a en réalité ici pas de choix possible : si l'école ne devient pas un acteur actif dans ces transformations contemporaines, le risque est de créer une école à l'écart du monde présent et, conséquence directe, de ne pas préparer les futurs citoyens adultes que sont les élèves au monde qui est aujourd'hui le nôtre. Comme le souligne John Dewey, si l'école ne prend pas en compte ces

⁷⁵BECCHETTI-BIZOT, C., *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n°2017-056, 2017, p.3

⁷⁶BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.4

transformations, les élèves seront irrémédiablement « *écrasés par les transformations dans lesquelles ils seraient pris sans en apercevoir ni la portée ni les relations* »⁷⁷.

Le questionnement fondamental ici est la manière dont les écoles peuvent s'adapter à ces changements sociétaux afin de ne pas tomber dans ce que Philippe Meirieu appelle un « grand écart » entre « l'École et la vie »⁷⁸. La réponse n'est, on s'en doute, ni simple, ni évidente car l'introduction du numérique à l'école implique un renouvellement des pratiques pédagogiques. Ce processus est d'autant plus complexe que la rapidité des changements sociétaux liés aux enjeux du numérique est fulgurante. Cela est d'autant plus complexe que les changements impactent de nombreux aspects de l'enseignement. De ce point de vue, ils ont un caractère indéniablement systémique. Ainsi, comme le souligne Michel Guillou, on ne peut agir « *comme s'il était possible, de mettre une tablette numérique devant un élève de 5e et, surtout, de ne rien changer au reste, formation des enseignants, contenus des programmes, modalités des enseignements, forme des examens, postures des acteurs, espaces, temps scolaires, gestes, et d'espérer que cet élève puisse apprendre mieux, acquérir connaissances et compétences nouvelles et devenir jeune acteur d'une citoyenneté adaptée à son temps !* »⁷⁹.

En réalité, la révolution numérique pourrait être perçue comme une prolongation radicale du décroisement scolaire initié dans les années soixante. En effet, « *il dé-linérise la relation au savoir, redistribuant en particulier les sources de connaissance et les redéployant potentiellement au-delà des murs de la classe, qui assuraient l'unité de temps, de lieu et d'action de l'enseignement* »⁸⁰. Cette ouverture radicale qu'effectue le numérique au-delà des murs de l'école doit être prise en compte dans un contexte de développement d' « *un certain nombre de pratiques et de savoirs informels que les élèves peuvent développer en dehors de l'École* »⁸¹. On retrouve ici une nécessité d'intégrer dans la façon d'enseigner aux élèves les préceptes des pédagogies dites « actives » analysées ci-dessus : « il convient de prendre en compte de repenser l'enseignement en le centrant sur l'activité des sujets qui sont aux prises des savoirs informels et formels véhiculés par les outils numériques. En cela, cela encourage à développer des « *pratiques « actives », collaboratives et [des] démarches de projet* »⁸².

⁷⁷BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.5

⁷⁸BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.7

⁷⁹BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.9

⁸⁰BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.12

⁸¹Ibidem

⁸²BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.13

Cela implique d'intégrer dans le cursus scolaire des savoirs informels et, surtout, un accompagnement dans la lisibilité et la légitimité de celui-ci. En effet, dans un contexte de bombardement de l'information, apprendre à trier les informations afin de ne pas sombrer dans un chaos donnant naissance aux théories conspirationnistes les plus diverses. Il s'agit donc d'intégrer le numérique dans l'enseignement et dans l'acte d'apprendre. Le tout dans une dynamique active. Dans ce contexte, la pédagogie inversée est avancée par Catherine Becchetti-Bizot comme une piste intéressante à investiguer.

Comme le souligne Marcel Lebrun, il s'agit d'« *une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. L'ancrage et l'approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance par le biais d'activités appropriées (échanges avec l'enseignant et entre les pairs, projets de groupe, activité de laboratoire, débat...). La partie préparatoire autonome peut s'effectuer avec différents types de ressources (livres et autres documents, sites Web, vidéos, logiciels, ...) et tâches à réaliser (faire une recherche, répondre à un quizz, ...)* »⁸³.

Cette méthode a l'avantage de conférer à l'élève un rôle actif incluant le numérique tout en donnant un sens à l'enseignement de l'enseignant qui se trouve dans une posture accompagnatrice de l'élève en garantissant le développement de savoirs ciblés. Cette pédagogie met aussi l'accent sur le travail en groupe des élèves dans une co-construction des savoirs. Cela en fait une pédagogie qui inclut des aspects très diversifiés ouvrant la classe sur son extériorité.

⁸³BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.21

CHAPITRE 2 : L'EXPERIENCE SCOLAIRE

Pour mieux appréhender le fonctionnement du système scolaire, François Dubet suggère de partir de la subjectivité des acteurs. Pour ce faire, il relate dans un premier temps les grandes Fonctions de l'École avant de proposer une sociologie de l'expérience scolaire qui s'appuie sur le ressenti, les émotions, le comportement et les représentations des acteurs.⁸⁴

En effet, au-delà de l'institution ou des programmes, il semble judicieux de s'intéresser à la manière dont les élèves rendent compte de leur expérience ; comment est-ce qu'ils bâtissent leurs relations, élaborent leurs stratégies, donnent sens à leur apprentissage, ... Toutes ces questions à travers lesquelles ils se construisent eux-mêmes : il faut se placer du point de vue de l'élève.⁸⁵

Ensuite, nous aborderons la notion de « climat scolaire » afin de nous plonger dans l'environnement social des élèves à l'école, lien inéluctable de l'expérience des élèves à l'institution scolaire.

A l'issu de la découverte de ces différentes notions, nous nous demandons si l'expérience des élèves est généralement différente en fonction de s'ils sont scolarisés dans une école à pédagogie active ou dans une école adoptant des méthodes d'apprentissages plus traditionnelles. Dans cette optique, nous tenterons de comparer l'enseignement magistral avec la pédagogie active en nous appuyant sur le Triangle d'Houssaye afin de nous concentrer sur les différentes relations pédagogiques.

⁸⁴ DUBET F., « *Sociologie de l'expérience* », Ed. du Seuil, Paris, 1994

⁸⁵ DUBET F., « *Faits d'écoles* », Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, 2008

1. Fonctions de l'École

L'ouvrage « A l'école »⁸⁶ de François Dubet et Danilo Martuccelli relate trois fonctions essentielles que tout système scolaire devrait assurer. Selon les auteurs, c'est la hiérarchisation et l'articulation de ces fonctions qui définirait ce système social.

Tout d'abord, suivant l'optique où l'accès au monde professionnel est souvent synonyme de « diplômes » ou « qualifications », la première fonction d'un système scolaire résiderait en **la distribution de compétences et de qualifications**. En effet, à leur sortie de l'École, les élèves représentent des « profils » ayant une valeur sur le marché de l'emploi. Cette fonction ne cesse de s'amplifier, d'autant plus que l'accès aux professions requiert de plus en plus de titres et de qualifications. Par ailleurs, c'est souvent au travers de cette dimension que la sociologie se rapporte à l'École en s'interrogeant, par exemple, sur l'impact des qualifications sur la stratification de la société.

Après la fonction de distribution de compétences et de qualification qui peut paraître évidente, Dubet et Martuccelli présentent **la fonction éducative**. A ne pas confondre avec la fonction de la socialisation qui permet l'intégration des élèves dans l'institution, la fonction éducative vise *ce que l'institution aimerait produire comme type d'élèves*. D'après les sociologues, Durkheim insiste sur cette dimension de l'école. Celui-ci expliquerait dans l'ouvrage « *l'Evolution pédagogique en France* » paru en 1938 qu'étant donné que cette fonction est le fruit du « *projet chrétien de transformation des individus* », l'École serait en conséquence « hors du monde ». Ainsi, se circonscrivant dans les valeurs véhiculées par son projet d'établissement, l'école freinerait l'expression de l'authenticité des élèves.

Enfin, la troisième fonction est celle de **l'intégration**. L'institution scolaire forme des individus en adéquation avec la société et en fonction de leur identité. La socialisation scolaire se fait au travers de la rencontre entre le projet éducatif et la structure des « chances sociales ». Ainsi, les élèves apprennent à intérioriser les normes et les aptitudes qui leur sont inculquées afin de s'adapter et de s'intégrer à la société.

⁸⁶ DUBET F. et MARTUCELLI D., « *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Ed. du Seuil, Paris, 1996

2. Logiques de l'action

Selon François Dubet, l'expérience scolaire revête une double nature. La première est celle d'un « *travail des individus qui se construisent une identité, une cohérence et un sens dans un ensemble social qui n'en possède pas à priori* »⁸⁷. La deuxième est le maniement simultané de différentes logiques qui se rattachent à des logiques du système scolaire. Celles-ci se confondent aux éléments de ce système et sont dites « objectives ». Les élèves adaptent ces logiques d'actions en se présentant comme sujets afin de construire leur propre expérience. L'expérience scolaire est donc définie comme la manière dont les acteurs combinent les différentes logiques d'action structurant le monde scolaire.

Les trois logiques de l'action présentées par François Dubet sont la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation. Celles-ci coïncident avec les trois fonctions de l'École vues au point 3 de ce travail (éducation, intégration et distribution de compétences et qualifications). Les élèves élaborent leur subjectivité et réflexivité en articulant ces trois logiques de l'action.

2.1. Logique d'intégration

Cette première logique s'appuie sur le processus de socialisation de l'élève. Ici, il est question de comment il intériorise les valeurs de l'école. Son identité est définie par son appartenance, son rôle, sa position et son identité culturelle (acquise depuis sa naissance jusqu'au moment présent); par la manière dont il se présente aux autres. Son identité devient sa « nature » : l'élève sait ce qu'on attend de lui et intègre les différents codes sociaux régis par cette socialisation⁸⁸.

La logique de l'intégration est assimilée à une sociologie de paradigme déterministe. En effet, l'élève se sent défini par ce que le système a fait de lui. Son identité est en grande partie définie par ce que les autres lui attribuent et qu'il finit par accepter. Suivant cette logique de l'action, l'élève se doit d'intégrer les fonctions du système scolaire. Il se doit de se conformer au projet d'école et accepter les différentes formes d'autorité instaurées. Afin d'endosser le statut d'élève,

⁸⁷ DUBET F. et MARTUCELLI D., « *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Ed. du Seuil, Paris, 1996, p.62

⁸⁸ DUBET F., « *Sociologie de l'expérience* », Ed. du Seuil, Paris, 1994

il est donc primordial d'assimiler les attentes de l'école et de se socialiser. Pour ce faire, il doit soit appartenir à un groupe, soit s'y référer. Le groupe d'appartenance représente le groupe social auquel on appartient. L'individu y trouve son identité en y puisant les valeurs et habitudes de vie. Cette appartenance fera naître un sentiment de « nous » en opposition aux groupes exogènes, « eux ». Quant au groupe de référence, il représente le groupe social auquel on aimerait adhérer. L'individu pense qu'il y trouvera « un support identitaire » meilleur que celui du groupe d'appartenance.⁸⁹ Selon Dubet, apparaissent alors des « tensions d'appartenances et de normes entre l'univers familial et scolaire, celles qui opposent l'espace de la classe à celui des groupes juvéniles »⁹⁰.

Ainsi une tension peut apparaître entre le rapport de l'identité de l'élève dans son rôle de « pair » avec ses camarades et l'identité de l'élève dans son rôle scolaire attendu par l'institution. Un élève pleinement intégré dans son groupe d'appartenance peut dévier du « contrat scolaire ». En effet, le premier de classe, assis au premier banc, toujours conforme à ce que demandent les professeurs, le règlement d'ordre intérieur ou l'institution en générale, représente une cible facile à la stigmatisation par les autres élèves qui le caractériseront de « faillot ». Au contraire, un élève tourmenté par ce que ses pairs peuvent penser de lui, brandira une carapace afin de paraître cool, détendu, voire « bad boy/girl » pour fondre dans la masse.

2.2. La logique stratégique

La logique stratégique est assimilée à la théorie de l'action rationnelle. En effet, l'élève se distingue par une logique stratégique en développant une rationalité à son niveau. Celle-ci est limitée suivant ses ressources, sa position sociale et ses objectifs⁹¹. Ici, l'école est perçue comme un marché, un système concurrentiel où l'identité sociale représente une ressource déterminante.

Dès lors, l'élève interagit compte tenu des circonstances, relativement aux conditions établies à l'avance. Il agit stratégiquement pour atteindre ses objectifs. Son identité se forme par ce qu'il a hérité, par la nature de ses ressources et de ses intérêts. Concernant la relation avec autrui,

⁸⁹ MERTON R. K., « *Eléments de méthode et de théorie sociologique* », Plon, Paris, 1965

⁹⁰ DUBET F. et MARTUCELLI D., « *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Ed. du Seuil, Paris, 1996, p.62

⁹¹ DUBET F. et MARTUCELLI D., « *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Ed. du Seuil, Paris, 1996

l'élève perçoit les autres soit comme des concurrents soit comme des alliés. Les acteurs définissent leurs objectifs en se positionnant en rivalité avec les autres.⁹² L'école se présente donc comme un marché compétitif dans lequel l'élève construit des stratégies en fonction de ses ressources et de ses contraintes tel qu'expliqué précédemment.

Ainsi, l'élève pèse ses forces et ses faiblesses afin de choisir la voie qui lui correspond le mieux en fonction de ses goûts et de ses priorités. En effet, il pourrait, par exemple, s'orienter en fonction des matières qu'il préfère, de ses points, de la distance entre son domicile et l'établissement, de son intégration, de ses projets d'avenir, de son Identité, de ses positions éco-socio-culturel... Ces stratégies développées se révèlent tantôt concluantes (réussite, opportunités, ...), tantôt stériles (échec, réorientation par défaut, ...).

Suivant cette logique de l'action, l'élève se doit de développer ses stratégies sur le « marché scolaire ». C'est d'autant plus vrai au vu de la massification de l'enseignement actuel. En effet, la concurrence entre les établissements scolaires est grandissante : ils se diversifient de plus en plus en proposant diverses filières ou méthodes d'apprentissages, ce qui renforce la pression à effectuer les bons choix stratégiques. Entre « l'école de l'intégration », « la socialisation de l'école » ou « la différenciation de l'enseignement », les projets d'École pullulent et la compétition est implicite mais bien présente.

⁹² DUBET F., « *Sociologie de l'expérience* », Ed. du Seuil, Paris, 1994

Décret Inscription

Certaines écoles ont meilleure réputation que d'autres auprès de certains parents qui cherchent à placer leur enfant dans tel établissement et pas un autre. Néanmoins, il semble important de souligner qu'avec des critères de sélection différents, d'autres parents préfèrent justement inscrire leur enfant dans tel autre établissement et non le premier.

Depuis le décret Missions, les écoles de la Communauté Française, tous réseaux confondus, sont tenues d'inscrire tout élève qui se présente, dès lors qu'il se soumet au projet éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. Cependant, il fut relaté que certains établissements prétextaient ce motif ou le manque de place afin de sélectionner les inscriptions. Dès lors survient une lutte des classes pour les « bonnes » écoles. Au vu de ce contexte et afin de canaliser cette lutte, un dispositif d'inscription a été avancé comme moyen efficace et transparent de garantir la liberté de choix des parents et de la mixité sociale. Ainsi, l'inscription en première année commune de l'enseignement secondaire fait l'objet d'une régulation depuis une dizaine d'années. En effet, le Décret Inscriptions, voté en mars 2010 et entré en vigueur depuis la rentrée scolaire 2010-2011 tend à répondre aux objectifs suivants :

- *« Organiser de manière équitable et transparente les inscriptions en première année commune de l'enseignement secondaire en instaurant une procédure centralisée ;*
- *Assurer à toutes les familles l'égalité d'accès à l'ensemble des établissements et l'égalité de traitement dans le processus d'inscription ;*
- *Promouvoir la lutte contre l'échec scolaire, améliorer les performances de chaque enfant, lutter contre les mécanismes de relégation en soutenant la mixité sociale, culturelle et académique. »⁹³*

Ce Décret Inscriptions fait suite à deux précédentes tentatives de réponse au problème de régulation des inscriptions. En 2007, le dispositif du premier « décret inscriptions » consistait au respect de la chronologie des dates d'inscriptions qui débutait le même jour pour toutes les

⁹³ DECRET INSCRIPTION, Communauté française, 18 mars 2010

écoles. Fut décrété ensuite le décret « Mixité sociale » en 2008 qui visait explicitement, comme son nom l'indique, la garantie d'une plus grande mixité sociale en priorisant les élèves issus d'écoles primaires moins favorisées. Lorsque les capacités d'accueil étaient atteintes, il était question de tirage au sort.

Ces deux premiers décrets n'ont été mis en œuvre qu'une seule fois au vu des conséquences occasionnées telles que des campings devant les écoles les plus réputées pour le premier décret Inscriptions ou la pénurie artificielle de places dues aux inscriptions multiples (« bulles » d'inscription) pour le second. Actuellement, le Décret Inscriptions (2010) prévoit un quota de places destinées aux élèves moins favorisés. Si la demande excède les places disponibles, le départage des élèves se fait en fonction d'un ensemble de critères repris dans un algorithme. L'objectif de ce décret vise à permettre aux familles moins favorisées qui en émettent la demande de fournir à leur enfant une scolarité sans être renvoyé à leur capital socioculturel.⁹⁴

Néanmoins, ce modèle est toujours sous le feu des critiques. En effet, le Décret Inscription n'empêche pas les stratégies familiales afin que les enfants bénéficient d'une « bonne place », tel qu'un déménagement pour s'accorder au critère géographique par exemple. Par ailleurs, l'inscription dans une école ne garantit pas d'y être scolarisé tout au long du cursus. Ainsi, certains établissements réputés « bonnes écoles » comptent plusieurs classes au premier degré avec une vingtaine d'élève par classe, pour seulement quelques options au troisième degré comportant chacune une demi-douzaine d'élèves. Nous pouvons donc constater qu'au fil des années, l'école parvient à se délester des profils non conformes à l'Image de l'école même s'ils parviennent à y accéder en début de cursus. Face à cet échec, la nouvelle majorité à la Fédération Wallonie-Bruxelles a annoncé l'abrogation de ce décret pour la mise en place d'un nouveau attendu en 2021. Il est question de « ...nouvelles dispositions décrétales qui tiendront mieux compte du libre-choix, de l'adhésion au projet pédagogique et de l'objectif de mixité sociale. »⁹⁵

⁹⁴ RYELANDT N., « Les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » de la Communauté française », Courrier hebdomadaire du CRISP, vol. 2188-2189, no. 23, 2013

⁹⁵ DI RUPO E., cité par LECHIEN A., « Enseignement : le décret inscriptions sera abrogé et remplacé par un nouveau décret », in https://www.rtb.be/info/belgique/detail_enseignement-le-decret-inscriptions-sera-abroge-et-remplace-par-un-nouveau-decret?id=10311053, consulté le 06 décembre 2020

2.3 La logique de subjectivation

Cette troisième logique place l'individu au centre de ses actions, contrairement aux précédentes qui mettent en avant l'impact de facteurs extrinsèques sur les actions de l'élève. Celui-ci est capable de se distancer des tensions liées aux logiques d'intégration et stratégique. En effet, il est acteur de lui-même et maître de ses actions. Dès lors, il façonnera un « Je » différent du « Moi » de l'intégration ou de la stratégie. Il se construira face à lui-même, sans nécessairement être renvoyé à son identité sociale ou à ses intérêts et objectifs. Il se définit en se distançant du monde qui l'entoure, par ses réflexions personnelles et capacités critiques. Il tend à devenir le sujet de sa vie.⁹⁶

Néanmoins, il semble important de définir ce qu'est réellement d'être « Sujet » et comment se forme la Personnalité. De prime à bord, chaque école propose une conception du Sujet. En effet, chaque établissement poursuit son projet d'Ecole en s'organisant autour d'un projet éducatif et pédagogique, façonnant ainsi la manière de se construire comme individu. Cette image du Sujet sera donc différente d'une école à l'autre en fonction des valeurs qu'elle véhicule (préparations aux études supérieures, travail manuel, épanouissement personnel, passions, sensibilisation à la citoyenneté, à l'écologie, au vivre ensemble, ...).

Par ailleurs, comme expliqué dans le point relatif à la logique d'intégration, les élèves se retrouvent dans des figures, des modes de gestion des tensions qui leur permettront de prendre de la distance vis-à-vis des différentes logiques et des éléments sous-jacents qui gravitent autour (l'institution, le milieu d'appartenance, ...) et ainsi, avec authenticité, personnifier sa propre conception d'être Sujet. Ces élèves accèdent à la réalisation personnelle de Soi en apportant des réponses aux questions pour lesquelles l'institution fait défaut, en les cherchant ailleurs.

La logique de subjectivation peut paraître inaccessible. Dans ce sens, l'élève se retrouve « dans sa bulle », en décalage avec le système. Il n'y voit plus aucun sens, n'y trouve plus sa place et se sent comme spectateur. La domination sociale crée ainsi un sentiment de souffrance voire d'« aliénation ».⁹⁷

Afin de mettre en pratique cette logique de l'action, il est nécessaire que l'élève puisse exprimer ses passions, ses émerveillements ou ses agacements. Par exemple, en témoignant de son

⁹⁶ DUBET F., « *Expérience sociologique* », la Découverte, Paris, 2007.

⁹⁷ DUBET F., « *Sociologie de l'expérience* », Ed. du Seuil, Paris, 1994

amertume pour telle ou telle discipline, l'élève se distancie du conformisme de l'intégration ou à l'utilité scolaire connexe à la stratégie. D'une part, cette logique pourrait être le berceau de l'enthousiasme révélant une vocation ; ou d'autre part, une perte de sens présageant le décrochage.⁹⁸

Modes de gestion des logiques de l'action, identités et rapport sociaux

Dans sa recherche sur « *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique* », Emmanuel Lennel soulève que les rôles et les identités se jouent de manière différente selon les rapports sociaux de genre sur base du sexe de l'élève.⁹⁹ Les études sociologiques ont constaté que les filles réussissaient mieux que les garçons. Cependant, les constatations démontrent un taux d'écart de réussite plus important dans les milieux populaires que dans les classes supérieures. D'après Bastenier (2004)¹⁰⁰, cela est entre-autre expliqué par « l'ethnicité », concept désignant la manière dont les individus mettent en exergue leur vécu et culture afin de faire face à certains enjeux, et non le résidu d'une tradition.

Ainsi, Emmanuelle Lennel explique que « *le sens des pratiques scolaires des jeunes filles d'origine immigrée peut être interprété grosso modo de deux manières. Soit ces pratiques sont lues comme le « produit » d'une culture qui les inscrit dans un double rapport de domination, à la fois culturelle et sexuée, rapport qui construit leur signification. La tendance à suivre une trajectoire courte de formation est alors interprétée comme un déficit d'ambition. Soit, tout en reconnaissant la dimension culturelle qui les caractérise, ces pratiques scolaires sont interprétées en elles-mêmes, « de l'intérieur », à partir des significations qu'elles revêtent pour ces jeunes filles.* »¹⁰¹

⁹⁸ DUBET F. et MARTUCELLI D., « *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Ed. du Seuil, Paris, 1996

⁹⁹ LENNEL E., « *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique* », CESIR, Bruxelles, 2009

¹⁰⁰ Cité par LENNEL E., « *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique* », CESIR, Bruxelles, 2009, p.42

¹⁰¹ LENNEL E., « *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique* », CESIR, Bruxelles, 2009, p. 42

Selon la chercheuse, l'élève rencontrant une tension entre sa conception de la réussite, de l'intégration ou de ses idéaux et les difficultés liées à ses diverses positions (sociale, culturelle, sexuelle ou institutionnelle) met en œuvre un mode de gestion individuelle afin de surmonter ce qu'il vit comme des obstacles. Afin de gérer cette tension existentielle, l'élève recourt à ses ressources psychiques et culturelles lui permettant de légitimer cette gestion de lui-même tout en conservant son identité et ainsi garder confiance en soi. L'étude met en lumière différentes « figures » d'élève ou modes de gestion de cette tension principale.

Ces modes de gestion, combinés dans la vie scolaire des élèves (pas exclusifs l'un de l'autre), sont parfois plus marqués sexuellement alors que d'autres seront plutôt marqués socio-culturellement. L'étude distingue un modèle culturel axé sur la dimension du « social », faisant appel aux valeurs d'égalité et d'émancipation socioprofessionnelle et au principe de reconnaissance sociale, d'un modèle plus centré sur le Soi, mettant en lumière l'individu et son auto-réalisation plutôt que le prestige ou la richesse.

D'une part, sur le modèle social, se fondent deux modes de gestion : « la figure de la prudence » plus caractérisée chez les filles et « la figure de la loyauté », moins spécifique à un sexe. Le premier mode de gestion des tensions, la figure de la « prudence », est représenté par une élève qui aimerait se dépasser scolairement afin d'acquérir une place qui lui offrirait les mêmes libertés et choix que les hommes dans la société, sans pour autant tourner le dos à son entourage dont les us et coutumes empiètent sur ses ambitions émancipatrices. L'élève gère cette tension en adoptant une attitude réflexive afin de concilier son désir d'émancipation avec une tendance à la normalité de son milieu d'appartenance. Ainsi, elle s'oriente vers des horizons mesurés, tout en visant l'émancipation sociale et sexuée. Ses choix aspirent à la réussite, tout en restant prudente. Le second mode de gestion de tension, la figure de la « loyauté » est moins marquée sexuellement. Doté de peu de ressources culturelles, l'élève place une confiance totale en l'école et projette un idéal de la réussite scolaire qui lui permettrait d'assurer son avenir. Pour ce faire, il se fixe un objectif qu'il poursuit inlassablement afin de concrétiser ses projets. Fidèles à l'institution scolaire et ses valeurs, ses choix seront loyaux envers l'école, sa priorité absolue.

D'autre part, sur le second modèle (de l'individu) s'appuie deux autres modes de gestion : la figure du « détachement » plus caractérisée chez les filles et la figure de l'« opportunisme », non spécifique à un sexe. La figure de détachement est représentée principalement par les filles qui conçoivent la réussite comme leur épanouissement personnel mais qui sont malgré elles

soumises aux représentations traditionnelles de l'école. Pour le mode de gestion de cette tension, l'élève dotée d'un capital culturel important réagit face à ces conventions en se détachant du système dans lequel elle ne se retrouve pas. Pour elle, la passion est plus importante que la performance. Ainsi, elle se détache de l'institution, son développement personnel se situant en dehors. Enfin, la figure de l'opportunisme renvoie à un(e) élève faisant face à un dilemme : il tend vers l'idéal d'auto-réalisation de soi en plaçant ses passions avant la course à la richesse matérielle, tout en valorisant la réussite scolaire telle que définie par l'école. Dès lors, l'élève adopte une attitude d'individuation afin de combiner ces perceptions antinomiques de la réussite, constituant chacune un frein à la réalisation de l'autre. Ainsi, il oriente ses choix de manière pragmatique, en contournant les obstacles qu'il rencontre afin de subsister dans l'institution sans tourner le dos à ses projets. Au contraire, il s'affirme pleinement et voit dans le système une opportunité pour la réalisation de ses passions.

3. Schématisation de l'expérience scolaire

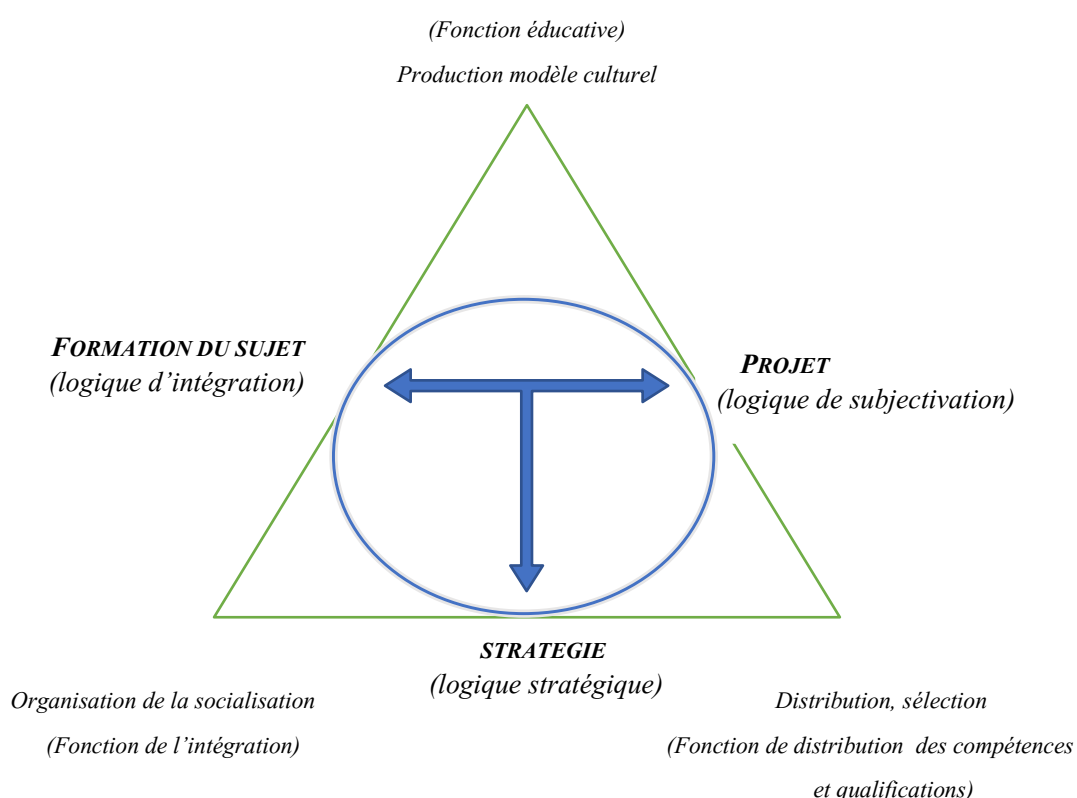
Rompant avec la sociologie classique présentant la société comme une « unité fonctionnelle » dans laquelle chacun intériorise les normes dont il est question, François Dubet fait donc état d'un ensemble social régi par différentes logiques constituant trois modèles : un modèle de production culturel faisant référence à la fonction éducative, un modèle compétitif et de sélection se référant à la fonction de distribution et un modèle d'organisation de la sociabilisation renvoyant à la fonction d'intégration.

Par analogie, n'étant pas un système unifié, l'École est régie par différentes logiques en lien avec ces trois pôles. En effet, visant à former un type d'individu basé sur un modèle culturel de normes et de valeurs qu'elle véhicule, l'école représente principalement une fonction éducative. Comme mentionné dans l'introduction, l'un des axes principaux du programme éducatif défini par la Communauté française impose aux établissements de former des sujets indépendants, responsables et actifs, même si la mise en œuvre des prescriptions de l'institution dépend en définitive de la culture de chaque établissement. Ensuite, les élèves passant le plus clair du temps de leur journée au sein de l'établissement, l'école dispense une fonction d'intégration. En effet, véritable organisation sociale, l'école favorise l'appartenance à un groupe de pairs basé sur des normes de vie communes spécifiques. Enfin, à travers sa fonction de distribution des compétences et des qualifications, l'école se doit de préparer les étudiants à être compétitifs sur le marché du travail.

Plongé dans ces trois systèmes, l'élève se retrouve à articuler intrinsèquement trois logiques bien différentes. Premièrement, conscient d'une hiérarchisation des filières et des options, l'élève perçoit l'univers scolaire comme un marché où il développe une action stratégique. Il pense aux critères de la réussite communément partagés et se distingue sur base de ses facilités et performances. Parallèlement à « cette sphère individualiste de la stratégie », survient une dimension plus collective où l'élève développe une action d'intégration. Il vise à intégrer la bulle estudiantine, groupe de pairs valorisé par l'amitié et la solidarité. Par cette action, il tente de mettre à jour son identité établie par les valeurs partagées par le groupe de pairs. Enfin, d'après Dubet, « la dualité de l'expérience scolaire est arbitrée par une troisième sphère, celle de la formation d'une subjectivité »¹⁰². Ainsi, selon une logique de subjectivation, l'élève

¹⁰² Cité par E. Lennel, « Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique », CESIR, Bruxelles, 2009, p.41

épanoui sur le plan personnel arrivera à prendre du recul en se dégageant de la compétition et du conformisme. Ainsi il personnifiera l'authenticité, sans jouer le rôle du premier de classe, du chahuteur de service ou d'être conformément « comme tout le monde » et ainsi planifier son projet propre. Nous pouvons illustrer l'espace qui résulte de l'hétérogénéité de l'expérience vécue par l'élève qui ne cesse d'articuler les différentes logiques dans le cosmos de l'institution scolaire et de ses principales fonctions.



L'expérience scolaire résulte donc de l'articulation des trois logiques. Dès lors, l'élève épanoui se révèle bien intégré et prêt à la compétition scolaire. A défaut, son expérience scolaire demeurera anémique, sans aucun sens.

4. Climat de classe

Le climat de classe caractérise l'environnement social des élèves à l'école et est axé principalement sur la relation des élèves entre eux et sur la relation entre les élèves et leurs enseignants. De fait, il semble intéressant de considérer cet environnement social comme le lien de médiation entre l'élève et l'école.

Des études en neurophysiologie¹⁰³ ont montré que le climat de classe a de réels impacts sur l'organisme des élèves. En effet, dans un climat défavorable, le cerveau libère un surplus d'hormones tels que le cortisol, l'adrénaline ou la noradrénaline qui engendrent un sentiment de colère, d'anxiété et de découragement chez l'élève. A l'inverse, dans un climat positif le cerveau sécrète de l'ocytocine, de la dopamine, de l'endorphine et de la sérotonine. Ces molécules sont nécessaires au bien-être de l'élève et favorise donc l'apprentissage.

Afin de favoriser un climat de classe bienveillant, l'enseignant peut d'une part mettre en place un cadre rigoureux afin de maintenir une ambiance calme et propice aux échanges et à la concentration des élèves sur les tâches scolaires et d'autre part développer la cohésion du groupe afin qu'ils aient des rapports harmonieux entre eux et partagent une même envie d'apprendre. Selon Connel et Wellborn¹⁰⁴, pour qu'un élève s'épanouisse et développe au mieux son potentiel cognitif, le climat de classe dans lequel il évolue doit également lui permettre de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétences, d'autonomie et d'appartenance sociale. Ces besoins corrélerent avec les logiques de l'action qu'agence l'élève afin de parfaire son expérience scolaire. En effet, le besoin de compétence lié au sentiment de capacité de réalisation des tâches demandées renvoie à la logique stratégique. De la même manière, le besoin d'autonomie se rattache à la logique de subjectivation en plaçant l'élève à l'origine de ses actions et de ses choix. Pour finir, le besoin d'appartenance sociale se rapporte à la logique d'intégration lié au sentiment d'intégration dans le groupe de pairs. Si ces trois besoins sont satisfaits, l'élève développe un sentiment d'auto-efficacité car il estime avoir les compétences nécessaires pour répondre à des consignes données. Il atteint ainsi le « Flow »¹⁰⁵, c'est-à-dire qu'il ressent le sentiment de plaisir que l'on éprouve lorsqu'on réussit une tâche

¹⁰³ LAUSTRIAT D., « Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif vers un environnement d'apprentissage optimal », Revue de littérature théorique, SYNLAB, Paris, 2015, pp. 14-15

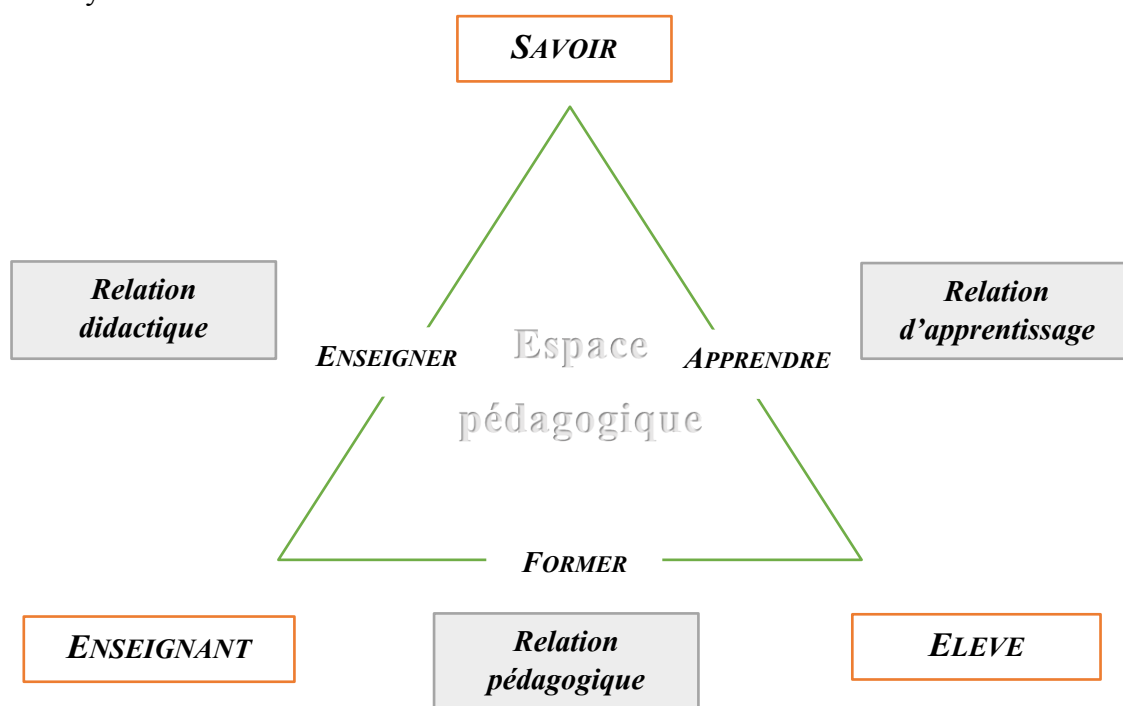
¹⁰⁴ Cité par WENTZEL L. et K., « Chapitre 6. Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves », Benoît Galand éd., (*Se motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France, 2006, p.81

¹⁰⁵ Heutte, Jean. « Apports de la théorie de l'autotélisme-flow à la recherche fondamentale en sciences de l'éducation », *Le Journal des psychologues*, vol. 346, no. 4, 2017, pp. 42-47.

complexe et qu'on atteint un objectif qu'on s'était fixé. Le « flow » se caractérise par un engagement total dans une activité, un sentiment de maîtrise et une absence d'inquiétude. Il permet alors à l'élève de découvrir le plaisir d'apprendre, fondement de la motivation autodéterminée des élèves et de leur engagement dans l'apprentissage. Nous pouvons ainsi avancer que le climat scolaire relie l'expérience des élèves à l'institution.

5. Triangle de Houssaye

Pour comparer les formes de pédagogie traditionnelles, qui se reposent souvent sur la transmission des connaissances par le professeur, à d'autres formes de pédagogie, qui impliqueraient plus l'élève au centre de son apprentissage ; nous nous sommes demandé quelles étaient les différences entre les deux approches sur le plan pédagogique. Pour répondre à cette question, nous nous sommes intéressés au « Triangle d'Houssaye »¹⁰⁶. Cet outil des sciences de l'éducation offre une représentation de l'enseignement et de l'apprentissage et nous permet de mieux visualiser les relations pédagogiques. Nous tenterons ici d'opposer l'enseignement magistral face à la pédagogie active à partir des différents liens présentés par le Triangle d'Houssaye.



¹⁰⁶ Triangle de Jean Houssaye, 1988

5.1. Relations pédagogiques de l'enseignement magistral

Se référant à ce schéma, nous pouvons constater que l'action de l'enseignant se situe au niveau de la relation didactique et de la relation pédagogique. Avec une forme d'enseignement *ex-cathedra*, la relation didactique prédomine. En effet, l'enseignant est considéré comme expert de la matière et de la manière dont il la transmet. Il détermine ce que l'apprenant doit acquérir et la manière dont cela va se faire.

Dans la relation pédagogique proposée par ce modèle, le contrôle de l'assimilation de la matière incombe à l'enseignant. Le cours se déroule souvent comme un exposé, ponctué de questions-réponses afin de s'assurer de la compréhension des élèves. Ainsi, l'exposé est articulé d'exercices permettant l'application des notions expliquées par le professeur. Généralement une interrogation est prévue en fin de séquence et reprend les exercices vus pendant le cours. En dehors des heures de cours, l'élève est considéré comme seul responsable de l'organisation de son apprentissage.

La relation entre l'enseignant et les élèves est donc verticale. Elle est menée par l'enseignant qui tient les rênes du cours (le contenu, le rythme, les activités, ...). L'élève se doit d'être attentif.

5.2. Relations pédagogiques de l'enseignement avec les méthodes actives

Toujours en se référant au Triangle d'Houssaye, nous constatons ici que la pédagogie active s'axe principalement sur la relation entre l'élève et le savoir. Sans omettre le rôle didactique engagé par l'enseignant, celui-ci place l'élève au centre de son apprentissage en anticipant ses stratégies (sa manière d'apprendre) et en tenant compte de la relation directe les liant (comment le former). Cette conception pédagogique demande à ce que les élèves soient toujours en activité, l'enseignant s'assurant principalement de l'encadrement. Il incombe donc au professeur d'agencer son cours afin de mettre à la disposition des élèves toutes les ressources auxquelles ils peuvent avoir accès afin de construire eux-mêmes leur apprentissage. Ces ressources sont à la fois internes aux élèves tels que leurs prérequis ou leurs compétences et externes tels que les outils mis à leurs disposition, ressources bibliographiques, internet, ...

Par ailleurs, Stanislas Dehaene, psychologue cognitiviste et neuroscientifique, identifie quatre facteurs pour que l'apprentissage soit optimal : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation¹⁰⁷. Dans ce sens, les pédagogies actives favorisent l'implication des élèves car elles leur permettent d'être acteurs de leur apprentissage. En effet avec ces méthodes, les élèves se posent des questions et émettent des hypothèses sur le monde qui les entoure. Ces hypothèses sont ensuite validées ou ajustées idéalement par leur propre retour d'expérience ou par des retours de leurs pairs ou des enseignants.

Il existe différents types de méthodes actives. L'apprentissage par « projet », par exemple, permet aux élèves de construire leurs connaissances à travers une réalisation concrète. Pour qu'il y ait un apprentissage, cette réalisation doit répondre à une problématique qui suscite leur intérêt. L'apprentissage par « résolution de problèmes » quant à lui, permet aux élèves d'envisager toutes les solutions d'un problème (ex : mathématiques). Ensuite, l'apprentissage par « étude de cas » favorise l'étude d'un cas concret pour pouvoir par la suite appliquer les connaissances qu'ils ont acquises à d'autres cas similaires. L'apprentissage par « conception » consiste à l'apprentissage par la manipulation, la fabrication d'un objet par exemple. Pour finir, la démarche « d'investigation » permet aux élèves de faire des expérimentations sur des sujets variés.

Ces différentes méthodes favorisent la coopération étant donné que les élèves travaillent le plus souvent en groupe ; l'autonomie et la responsabilisation puisque chaque élève choisit les tâches à accomplir ; ainsi que la construction de compétences transversales étant donné qu'ils peuvent parcourir plusieurs disciplines pour un seul et même thème. La pédagogie active permet donc aux élèves de s'engager dans un projet, d'expérimenter, de faire des erreurs, puis de surmonter les obstacles rencontrés pour construire peu à peu leur apprentissage. Par ailleurs, cela favorise leur motivation intrinsèque, c'est-à-dire leur envie d'apprendre sans attente de récompenses.

Cependant, les enseignants doivent fixer un cadre clair, leur apporter une aide quand ils rencontrent des obstacles et leur faire des retours réguliers. Ils peuvent aussi instaurer des évaluations formatives pendant le projet ainsi qu'une évaluation sommative à la fin pour leur permettre de savoir où ils en sont et ce qu'ils ont appris. Cette approche pédagogique favorise donc l'autonomie et l'implication des élèves et ainsi, donne du sens à leur apprentissage.

¹⁰⁷ DEHAENE S., « les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences », paru sur le site de Paris Innovation Review le 07 novembre 2013, consulté le 15 janvier 2020

CHAPITRE 3 : CONCLUSION DU CADRE THEORIQUE

A travers notre cadre théorique nous avons tenté dans un premier temps de recontextualiser l'Ecole afin de comprendre ladite crise de sens que traverse l'institution scolaire. Ainsi, nous avons découvert tout au long du premier chapitre que l'institution scolaire a évolué de façon significative depuis le dix-septième siècle. En effet, à cette époque, son organisation était très normative, verticale et tournée sur elle-même, dans un schéma de reproduction des savoirs. Cette logique scolaire allait de pair avec une conception particulière de l'État-Nation et ce, y compris lorsque l'école s'est progressivement laïcisée. Au vingtième siècle, l'école, qui était refermée sur la reproduction en vase clos régulée par la rationalité formelle s'est progressivement ouverte sur l'extérieur. Au niveau des savoirs, dans la ligne droite de cette ouverture de l'école qui se détache de sa légitimité rationaliste universelle, les savoirs ont de plus en plus tendances à tous être considérés comme étant importants. Dans le rapport du sujet aux normes, le choix grandissant des élèves concernant leur parcours scolaire a recréé une intériorisation des normes sous le couvert d'une autonomisation du sujet. Comme nous l'avons vu, en Belgique, cela s'accompagne d'une démultiplication des possibilités de parcours, pluralité qui ne va pas sans problèmes d'égalité des chances dans cette « jungle scolaire ». Comme nous l'avons souligné dans notre analyse, dès le début du vingtième siècle, des pédagogies nouvelles plus centrées sur le sujet et sa liberté ont vu le jour et ont été mises sur le devant de la scène dans la seconde moitié du vingtième siècle. Poursuivant son évolution, nous avons également relevé que l'école devrait aujourd'hui se mettre au diapason d'une autre révolution sociétale : le numérique.

Cette recontextualisation posée, nous nous sommes intéressés au concept d'expérience scolaire développé par François Dubet. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord arrêtés sur les grandes Fonctions de l'École. Ainsi nous avons découvert les fonctions de distribution de compétences et de qualifications, la fonction éducative et celle de l'intégration. Ensuite, nous avons parcouru les différentes logiques de l'action de l'expérience scolaire, pensant que celle-ci est la meilleure piste à explorer afin de juger du sens de notre système éducatif étant donné qu'elle place l'élève au centre de la question. Dans la même optique, il nous a semblé opportun de nous intéresser à l'environnement social de l'élève à l'école en abordant la notion de climat de classe qui, comme nous l'avons vu, représente le lien de médiation entre l'élève et l'école. Par ailleurs, partant du

postulat selon lequel les méthodes d'apprentissage appliquées dans les écoles à pédagogie active palliaient plus à cette crise de sens que celles adoptées dans les écoles classiques, nous avons tenté d'opposer les deux modèles à partir du triangle d'Houssaye. Cet outil d'analyse nous a permis de mieux visualiser les différentes relations du triangle enseignant/savoir/apprenant.

CHAPITRE 4 : QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

1. Formulation de la question de recherche

Comme nous l'avons abordé précédemment, l'expérience scolaire est un concept articulé par trois logiques de l'action s'appuyant chacune sur bon nombre d'éléments sous-jacents. Cette thématique pouvant être traitée sous différents angles, il est nécessaire de se circonscrire à une problématique précise afin de formuler la question de recherche de ce travail.

A l'issue d'échanges avec Abraham Franssen, promoteur de ce travail, et des lectures scientifiques en lien avec le sujet, nous nous sommes fixé l'objectif de tenter de déterminer si la pédagogie adoptée par un établissement scolaire était un facteur clé de l'expérience scolaire des élèves. Ainsi la question de recherche est formulée comme suit : « *Est-ce que l'expérience scolaire des élèves de l'enseignement francophone secondaire transition générale varie en fonction du type de pédagogie adoptée par l'établissement dans lequel ils sont scolarisés ?* »

2. Hypothèses de recherche

Afin de répondre à cette question, il est nécessaire d'émettre plusieurs hypothèses afin de se positionner sur chacune des trois logiques de l'action. En effet, une corrélation entre les logiques de l'action de l'expérience scolaire et les différentes méthodes d'apprentissages nous paraît évidente. Dès lors, nous avons élaboré trois hypothèses principales que nous tenterons de tester sur le terrain.

Hypothèse 1 : les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont mieux intégrés à l'établissement scolaire que les élèves issus d'une école traditionnelle.

Tout d'abord, nous supposons que les élèves ayant étudié avec les méthodes d'apprentissages de la pédagogie active, s'identifient plus aux valeurs de leur école étant donné qu'ils sont

souvent sollicités pour de nouveaux projets. Ainsi, la logique de l'intégration sera plus facilement perceptible. Intériorisant les valeurs de l'école, nous pouvons penser que les élèves formeront plus facilement un groupe homogène avec leurs pairs qui se rapproche davantage à la culture de l'école. De plus, étant souvent amenés à produire des travaux de groupes, ils se retrouvent sans cesse dans ce processus de socialisation. De la même manière, lors des travaux dits « autonomes », les élèves peuvent s'entraider et s'expliquer les différents points de matières non compris.

A contrario, les élèves bénéficiant d'un enseignement classique doivent puiser dans d'autres moments moins formels tel que les pauses, les récréations ou les activités parascolaires afin d'échanger avec leurs pairs. Nous pouvons penser que des relations se créeront mais que les élèves auront plus tendance à se retrouver avec les personnes qui leur ressemblent sur base d'affinités extra-scolaires (codes culturels juvéniles, de quartier, d'identification communautaire). Ce phénomène accentuerait davantage la distanciation, voire l'opposition, à la culture de l'école.

Hypothèse 2 : les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont dotés de plus d'outils et de ressources leur permettant d'établir une « stratégie scolaire » que les élèves issus d'une école traditionnelle.

Ensuite, concernant la logique stratégique, nous pensons ici encore que les élèves étudiant avec une pédagogie active sont privilégiés. Si nous partons du postulat que les pédagogies alternatives attirent essentiellement les parents à fort capital culturel, nous pouvons même dire que ces élèves sont doublement privilégiés. D'une part par leurs ressources de départ, liées à leur milieu familial et au soutien de leur parents¹⁰⁸ et d'autre part, par les ressources et outils développés au sein de l'école tel que l'apprentissage de la réflexivité ou la valorisation du libre choix. En effet, étant donné qu'ils ont davantage l'opportunité d'expérimenter, ils sont davantage conscients de ce qu'ils aiment (ou pas) ou ce pourquoi ils sont plus ou moins doués.

¹⁰⁸ Nous tenons à souligner le fait que les parents qui décident de scolariser leur enfant dans une école adoptant une pédagogie alternative, le font peut-être suite à une remise en question de la pédagogie traditionnelle ; se positionnant ainsi dans une logique de marché scolaire.

Hypothèse 3 : les élèves issus d’une école adoptant une pédagogie active donnent plus de sens à leurs études que les élèves issus d’une école traditionnelle.

Enfin, pour ce qui est de la logique de subjectivation, nous supposons que les élèves placés au centre de leur apprentissage et des projets de l’école se sentent plus sujets et acteurs. Pouvant émettre leurs préférences sur l’articulation du cours ou sur les thèmes à découvrir, nous pensons que ces élèves sont plus enclins à s’exprimer que les élèves scolarisés dans un système traditionnel.

Il est important de souligner que l’objectif de notre recherche sera de tester les hypothèses sans nécessairement chercher à les valider. En effet, comme le souligne à juste titre les auteurs du *Manuel de recherche en sciences sociales* : « une bonne hypothèse n’est pas une hypothèse qui se vérifie mais bien une hypothèse qui favorise la découverte. Considérer l’observation comme la récolte opportuniste de données favorables aux hypothèses de recherche que le “chercheur” tiendrait obstinément à vérifier est à l’opposé de l’esprit de la recherche et disqualifie sans pardon son travail. »¹⁰⁹

¹⁰⁹ QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Éditions Dunod, Belgique, 2006, p.145

CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de notre recherche empirique, l'approche qualitative semble la plus appropriée afin que les interviewés puissent se livrer au sujet de leur expérience et de leur vécu. Dès lors, nous avons procédé à des entretiens compréhensifs de type « semi-directifs » afin que les anciens élèves puissent s'exprimer sans être restreint par le cadre, sans pour autant nous éloigner de l'objectif.

Les entretiens se sont déroulés dans le courant du mois de février 2020, avant le premier confinement lié aux mesures sanitaires de la crise COVID. Après avoir pris contact une première fois au téléphone afin de fixer les modalités d'entretien, nous avons pu nous rencontrer aux lieux et moments convenus.

Les modalités comprenaient, entre autres, une brève présentation de la recherche afin de s'assurer du profil et de la motivation des candidats. La garantie de l'anonymat et l'utilisation de l'interview dans le cadre exclusif de cette recherche ont été soulignées. Il n'y a eu aucune réticence quant à l'enregistrement audio de l'interview afin de permettre une retranscription intégrale sur un fichier de traitement de texte.

1. Constitution de l'échantillon

Après mûre réflexion, il a été retenu d'interroger des élèves ayant terminé leurs études secondaires endéans les trois ans dans la section transition générale. Ce choix s'explique par trois raisons principales.

Tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur l'âge des candidats. Nous avons conclu qu'il faille une certaine maturité afin de pouvoir organiser sa réflexion et répondre le plus complètement possible de manière spontanée. Nous avons donc songé à interroger des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, il nous est apparu opportun que les répondants ne soient pas plongés dans une période de stress ou d'euphorie liée à une période particulière de l'année ou de leur vie personnelle. Un certain recul apparaissait donc primordial afin de rendre compte le plus « objectivement » possible de leur expérience qui est quant à elle,

fondamentalement subjective. Enfin, nous avons décidé de délimiter le temps de sortie des études secondaire à trois ans afin que les participants puissent se replonger aisément dans leurs souvenirs et émotions.

En vue d'homogénéiser l'échantillon, nous avons opté pour un public constitué exclusivement d'anciens élèves issus de la section transition général. En effet, si certains sujets provenaient de l'enseignement qualifiant, le vécu et le sens donné à l'exercice pratique de l'option impacteraient manifestement l'expérience scolaire des élèves au vu de tous les éléments sous-jacents l'enseignement qualifiant.

Voici un tableau récapitulatif du profil des personnes qui ont accepté de participer à l'enquête de terrain.

PARTICIPANT	SEXE	AGE EN FIN DE 6 ^E , IL Y A MOINS DE...	METHODE PEDAGOGIQUE	ORIENTATION	REDOUBLEMENT	SITUATION ACTUELLE	NAISSANCE DES PARENTS	PROFESSION DES PARENTS
Inssaf	F	19 - 3 ans	Classique	Economie – Mathématique	5 ^e secondaire	Bac 3 – Marketing Bénévolat associatif	Mère : Maroc Père : Belgique	Mère : active dans le monde associatif Père : taxi
Mohammed	M	19 - 3 ans	Classique	Langues	5 ^e secondaire	Bac 3 – Marketing Bénévolat associatif	Maroc	Mère au foyer Père : ouvrier – propriétaire de local en location
Kevin	M	19 - 1 ans	Classique	Sciences	4 ^e secondaire	Bac 1 – éducateur spécialisé	Belgique	Mère : éducatrice maternelle Père : invalide
Gabriel	M	20 - 1 ans	Classique	Langues	3 ^e et 5 ^e secondaire	Bac 1 – assistant social	Congo	Mère décédée Belle mère au foyer Père : ouvrier
Céline	F	18 - 2 ans	Pédagogie active	Latin – Grec	Jamais	Bac 2 – sciences politiques	Mère : Belgique Père : Turquie	Mère : avocate – militante associatif Père : traiteur
Ilyas	M	18 - 1 ans	Pédagogie active	Mathématique – Langues	Jamais	Bac 1 – sciences politiques	Belgique	Mère : employée administrative Père : agent de verbalisation
Sarah	F	18 - 2 ans	Pédagogie active	Latin – Grec	Jamais	Bac 2 - Droit	Belgique	Mère : technicienne de surface Père : responsable d'exploitation informatique
Akame	F	18 - 2 ans	Pédagogie active	Latin – Grec	Jamais	Bac 2 – lettres orientales	Maroc	Mère (décédée) : couturière, employée administrative Père : ingénieur nucléaire

L'échantillon était donc constitué de 8 personnes : quatre anciens élèves issus d'une école adoptant des méthodes de pédagogies actives et quatre autres, ayant bénéficié d'un enseignement plus traditionnel.

La constitution de l'échantillon représentant des élèves issus d'un enseignement classique n'a pas été compliquée. En effet, nous avons pu aisément entrer en contact avec les petits frères/sœurs ou des amies de notre entourage correspondant au profil. Néanmoins, entrer en contact avec d'anciens élèves ayant été scolarisés dans une école adoptant une pédagogie active s'est révélée tâche plus compliquée.

La première porte d'entrée à laquelle nous avons pensée était de contacter les directions des écoles concernées. Nous avons rapidement réalisé que mêmes si ces dernières étaient accommodantes, il leur serait compliqué de recontacter des élèves qui ne font plus parti de l'établissement. Nous avons alors commencé par sonder l'entourage proche et les connaissances afin de savoir s'ils pouvaient nous mettre en relation avec le public recherché. Face à ce nouvel échec, nous n'avons eu d'autres choix que de mobiliser les réseaux sociaux afin d'élargir le champ des contacts. Ainsi, nous avons posté une publication sur les différents réseaux sociaux susceptibles de nous mettre en lien avec de potentiels sujets.

Concrètement, nous avons posté une publication concise, se prêtant au contexte du réseau social où les abonnés ont tendance à défiler les différents postes sans toujours prendre le temps de les lire. Sur la publication nous pouvions lire :

*« Hello les Students, help me please ! Dans le cadre de mon mémoire, je suis à la recherche d'âmes charitables qui accepteraient de partager l'expérience de leurs études secondaires autour d'un petit café. **Profil** : avoir terminé ses études secondaires dans une école à pédagogie active endéans ces trois dernières années. N'hésitez pas à me contacter par MP ou par mail (boulaich.hafssa@gmail.com) si vous avez la moindre petite question, j'ai besoin de vous ! Merci de partager 😊 »*

Cet appel à candidats ayant été aperçu sur différents groupes étudiants, nous avons eu la chance d'être contacté par quelques personnes. Deux d'entre-elles nous ont même mis en contact avec d'anciens camarades qui correspondaient au profil. Cette démarche s'est donc révélée être un succès.

2. Modalités d'entretien

Au vu de la préparation des interviews, nous avons établi un guide d'entretien sous forme de rubriques, afin de passer à travers tous les thèmes à aborder. Dans chaque rubrique, des questions ouvertes ont été formulées afin de diriger l'entretien sans pour autant nous circonscrire dans un cadre rigide.

L'ouverture des questions amènent des réponses sincères et spontanées facilitant ainsi l'analyse de l'expérience scolaire des participants à partir de leur vécu et ressenti quant à chaque élément développé dans le cadre théorique précédemment établi. Si les réponses ne sont pas assez profondes, des questions de relance ont été préparées afin d'aller plus loin dans la réflexion.

En ce sens, l'entretien de type semi-directif semblait le plus approprié à notre recherche qualitative étant donné « *qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé.* »¹¹⁰

Une interview « test » s'est déroulée auprès d'un volontaire avant d'entamer les entretiens de l'enquête de terrain. L'objectif de cet exercice était de se familiariser avec la posture d'enquêteur d'une part, et d'adapter l'articulation des thèmes à aborder ou la reformulation des questions afin d'assurer une meilleure fluidité des séances et d'augmenter les chances d'obtention des informations requises.

Le guide d'entretien ainsi optimisé se trouve en annexe, juste devant les retranscriptions complètes des entretiens. Il est important de souligner qu'un guide d'entretien est un outil permettant de guider la discussion. Ce fil conducteur permet de nous reconcentrer sur les informations recherchées au travers des questions posées lorsque les digressions pourraient nous en éloigner. Ainsi, il est essentiel de s'adapter à la discussion et de rebondir sur les réponses des participants afin d'assurer la fluidité de l'entretien et de maximiser l'obtention de données exploitables en vue de l'analyse. Il ne s'agit donc en aucun cas de questionner le répondant d'une manière stricte et linéaire.

¹¹⁰ QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Éditions Dunod, Belgique, 2006, p.174

Les entretiens ont ensuite été intégralement retranscrits sur un logiciel de traitement de texte afin de ne perdre aucun élément qui pourrait se révéler important, une simple hésitation pouvant parfois exprimer une composante intéressante pour l'analyse. Une analyse ainsi détaillée permettra d'établir un maximum de liens entre le cadre théorique et les informations relatées dans le discours des personnes interrogées. La méthodologie de l'analyse sera explicitée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 6 : ANALYSE DES DONNEES

1. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données s'est effectuée en trois temps. Tout d'abord, il a fallu retranscrire l'ensemble des entretiens. La retranscription intégrale des interviews a permis de saisir certains éléments importants telles que les onomatopées ou hésitations évocatrices permettant la recontextualisation de certains propos.

Une fois les retranscriptions réalisées, nous avons procédé à une analyse verticale de chaque entretien, structurée selon le modèle du guide d'entretien, se présentant sous forme de texte continu de type schéma narratif pour permettre de narrer finement les propos des participants. Une présentation des participants sous forme de « portrait » précède chaque analyse afin de pouvoir nous familiariser avec chacun d'entre eux.¹¹¹

Enfin, après avoir établi l'ensemble des analyses verticales, nous avons pu les comparer de manière transversale afin d'en tirer les convergences et divergences. Cette analyse horizontale permet de centraliser les propos et les informations essentielles de l'ensemble des témoignages afin de dresser un tableau récapitulatif et de faciliter la rédaction des conclusions de l'enquête.¹¹²

La technique d'analyse utilisée est tirée de "*L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*" de Paillé et Mucchielli (2016). Il sera question de la méthode de « *l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale* » afin de nous focaliser sur le sens des propos et des actions des participants donnés à leur vécu, et de celle de « *l'analyse catégorielle* » afin de créer des catégories significatives en fonction des propos recueillis (découpage du texte en unités) dans le but de repérer un ensemble d'indicateurs et d'observer les convergences et divergences entre les différents témoignages.

¹¹¹ La grille d'analyse ainsi que l'ensemble des analyses verticales sont dressées dans les annexes.

¹¹² La grille d'analyse horizontale se trouve en annexe. Chaque rubrique de cette grille fera l'objet d'un tableau permettant d'illustrer les propos de l'ensemble des participants dans le corps du texte de l'analyse des données.

2. Analyse verticale des entretiens

Pour des raisons de présentation, considérant une certaine répétition dans les différentes analyses, nous avons choisi de présenter l'analyse des entretiens d'Inssaf et de Céline et de dresser celles des autres en annexes. Ces deux entretiens ont été sélectionnés car ils se rapprochent le plus des idéaux-types de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement à pédagogie active.

2.1. Analyse verticale entretien Inssaf

1. Portrait d'Inssaf

Lorsqu'Inssaf a terminé sa 6^e secondaire, elle était âgée de 19 ans. Elle a étudié dans une école traditionnelle dans l'option sciences au deuxième degré puis économie-mathématique. Elle a redoublé son année une fois, en 5^e secondaire.

Lors de l'entretien, l'étudiante âgée de 22 ans est en BAC 3 Marketing. Durant son temps libre, elle travaille en tant qu'étudiante et est bénévole dans le milieu associatif. Elle est issue d'une famille au schéma classique avec ses deux parents, un grand frère, une petite sœur et un petit frère.

Son père, né au Maroc, est chauffeur de taxi et sa mère, née en Belgique, est active dans le monde associatif. Les trois aînés ont été scolarisés dans des établissements classiques. Quant au « *petit frère, lui... rien à voir, il est néerlandophone. Genre on a sauvé le dernier (rires)* ». Elle explique qu'« *il a été dans une école maternelle à pédagogie active. Euh... en fait, c'était une école, on va dire, c'était un projet, c'était un prototype, c'était... tu vois, genre c'était pas très bien abouti, pas très bien... tu vois ? Mais... mais donc voilà, c'était de la pédagogie active, mon père aimait assez bien. Ma mère avait un peu du mal à comprendre. Parce que voilà, là, le système classique et tout ça, elle a vu ses trois... ses trois premiers être dans le système classique. Le dernier c'était un peu... si tu veux, au début t'as... t'as du mal à comprendre. Il passe sa journée à jouer, qu'est-ce qu'il apprend, qu'est-ce qu'il... Mais c'est une école qui a fermé. C'était juste un projet, tu vois, donc c'était... même l'infrastructure ressemblait plus à une grande maison. C'était pas... tu passes devant, on dirait que c'est une maison. Tu te dis*

pas : « C'est une école ». (...) Moi je trouvais ça assez sympa, mais bon, voilà, elle l'a changé, elle est repassée dans un système classique, on va dire. Donc lui, il est néerlandophone, il est en sixième primaire et... donc voilà ».

*Nous constatons que les parents sont soucieux de la scolarité des enfants et qu'ils remettent en question l'enseignement en explorant de nouveaux sentiers. Inssaf explique qu'ils « sont assez cool dans le sens où je fais ce que je veux, et ils me soutiennent... donc par exemple, j'ai voulu faire *****, ils m'ont pas interdit en disant : « Non, nous on a choisi telle école et t'iras là-bas », donc on en a discuté, ils m'ont demandé pourquoi et comment ? Même si bon, j'avais pas des arguments de fou, c'est juste : « Ma copine, elle y va, donc s'il te plaît », donc voilà. C'était pas un sale argument, mais bon, voilà, ils en ont tenu compte, ils se sont dit : « OK, c'est une école pas mal et vas-y, OK ».*

Inssaf confie que son choix d'orientation n'était pas abouti en fin de 6^e mais que ses parents l'« ont encouragée à faire des études supérieures, sans me... ils m'ont pas poussée à le faire, mais ils m'ont encouragée. » Néanmoins, elle pense que « si je voulais arrêter, je crois que ça aurait été un peu plus compliqué parce que : « Tu vas arrêter, mais tu vas faire quoi ? ». Si c'est pour faire une formation et directement travailler, ça, je crois, il y aurait pas eu de problème, donc... mais si c'était pour arrêter et ne rien faire, ça, ça aurait poser problème, donc... Parce qu'avec un CESS, voilà, t'es pas... t'as pas full jobs qui s'offrent à toi. Et... donc si au moins j'avais fait une formation, ils m'auraient dit « OK », c'est... le minimum, on va dire ».

Concernant les habitudes et activités familiales, Inssaf explique que quand son frère et elle étaient plus jeunes, ils programmaient « énormément d'activités en famille, donc c'était des sorties au parc, à la forêt, des vacances, des week-ends, des sorties, même se promener, enfin ça va de la petite promenade aux vacances et tout. C'était assez... chaque semaine, chaque week-end il y avait une sortie ». Depuis qu'ils ont grandi, ils travaillent dès qu'ils en ont l'occasion et « du coup eux, ils font des sorties avec les plus petits. Mais du coup c'est moins en famille vu que moi et... moi et mon grand frère on travaille, du coup on est un peu moins libres pour la famille. Et nous, avec les études, c'est plus compliqué vu que t'as des études, mais t'as aussi tes travaux, tu dois étudier. Des fois ils sortent et puis toi tu restes étudier à la maison. Du coup, on commence à avoir un décalage. Euh... pendant les grandes vacances, eux ils prennent des vacances, moi je travaille. Et moi je prends mes vacances en septembre...

quand il y a la rentrée des petits. (...) Donc ça devient de plus en plus compliqué. Mais on essaie de... de quand même en faire quelques-unes... pour rester... pour avoir des liens, quoi ».

2. Description rythme journalier

Généralement les cours débutaient à 8h30 et se terminaient entre 14 et 17h suivant l'horaire. Inssaf explique qu'« *il y avait trois périodes de cours le matin, puis une pause ; puis deux périodes de cours, midi. Et puis je crois que ça pouvait... on pouvait enchaîner l'après-midi jusqu'à quatre périodes de cours ou cinq. Je m'en rappelle plus trop*». La pause de midi constituait le moment le plus important pour cette élève. Elle souligne qu'« *il y avait des jours où on finissait vers 17h50, un truc comme ça. Enfin je me rappelle pas de l'horaire exact, mais c'était... c'était maximum jusqu'à 17h et quelques, donc... et on enchaînait de midi jusqu'à ces 17h, sans pause donc c'était très très lourd. Et... ouais, du coup les pauses c'était important*». Inssaf insiste sur la lourdeur du déroulé des cours de l'après-midi : « *L'après-midi, c'était lourd, très lourd. Euh... ouais, c'était surtout ça* ».

Interrogée sur les événements spéciaux qui étaient programmés, l'ancienne élève nous raconte que « *ce qui était sympa, c'est que... donc le vendredi après-midi, on n'avait pas cours. Donc c'est des séances de sport, donc on avait le choix entre plusieurs sports. On s'inscrivait en début d'année et chaque vendredi (...) c'était avec toutes les années mélangées (...) en fait, il y a soit à l'école, soit dans... avec des partenaires, un partenariat avec une salle et les élèves y allaient. Ou alors c'était avec le Centre Omnisports à côté. On faisait donc... c'était arts martiaux, volley... enfin tous les sports comme ça, qui nécessitaient une salle assez grande* ».

3 Méthodes d'apprentissage

3.1. Déroulement des cours

Concernant l'articulation des cours, Inssaf explique que cela dépendait des cours. « *Pour les cours de maths, par exemple, c'est des exercices donc... je me rappelle en première, deuxième, là il y avait des définitions et tout à étudier, mais tout le reste après c'était que des exercices, il n'y avait plus trop de par cœur. Puis après, les autres cours, histoire et tout, c'est que du par cœur*».

Pour le cours de français, « *c'était assez pratique donc on avait des poésies, des lectures,...* Parfois il organisait des séances de théâtre, on va dire, en classe. Il apportait des intervenants qui venaient, donc un... un acteur de théâtre qui venait et qui nous parlait, donc comme on faisait des liens avec le cours et tout, c'était assez vivant. »

Lorsque l'élève était en quatrième année option sciences, il y avait des heures « *de labos et là, de nouveau, c'était plus pratique. Donc il y avait quand même un rapport de laboratoire à rendre. Et là, on avait plus de pratique donc on pouvait faire les expériences et tout* ».

« *Puis après, les autres cours, histoire et tout, c'est que du par cœur* » explique Inssaf. Lorsque nous l'interrogeons sur d'éventuels travaux de groupe, elle relate qu'il n'y en avait « *pratiquement pas jusqu'à la cinquième-sixième, mais sinon c'était... ou alors des travaux en binôme. Mais sinon, travaux de groupe, on n'avait pas beaucoup. C'était beaucoup de théorie* ».

3.2. Rapport aux différentes matières

Inssaf confie qu'elle n'appréciait pas les mathématiques : « *J'ai raté à cause de ça... après, c'est facile de dire que c'est à cause des profs et pas à cause de soi. Mais... quand t'as un prof... quand t'as un cours de maths qui est donné par un prof de chimie, voilà. Donc il y a déjà... dès le départ il y a un problème.* »

Cela s'explique, selon elle, par l'illégitimité de son professeur et par le manque de techniques pédagogiques : « *t'as des profs qui sont pas du tout passionnés et qui donnent cours assis, et voilà : « Je donne... je donne ma matière et... tu l'avales et puis voilà ».*

A l'inverse, les professeurs de géographie et d'histoire (cours qualifiés théoriques précédemment), « *étaient passionnés. Donc le prof d'histoire était vraiment passionné d'histoire. Il est allé à Rome je sais pas combien de fois dans l'année pour, voilà, pour voir les... enfin pour voir l'histoire et tout ça, enfin moi j'y connais rien, mais bon, voilà. Il kiffait son truc, il nous expliquait avec passion et il nous a... enfin c'est même pas genre il nous donnait cours par rapport à son programme parce que parfois, il nous sortait des anecdotes : « Vous saviez qu'untel avait fait ça », alors que ça... enfin voilà. Il donne des trucs en plus, et c'est le genre d'anecdote qui te reste en tête et qui te... qui te permet de faire des liens dans ton cours aussi, tu vois... et donc ça, je trouvais... donc voilà, quand t'as des profs qui sont*

passionnés comme le prof de français, prof d'histoire, prof de géo, eux ils étaient vraiment passionnés par leur cours ».

3.3. Rapport aux méthodes d'évaluation

Inssaf explique que les méthodes d'évaluations étaient : *« classiques. Donc les interrogations, c'était coté... généralement soit sur 10, sur 20. Parfois il y a des trucs sur 26, enfin des trucs très bizarres »*. Les interrogations étaient pratiquement toujours écrites sauf *« en langues il y avait des oraux. Mais sinon, généralement, le reste est toujours sur feuille. »*

Lorsque nous lui demandons quel était son ressenti lorsqu'il y avait interrogation, elle explique qu'il arrivait que certains professeurs usaient de l'évaluation comme d'un rapport de force : *« parfois, par exemple, les évaluations c'est... c'était directement des punitions. Donc « Ah, vous m'avez énervé aujourd'hui, benh interrogation surprise ». Donc ça, c'était des punitions, clairement. Donc c'était... benh on le prenait mal, enfin... voilà quoi. Parfois c'est injuste parce qu'une personne a fait quelque chose, benh tout le monde se ramasse la punition. Et euh... parfois il y a des profs... enfin de nouveau, t'as d'autres... t'as d'autres cas où t'as des profs très sympas et tout, très compréhensifs. Donc on arrive à l'interro, on n'est pas prêts, on lui dit : « Benh voilà, est-ce qu'on pourrait répondre juste à deux-trois questions ? », il nous répondait puis après, on faisait l'interro, donc là, à ce moment-là, l'interro tu la vis plus comme... je vais pas dire un cadeau, mais genre tu tu l'acceptes à ce moment-là vu que le prof a fait un effort de te répondre à ta question avant l'interro. Et du coup, tu te sens prêt pour la faire et tu préfères... tu préfères limite la faire maintenant que demain vu que t'as compris ».*

4 Logiques de l'action

4.1. Logique stratégique

STRATEGIE DE REUSSITE

Inssaf confie qu'elle usait d'une certaine stratégie de calcul afin d'obtenir plus de 50% dans certains cours où elle éprouvait des difficultés. Ainsi, elle explique que le cours de mathématiques comportait plusieurs parties: *« (...) dans les maths, voilà, t'as plein trucs donc tout ce qui était statistiques, ça, j'aimais bien vu que, voilà, j'ai... j'avais des facilités parce*

que j'aimais bien et tout. Mais d'un autre côté, tout ce qui était dérivées, limites et tout ça là, je captais rien. Et... encore aujourd'hui, même je sais pas comment j'ai réussi mon CESS puisque... c'est vraiment euh, j'ai vraiment misé sur une matière et j'ai raté le reste, tu vois».

Elle se souvient d'un cours dispensé par « un prof... voilà, il nous détestait, mauvais... toujours dans l'autorité, toujours dans la punition, toujours dans... impossible d'aller dans son sens. Et du coup, c'était toujours le conflit et là j'ai... c'est là où j'ai vraiment abandonné et que je me suis dit : « C'est bon, je vais... je vais viser mes 50 % et puis... et puis c'est tout ». Elle parvenait donc à atteindre la moyenne sans trop s'impliquer.

Par ailleurs, elle explique que la motivation « est beaucoup lié aux profs, en français, par exemple, j'ai un gros problème d'orthographe. Donc en première année, j'avais eu ce prof, il avait tout fait pour améliorer notre orthographe et tout ça, et toujours avec des activités, donc théâtre, poésie et tout. C'était un cours vraiment vivant. Euh, ce prof, je l'ai retrouvé en cinquième secondaire. C'était pareil, donc toujours c'était vivant et tout ça, sauf que moi, l'orthographe entre-temps je l'avais abandonnée donc c'était... pour moi, c'était un truc que j'arriverais jamais et c'était... c'est tout. Donc dans mes rédactions... dans mes rédactions cotées sur l'orthographe, la grammaire, on va dire l'originalité ou le sujet traité et tout ça, donc dans ma tête, je partais déjà avec euh... je regardais la grille d'évaluation. L'orthographe, ça valait 10 %, dans ma tête je partais avec déjà 10 % en moins. Et donc dans ma tête, c'était en mode : « Je compte sur le reste pour rattraper ».

Elle explique ensuite que ce professeur « prenait le temps, avec chaque élève, de voir ses faiblesses et tout. Et je me rappelle qu' il me donnait énormément de temps » après les cours afin de pallier aux faiblesses rencontrées. Il proposait par exemple aux élèves en difficulté de passer des tests pour diagnostiquer une éventuelle dyslexie, dysorthographe,... ou suggérait simplement « des astuces et tout, des livres pour améliorer ça. » Elle souligne qu'elle ne saisisait pas toujours cette chance : « Après, bon moi je... je crains un peu parce que je n'ai pas profité et du coup j'étais là en mode : « Laisse-moi jouer dans la cour de récré, je veux partir », et tout ...».

CHOIX D'ECOLE

Concernant le choix d'établissement, Inssaf explique qu'elle ne connaissait pas « le monde des écoles ni rien». C'est lors d'une présentation de sa future école secondaire lorsqu'elle était en sixième primaire qu'elle a découvert l'école. En effet, la seule autre école secondaire qu'elle

connaissait était celle où étudiait son grand frère mais « *la réputation elle n'est pas top et mon frère il a eu beaucoup de problèmes. Profs absents, absents un an donc... voilà, beaucoup de problèmes là-bas, du coup, je voulais pas trop suivre* ».

Elle raconte qu'une de ses copines du primaire s'était également inscrite dans l'école secondaire choisie mais qu'elles ne se sont « *pas retrouvées dans la même classe sachant qu'il y avait six classes de première. Donc on s'est pas retrouvées dans la même classe et... voilà* ». Elle explique que « *c'est via elle que j'avais choisi cette école (...) en rapport avec mes parents, qui se sont renseignés... enfin c'est plus eux qui ont fait des démarches de se renseigner et tout ça. Eux voulaient ***** pour leur réputation... voilà. Alors moi, je leur ai demandé ***** et ils ont mis ***** en premier quoi* ».

4.2. Logique d'intégration

VALEURS DE L'ECOLE

A l'évocation du projet d'établissement, Inssaf explique que l'objectif ultime véhiculé par l'école est de « *poursuivre ses études et, en plus, poursuivre ses études à l'université* ». La formation des élèves aux études universitaires sont pour elle, une manière de dorer l'image de l'école. Elle soutient que « *pour eux, dans leur image, ils disent : « 99 % de nos élèves ont été à l'université et ont décroché un Bachelier, un Master, etc. ». C'est pour leur image de nouveau.* ». Ainsi, lors d'une campagne de sensibilisation aux études supérieures, les intervenants provenaient tous du milieu universitaires : « *mais, de nouveau, avec leur image élitiste, on va dire, ils voulaient qu'on aille à la... absolument en université. C'est-à-dire que les intervenants, c'était que des... des... des universités. Il y avait pas de haute école qui sont... qui est venue. (...) Genre il y avait des profs, quand ils faisaient un sondage en mode : « Vous allez où ? Vous allez faire quoi ? », et qu'il y en a... qu'il y en a certains qui disaient : « Haute école », ils étaient en mode : « Non, mais pourquoi tu vas faire ça ? Va à l'université... »* »

Elle explique ainsi que l'image de l'école est très importante, que la scolarité et le sérieux de l'élève doivent émaner de leur comportement. Selon elle, lorsqu'un élève sort des clous, il se fait écarter. Ainsi, elle explique que « *pour son image et tout ça benh par exemple, en première, deuxième, c'était... c'était balayage hein, donc on enlevait tous les... tous les élèves qui posaient problème, trop agités et tout ça benh on les... on les dégageait. (...) A mon époque, c'était... genre c'était flag, c'était choquant. Même quand... pour des soucis de comportement,*

on pouvait te... on pouvait t'enlever, genre même pas pour tes points. Voilà. En première, deuxième, c'était ça, donc c'était nettoyage. ». Ainsi, l'école se délestait des cas récalcitrants afin de former « l'élite ».

SOCIALISATION

Inssaf partage son expérience de socialisation juvénile. Elle raconte qu'en primaire elle était *« assez populaire dans l'école, tout le monde me connaissait, c'était genre j'avais pas besoin de m'intégrer et c'est les gens qui venaient vers moi et que, voilà. Genre c'est... j'étais la star de l'école, on va dire, enfin j'ai pas envie de le dire comme ça, mais voilà, quoi. Genre c'était facile, j'avais aucun effort, les gens venaient vers moi, j'allais vers les gens, très à l'aise et tout »*. Ensuite, elle confie que le passage à l'école secondaire a été plus compliqué. En effet, elle se retrouve dans *« école qui fait de la crèche jusqu'à la secondaire, donc certains élèves sont là depuis le début, c'est leur maison, c'est... voilà, ils sont chez eux et tout. C'est pas eux qui vont faire un effort d'intégration envers moi donc c'était à moi de m'intégrer à eux. Et c'était assez compliqué parce que c'était... c'est très fermé et très entre eux et c'était limite la même classe qu'ils avaient en sixième primaire, ils l'avaient en première secondaire. Du coup, c'est assez compliqué d'arriver en tant que nouvelle, en tant... sachant que je connaissais personne »*.

Ainsi, Inssaf n'arrivait pas à se lier d'amitié avec ses camarades. Elle confie que lors de la constitution des binômes pour les ateliers en laboratoire du cours de sciences, il lui arrivait souvent de se *« retrouver solo, sans binôme, sans rien »*.

Elle confie qu'elle avait l'impression d'être différente, *« c'était une autre mentalité »*. En première secondaire, elle a l'impression d'être le vilain petit canard et compare ses camarades à ceux des *« films américains. T'avais les... les... pour pas dire de gros mots, on va dire les stars et les meufs qui se... enfin tu vois, les filles qui voilà... Et du coup, il y avait ce genre de meufs. Et moi j'arrive, je débarque et tout, benh bien sûr j'étais leur... j'étais leur punching-ball, tu vois, j'étais leur victime. Et du coup benh, même par rapport aux autres élèves, ils voient ça benh au lieu d'être pote avec elles, tu vois, c'était... en gros, j'étais la fille du fond de la classe qui, voilà, « on n'avait pas envie d'être pote avec elle »*.

Elle exprime qu' *« au début, je cherchais ma place donc j'arrivais dans une nouvelle école, des nouveaux codes très différents de ceux que j'avais, moi, en primaire. Euh... ils avaient ce modèle... comme je t'ai dit, on dirait... on aurait dit les films américains, genre des clans, le*

groupe des fashions et tout ça. C'était très... c'était wôw ! Enfin t'avais d'un côté les... les Geeks et tout ça, de l'autre côté, t'avais ceux qui faisaient football, ils sont très sportifs et tout. Et moi je venais d'un... d'une école où nous, on était très mélangés, très... on intégrait tout le monde. Et c'était difficile d'arriver dans ce truc-là, du coup j'ai dû... prendre ma place. Et j'ai quand même mis deux, trois ans pour le faire. Et ouais, c'était compliqué. C'était compliqué quand je voyais comment j'étais à la... en-dehors de l'école et comment... enfin j'étais contente, j'étais très contente de finir l'école ». Elle confie que la fin de la journée « était un soulagement, je rentrais à la maison tranquille ».

Lorsque nous lui demandons si personne n'a pu intervenir afin de détendre la situation, elle explique que « *ça se voit pas forcément, c'est entre les élèves. Les profs, généralement, ils le voient pas. Et... les élèves, eux-mêmes, enfin... c'est pas comme si j'allais dire : « Eh, les gars, je me fais harceler ou je... » Tu vois, donc tu le dis pas. Et... ouais, ça se voit pas ».*

Cette tension s'est atténué au fil des années. Elle explique qu'elle n'aimait « *pas du tout l'école dans l'inférieur. Mais dans le supérieur, par exemple, là quand... comme je t'ai dit, c'est redevenu normal, j'avais des potes, enfin tranquille, normal. Et du coup, là, on va dire que je quittais l'école, oui j'étais contente de... d'arrêter les cours bien sûr. Mais je traînais plus, on rigolait avec les potes, benh je faisais le chemin avec... avec mes potes et tout ».*

4.3. Logique de subjectivation

RAPPORT AU CADRE

Inssaf raconte qu'elle n'était pas toujours en symbiose avec les valeurs de l'institution. Elle partage son incompréhension relative à l'exemplarité du comportement que les élèves devaient incarner tant au sein de l'établissement qu'en dehors, lorsqu'ils sont en activités scolaire : « *du coup comme je te disais, donc par rapport à l'image. Donc, par exemple, les trucs de sport le vendredi après-midi, genre on avait des partenariats donc avec d'autres structures, que soit la salle omnisports, les salles privées ou d'autres structures. Euh... ils insistaient genre en mode : « Vous allez là-bas, comportement irréprochable » et tout, na na na. Et les partenaires, ils leur faisaient un, on va dire, un rapport en mode : « OK, ça s'est bien passé/ça s'est pas bien passé ». Mais t'avais, même en dehors de l'école, tu te sentais... pas oppressée, mais contrôlée et voilà. Il y avait les... il y avait la pression de l'école même quand t'es pas à l'école». Elle explique que la pression était telle qu'elle n'éprouvait aucun plaisir : « Vous allez pas là-bas*

pour rigoler, vous allez là-bas pour faire du sport ». Donc il y a pas de plaisir. Donc, de nouveau, tu dois être militaire, tu dois être carré, pas parler avec tes potes, vas-y solo. Et ouais : « N'éprouve pas de plaisir dans ce que tu fais ».

Inssaf se sent contrôlée jusqu'à l'expression de son identité via le code vestimentaire : « genre certaines personnes avaient donc certains styles, on va dire, ils ont un style personnel vestimentaire, une façon d'être, de marcher ou de... voilà. Et on leur demandait d'effacer ça, donc « T'es un élève normal, tu t'habilles comme tout le monde ». Euh, à un moment, ils ont même essayé de nous enlever les baskets, donc on mettait des chaussures classiques alors qu'aucun jeune de cet âge-là n'avait de... on n'a que des baskets, donc la vérité c'est plus facile à cet âge-là d'avoir des baskets qu'autre chose. Et du coup on était là : « Quoi, je viens pieds nus ou c'est comment ? ». Donc pour te dire à quel point ils veulent vraiment... effacer la personnalité des gens parce que, au-delà du style vestimentaire, il y a aussi : « Marche correctement, tiens-toi droit ». (...) moi en tout en cas, j'avais l'impression d'être vraiment contrôlée ».

Concernant le projet de former de futurs étudiants universitaires, l'étudiante en Haute Ecole explique qu'elle « trouve ça moche de faire passer l'image de l'école avant l'avenir des enfants ». Elle s'indigne aussi face à la méthode de travail imposée : « Au niveau de la discipline et au niveau de la rigueur, je vais pas dire que c'était inutile mais je trouvais très rigide et pas adapté à tous les types d'élèves. Donc... il y en a ils travaillent avec, voilà, des méthodes visuelles, des synthèses visuelles et tout, il y en d'autres qui sont dans l'écrit et tout ça. Et nous, on nous imposait de tous... la même chose, donc tous les mêmes prises de notes, tous les mêmes... la même manière de travailler ».

Lorsqu'elle est interrogée sur la qualité de sa formation au vu de son activité actuelle, Inssaf explique que son parcours est logique parce qu'elle était dans l'option économique et qu'elle est « restée dans le domaine économique ». Néanmoins, elle souligne qu'elle a changé de méthode de travail : « Après, j'ai senti un vrai changement dans le sens où, par exemple euh en secondaire j'avais cette rigueur donc il y a beaucoup de rigueur, prise de notes, être organisée, avoir... En supérieure, ça m'a aidée, oui, au début, j'étais très organisée et tout. Mais après, j'ai découvert ma propre méthode de travail et... et donc ouais, si je retourne dans mon école secondaire, ils vont me dire : « Ouais, t'es désorganisée, ça va pas et tout... » Mais en soi, c'est ma propre méthode de travail et voilà, ça a payé vu que j'ai réussi toutes mes années en

supérieure. En supérieur, j'ai jamais redoublé, et pourtant ma méthode de travail est très différente de celle que j'avais en secondaire, qu'on m'a enseignée en secondaire. »

Inssaf explique que l'école a pris un nouveau tournant lors d'un changement de direction. Alors qu'avant il y avait l'activité *des jeunes talents* où les élèves pouvaient présenter leur identité et passions ; à partir du changement de direction, il n'était plus possible d'affirmer son identité et le cadre s'est endurci : « *Mais avant qu'il y ait la nouvelle directrice et tout ça, c'était encore comme ça, c'était genre à ma première année et deuxième, genre on pouvait avoir nos téléphones, tu vois. En heure de fourche, on fout rien donc on pouvait avoir nos téléphones, écouter de la musique, tu vois, c'est des trucs... Et genre il y a un moment à ma troisième secondaire, là ça a tout changé et voilà, on a dû... pas de téléphone, pas d'écouteurs, pas de... rien du tout. Non, c'était pas de coloration dans les cheveux, pas de... non...pas de piercing, pas de... boucles d'oreilles trop grandes, non, make-up exagéré, genre, on va dire, allez, du mascara, on va te regarder en mode « Non ». Tu vois, donc... ouais, non, c'est... ça craint* ».

Lorsque nous l'interrogeons sur son ressenti vis-à-vis de l'école, si elle se sentait à la marge de du cadre, elle explique qu'elle avait « *l'impression que c'était tout le système qui était en décalage parce que je crois que c'est avec aucun élève qu'il y avait cette relation (rires). Même si les éducateurs, comme je t'ai dit, c'était des gendarmes et tout, parfois ils essayaient de faire genre : « Oh, t'as un problème, qu'est-ce qu'il y a ? Ça va pas ? T'as l'air fatiguée », mais tu sens que c'est fait... que t'as pas envie de te confier à eux parce que... pour toi, c'est des gendarmes en fait et t'as pas envie de...*

La personne qui passe sa journée à te hurler dessus, à te dire : « Tiens, va dans ta classe. Pourquoi t'es là ? Pourquoi tu traînes ? Qu'est-ce que tu fais ? ». Elle passe sa journée à te questionner et à te... à t'enlever des points et à faire le gendarme, et du jour au lendemain elle te demande : « Est-ce que ça va ? ». T'as pas envie de lui répondre si ça va ou pas, tu vois ? Et donc... et tu sens que c'est fake, mais du coup, t'as pas envie de partager avec eux et que, du coup, il y a pas de... il y a pas vraiment de lien. »

Elle tempère ensuite ses propos : « *Mais après, avec... comme je t'avais dit, il y a certains profs qui, eux, quand ils prennent le temps de te demander : « Est-ce que ça va » et tout, avec eux... oui, t'as envie de... t'as envie d'échanger avec eux parce que, voilà, ils sont... ils sont cool dans leur cours, dans... enfin je sais pas comment expliquer, mais bon, il y a une bonne relation*

et du coup avec eux, t'es OK de rester à la récré, t'es OK de rester cinq minutes pour discuter de ce qui va pas... ce qui va, ce qui ne va pas et tout ».

RAPPORT AUX ENSEIGNANTS

Inssaf explique que son rapport aux enseignants variait selon le professeur. Elle raconte qu'elle avait un professeur de mathématique « *avec qui, généralement, c'était toujours une bonne ambiance, toujours de la rigolade, enfin il y a le truc du cours, on fait les exercices et tout ; d'un autre côté, toujours... toujours de bonne humeur, rigoler, faire des blagues, taquiner et tout ça, toujours dans la bienveillance* ».

A l'inverse, elle se rappelle d'un professeur avec qui « *c'était horrible, c'était... dans ma tête, quand je rentrais, j'avais toujours un stress quand je rentrais dans son... quand j'arrivais dans sa classe parce que c'était l'époque... des années 1980. Genre c'était à l'ancienne, le gars il avait un pupitre, il s'est fabriqué une estrade avec des palettes. Genre c'est... c'est des palettes, il les a mis... il a mis une planche dessus pour faire genre c'est une estrade. C'était... genre c'est un sketch quand tu vois ça de l'extérieur, et le gars il est tout imposant, il est carré, tête carrée, épaules carrées et tout, euh avec une règle en métal. Et... et genre tu rentrais, t'étais... t'étais vraiment dans les années, je sais pas quelle année, mais à l'ancienne, quoi. Et les anciens livres et il y avait... il y avait rien de numérique avec lui... Genre il parle, t'as pas le droit de parler. Quand tu rentres, c'est... il y avait toute la formule, là : « Good morning, sir », je sais pas quoi, c'était avec ce prof d'anglais donc toute la formule... tu peux pas t'asseoir, tu peux pas... tant que t'as pas dit cette phrase à la lettre, tout le monde ensemble. Si maintenant, il en voit un qui le fait pas, il recommence. Il tape avec sa règle en métal, il tapait avec sur sa... sur son truc. C'était vraiment à l'ancienne. Tu rentrais, t'étais en stress, t'étais là en mode... et genre il était vraiment imposant au niveau de son physique, mais aussi au niveau de sa voix et tout. Ouais non, c'était vraiment... c'était l'un des cours les plus désagréables que j'ai vécus de toute ma vie, je crois. C'était... c'était horrible* ».

Elle conclut « *donc d'un côté, t'as des profs horribles ; d'un autre côté, t'as des super profs. Et l'affinité qu'un élève peut avoir avec un cours, pour moi, c'est... pratiquement uniquement liée au prof. C'est le prof qui doit donner envie d'aimer son cours* ».

5. Mot de la fin

Avant de clôturer notre échange, Inssaf souligne que les enseignants ont un grand rôle à joué auprès des élèves. Elle souligne la « manière d'être, sa façon d'interagir avec les élèves, comment il prépare son cours », l'utilisation des tics : *« Rien que le fait qu'il y ait... par exemple, un PowerPoint animé, ça change de ta feuille... ta feuille et ton tableau à la craie, tu vois. »*

Elle exprime qu'elle aurait aimé être un peu plus active, de plus expérimenter : *« quand je faisais des labos, moi, c'est ça qui m'a attirée dans les labos, c'est le fait que voilà, on sortait à la forêt qui était pas loin et on a... donc la biologie, par exemple, on allait là-bas, on observait les feuilles. Donc on avait tout des exemples, genre des démonstrations : « Donc la feuille d'un hêtre, c'est comme ça, nanana », tu devais les reconnaître et tout. Ça, c'était vraiment plus dynamique, beaucoup plus vivant. C'est ça qui m'avait attirée dans ces labos. Mais avoir plus d'activités, au sein de l'école, je trouve que c'est axé sur les élèves sur ce qu'ils ont besoin ».*

Elle insiste : *« enfin si je parle par rapport à mon expérience et à mon école où j'ai été, euh pour moi il faudrait changer tout le système. Et parfois, j'y repense vu qu'il y a ma petite sœur qui est encore là-bas, genre j'ai pitié d'elle, j'étais là en mode : « Elle est encore comme ça votre surveillante ? – Ouais. - Elle est encore là et il y a rien qui change, il y a pas des... genre il y a pas des activités qui se mettent en place, des... ? ».*

2.3. Analyse verticale de l'entretien de Céline

1. Portrait de Céline

Lorsque Céline a terminé sa 6^e secondaire, elle était âgée de 18 ans. Elle a étudié dans une école adoptant des méthodes pédagogiques actives dans l'option Latin-Grec.

Lors de l'entretien, l'étudiante âgée de 20 ans est en BAC 2 – Sciences Politiques. Elle entretient de bonnes relations avec ses parents divorcés et ses trois frères. Son père, né en Turquie est traiteur thaïlandais et sa mère, née en Belgique, est avocate.

Ses deux petits frères sont dans une école primaire adoptant des méthodes pédagogiques de type Freinet. Pour la secondaire : *« je ne conseille pas à ma maman de les mettre à *****¹¹³ (...) mais mon prof de latin-grec a changé d'école et a aidé à créer une autre école (...) c'est aussi une école à pédagogie active (...) Publique, bien sûr ».*

Nous constatons que la famille est impliquée dans la scolarité des enfants et qu'ils remettent le système scolaire en question. Céline confie que l'activité et l'épanouissement sont les éléments les plus importants aux yeux des parents : *« Pour nous l'école c'est important (...) tant que tu fais quelque chose et que t'es épanouie (...) Après voilà, euh il y a des diplômes, genre le CESS, ça, j'étais obligée de l'avoir ».*

Après son bachelier en sciences politiques, Céline souhaite poursuivre un master *« soit en relations internationales, soit en coopération-développement ».*

Céline confie que sa famille maternelle est *« fort engagée »*. Pendant leur temps libre, ils se consacrent *« souvent à des manifs, on va souvent à des expos politiques ou à des spectacles souvent politisés. Donc ça dépend, ça dépend, enfin militants ouais... de gauche ».*

¹¹³ Ecole secondaire où était scolarisée Céline

2. Description rythme journalier

Généralement les cours débutaient à 8h tous les jours et se terminaient en 15 et 16h en fonction de l'horaire. Les séances de cours étaient fractionnées en des séances de 50 minutes. Généralement, les horaires étaient organisés de façon à ce qu'il n'y ait pas 2x 50 minutes du même cours qui se suivent sauf « *pour les cours de sport, c'est normal qu'ils nous mettent deux heures* ».

3. Méthodes d'apprentissage

3.1 Déroulement des cours

Céline garde un bon souvenir de l'articulation de ses cours d'option Latin-Grec : « *c'était chouette parce que j'ai beaucoup aimé le prof parce que... déjà c'est nous qui choisissons... on avait le droit de choisir ce qu'on voulait voir en cours. Le prof savait par exemple qu'on était plus intéressés par la civilisation que par la traduction des textes, donc du coup on traduisait des textes, mais c'était comme... une sorte de base pour pouvoir après déboucher sur... tout l'axe civilisation (...)* Donc en gros, on lui proposait des trucs, il voyait si c'était important même dans son programme à lui, etc., même si... si ça collait en gros. Et même lui nous proposait des trucs et on voyait ce qu'on aimait, ce qu'on... ce qu'on voulait approfondir, ce qu'on voulait pas approfondir, et c'était vraiment chouette. Parce que en gros, quand on venait en cours, vu que c'était un cours où déjà un... une option qu'on avait choisie, mais en plus un... des sujets qu'on avait choisi et qu'on aimait, benh ça nous donnait encore plus envie d'écouter et... et d'interagir pendant le cours ».

Céline explique que ce cours était articulé par « *de petites activités comme ça qui nous aidaient à prendre la parole et à avoir plus de facilité, même à prendre confiance en nous, tu vois. voilà, c'était intéressant et c'était chouette en fait. Et donc t'apprends avec des jeux, on va dire ludiques, tu vois, et ça... ça te donne encore plus envie d'apprendre* ».

Elle évoque son cours de mathématiques avec lequel elle admet avoir eu des difficultés : « *franchement, la prof était super sympa et elle aussi elle essayait un maximum de mettre son*

cours euh... comment expliquer... que ce soit pas trop un cours traditionnel. Genre en mode « elle explique au tableau et nous on écrit... et on écoute sans réfléchir » On avait aussi des... des travaux... individuels et des travaux autonomes, genre... allez, on a... on a un dossier pendant un semestre. Et pendant des heures de cours on doit... on doit faire le dossier, on peut demander de l'aide à nos camarades s'ils ont mieux compris que nous, etc. Et le but, à la fin du semestre, c'est de rendre ce dossier. Donc tu travailles par toi-même, tu demandes des conseils par toi-même aussi ».

Elle explique cependant que pendant ces heures de « travail autonome » certains élèves peuvent faire semblant de travailler : *« Si t'as envie de travailler et d'avancer, tu travailles, t'avances ; si t'as pas envie, tu vois... Benh... benh tu rates, quoi, enfin pas tu rates, mais je sais pas comment expliquer. Euh... en gros... en gros si t'as pas envie, tu sais que tous les élèves ils savent faire ça, faire genre que... que tu travailles alors que tu travailles pas, tu vois ».*

Elle ajoute : *« sauf qu'à la fin, vu que tu sais que ce travail il est important pour ta moyenne, tu vois, benh t'essaies quand même de faire un maximum. (...) Il y en a qui trichaient par exemple, qui prenaient le dossier de quelqu'un d'autre. Après, ça, ils... ils étudient pas. Et la prof, elle le voit aussi à l'examen quand... quand t'as pas... quand t'as pas joué le jeu du coup ça... c'était pas bénéfique pour eux ».*

Généralement, cette activité dite autonome *« fonctionnait parce que... voilà, ça fonctionnait aussi parce que c'était pas que le prof qui répondait à tes questions. Il y avait des élèves par exemple qui avançaient mieux dans la matière et qui pouvaient, eux, aider d'autres élèves, tu vois ».*

3.2 Rapport aux différentes matières

Comme expliqué plus haut, Céline appréciait ses cours d'option grâce aux méthodes pédagogiques adoptées par l'enseignant. Elle raconte que *« pendant la sixième secondaire, donc en rhéto, euh on a fait toute une année sur la rhétorique et donc on voyait... donc c'était en Latin ça. Et... et donc du coup, on voyait des textes en Latin et euh avec ces textes, eh benh on mettait en pratique ce qu'on faisait. Par exemple, je sais pas moi... apprendre à pouvoir prendre la parole en public, mais aussi pouvoir réciter un discours ou savoir... euh savoir comment improviser... Genre en mode on était devant le tableau interactif et il mettait... il y avait des mots qui défilaient. Et toi, avec les mots, tu devais directement... donc c'était des mots qui t'étaient inconnus, et tu devais directement faire une histoire avec, tu vois ».*

A contrario, c'était différent pour le cours « de biologie par exemple où le prof expliquait au tableau, il écrivait et nous on devait écrire, quoi ».

3.3 Rapport aux méthodes d'évaluation

Céline explique que le système de cotation a évolué au fil des années : « dans les premières années, c'était sous forme de points et puis ça a changé et on avait des appréciations. Donc non-acquis, en cours d'acquisition, acquis et maîtrisé.

Elle explique que certains enseignants ont eu du mal à s'adapter : « Mais... sinon, le problème... et c'est ça le problème, c'est qu'avec ces profs qui... qui n'étaient pas là par choix, on va dire, et qui n'étaient pas là par... par amour de la pédagogie active... enfin ils faisaient leurs appréciations en fonction des points. Donc un 7/10 ça vaut un « en cours d'acquisition », tu vois ? Un 8/10, 9/10 ça vaut un « acquis », un 10/10 c'est « maîtrisé », tu vois. Mais ils vont pas, en fonction de l'élève, regarder : « ah bon, il a quand même fait des efforts par rapport à ce qu'il a fait (...)il est en voie d'acquisition » (...) Moi je pense que ça dépend d'où il vient aussi. Et... il faut essayer d'encourager aussi l'élève à essayer de surpasser. Bon, peut-être pas lui mettre des points pour lui mettre des points, mais si l'élève est en... en progression et qu'il vient vraiment de loin, oui, essayer de l'encourager, pas qu'il soit toujours en non-acquis, tu vois, essayer de... voilà, l'encourager, je dirais ça comme ça ».

Par ailleurs, Céline fait remarquer qu'elle n'est pas forcément adaptée aux conditions d'examens qu'elle rencontre actuellement : « je suis fort stressée par les examens. Ça c'est un truc que les écoles actives m'ont pas bien préparée et que maintenant à l'univ je suis un peu dans la merde (rires) ». Néanmoins, elle est consciente que l'ensemble du système est différent : « maintenant à l'univ, c'est un peu la merde parce qu'on regarde pas du tout ton travail journalier, on n'en a rien à foutre de si tu viens en cours ou pas... tu vois (...) On va juste regarder tes examens. Mais bon voilà, les examens... mais ça va, j'ai réussi ma première (...) donc on peut dire que ça peut fonctionner quand même ». Elle contraste ses propos : « je me dis que... on a quand même appris à... à quand même avoir une certaine récurrence dans nos... dans notre méthode de... d'approche ».

Pour conclure, Céline confie son avis sur les examens : « en fait, je vois mal comment en un an de travail on peut te juger en un jour, ou en une heure ou deux heures de... (...) juger ton travail plutôt. Donc c'est un jugement de ton travail, pas de toi, pas de ta personne, mais de ce que t'as appris. Parce que, allez, peut-être ce jour-là, imaginons, tu perds un proche ou ce jour-là,

imaginons, je ne sais pas... t'es malade ou... tu vois, ou t'as passé une mauvaise nuit, je sais pas, t'as fait un cauchemar. Ou ... il peut t'arriver un bête truc et tu vas rater parce que ce jour-là ça allait pas, tu vois. Et donc c'est ça que je trouve dommage dans le fait de... ouais de... benh si tu veux..., c'est vrai que c'est assez une sorte de jugement de l'élève et de son travail. Alors que peut-être qu'il a très bien travaillé pendant l'année, peut-être qu'il s'est donné du mal pour réussir, tu vois. Et donc un examen, pour moi, ça ne reflète pas euh... ce que l'élève est. Ou les points ».

4. Logiques de l'action

4.1 Logique stratégique

STRATEGIE DE REUSSITE

Céline confie ses projets d'avenir lorsqu'elle était en secondaire : *« de base, je voulais faire droit mais... en sixième, enfin depuis mon voyage, j'ai changé d'avis. Maintenant je fais sciences politiques »*. Elle a fait le choix d'étudier dans la section transition générale afin de garder un large champ de possibilités et d'étayer sa culture générale : *« j'ai l'impression que... enfin, il y a... tout est utile en droit. Mais ça c'est... au moins t'apprends, quoi, c'est que t'as la culture générale »*.

Elle explique que ses cours d'option lui ont facilité l'accès à ses études actuelles : *« honnêtement, les cours qui m'aident vraiment pour le moment c'est le latin et le grec. (...) par exemple j'ai souvent des cours d'histoire de la pensée politique ou des cours de... philosophie, c'est mes cours de grec qui m'aident, tu vois, de grec ancien... »*.

CHOIX D'ECOLE

Dès les années primaires, Céline était scolarisée dans une école adoptant une méthode pédagogique active : *« j'étais à *****, mais ça, c'est une pédagogie Freinet, donc c'est encore plus axé sur euh... sur l'écoute de l'élève, sur ce qu'il aime faire, sur les courtes présentations... pour que même l'élève, en gros, apprenne autrement que juste rester... en restant assis et en écoutant le prof. Que l'élève réussisse à... à apprendre par exemple à la maison un sujet et puis l'expliquer devant ses camarades pour qu'il y ait aussi d'autres... d'autres approches. Et par exemple j'ai eu des conférences depuis que je suis en maternelle »*.

Céline explique que sa maman a décidé de l'inscrire dans cette école secondaire après avoir appris son inauguration « *dans les infos* ». L'ainé, qui était dans la même école que sa petite sœur en primaire, a été scolarisé en secondaire dans un établissement traditionnel. Ce choix s'explique par la réticence des parents à inscrire leur enfant dans une école privée, les méthodes pédagogiques alternatives n'étant pas encore promues dans les établissements publics.

4.2 Logique d'intégration

VALEURS DE L'ÉCOLE

L'école dans laquelle a été scolarisée Céline tente le challenge de s'inscrire dans des méthodes pédagogiques actives.

Dès lors, en plus des cours enseignés avec une pédagogie plus centrée sur l'élève, il était question d'une multitude de projet tout au long de l'année : « *Il y a quand même des projets assez... dans la pédagogie active, machin, etc (...) on avait des journées-ateliers. (...) Donc que ce soit de la première à la sixième, on était tous mélangés. Et... en sortes de petits groupes, on formait des petits groupes. Et on avait des projets à faire... ensemble et que ça, c'était un de nos projets* ». C'est d'ailleurs grâce à un projet à l'étranger organisé par l'école que Céline a trouvé sa voie : « *on a eu plusieurs projets chouettes, vraiment chouettes qui m'ont vraiment... que j'ai vraiment aimés. (...) C'est parce que j'étais en Palestine, machin et tout, j'ai vu la condition là-bas. Du coup, c'est grâce à ça que j'ai envie de faire ce que je fais maintenant* ».

Céline soutient que l'ensemble de ces projets avait pour vocation de former les élèves au civisme : « *notre prof de latin-grec il nous disait hein clairement que son projet à lui... donc c'était le projet de l'école, mais que lui, en tant que prof, son but c'était quoi ? C'était qu'on sorte de cette école en étant de bons citoyens* ». Elle définit la citoyenneté par le fait de s'interroger sur les règles et le cas échéant de les appliquer pour le bien commun : « *j'aime pas dire respecter les règles parce qu'il y a des règles que tu dois pas respecter. Mais... enfin tu dois pas respecter toutes les règles en étant... juste respecter les règles puisque c'est les règles. Tu dois aussi avoir un... un sens d'esprit critique, mais... comment expliquer... mais voilà, je pense que c'est cet esprit critique qu'ils essaient de nous enseigner, tu vois. Genre, quand c'est une bonne règle, savoir bien l'appliquer. Mais après quand c'est... quand tu sens à l'intérieur de toi que c'est pas quelque chose qui va, en gros c'est pas quelque chose de bon, de savoir dire non ou de savoir... de savoir combattre cette règle, mais de façon... de bonne façon* ».

SOCIALISATION

Céline fait part de la constitution des membres des travaux de groupes : *« des fois c'était imposé, des fois c'était pas imposé. Si la prof voyait que c'était toujours les mêmes groupes ou qu'en gros, il y en avait qui travaillaient et d'autres qui travaillaient pas, benh là elle... tu vois, genre c'est elle qui choisissait et donc on était un peu tous répartis, tu vois ».*

Elle sous-entend que les travaux de groupes et les projets font que *« de la première à la sixième, tu te fais des amis »*. Elle explique que *« donc à la fin, t'as des petits groupes, tu vois, t'as des petits groupes de potes et tout »*.

Céline raconte un épisode révolutionnaire né de la cohésion des élèves : *« c'était pour, je me souviens, on devait faire les 100 jours de rhéto. Mais finalement on n'a... on n'a pas pu les faire. Je me souviens plus pour quelle raison, ça fait longtemps (rires) Mais... après finalement pour les 50 jours, on a décidé de faire une mini-révolution et on s'était mis avec des pancartes. On s'était mis devant le bureau de la directrice avec des pancartes, genre en mode pédagogie active, en mode... point d'interrogation avec une grande croix. « Il faut laisser la parole aux élèves », machin, etc. On... on était en révolte. On faisait genre en mode, c'est mai 2018, tu vois (rires). On était dans notre petite période de révolutionnaires. Et... et puis... et donc il y a... il y a même des profs qui nous ont félicités de faire ça, puisque même eux trouvaient que c'était vrai, tu vois ? (...) Ils avaient peur, je pense, parce qu'ils nous ont pas félicités pendant, mais... après. (...) On était ma classe, ma classe. On était... une vingtaine peut-être. (...) Il y avait quatre classes de rhéto. Mais il y a que nous qui avons fait la révolution. La petite révolution, c'était notre idée. Il y en a... il y a quelques autres élèves qui nous ont rejoints, mais ils ont été punis. Parce que genre en mode... ils étaient censés être en cours, ils avaient une interro et donc voilà. Et euh... et donc la... la directrice, pour se justifier en quoi était : « Mais je comprends pas », etc., « je suis gentille avec vous. La porte de mon bureau est toujours ouverte ». Mais c'est pas ça qu'on demande, tu vois ? Parce que c'est... c'est bien d'être... tu vois, d'être sympa et genre, si elle a dit : « un jour vous avez des problèmes, machin et tout, vous pouvez venir ». Mais c'est vrai, tu vois, c'est... elle était... une chouette personne. Mais nous ce qu'on demande, c'est genre en mode d'avoir plus de... de place. Benh on n'avait plus de... de conseil de... de classe en rhéto, tu vois ? Ou on en avait, mais genre c'est... à un moment ça avait un peu disparu, on n'avait plus de conseil de classe. A la fin on avait un peu... un peu boycotté ça. À la fin, genre pas... pas les élèves, mais genre on n'avait plus trop de... de moment où parler en gros. On s'entendait plus trop avec nos profs. On était vraiment... et*

donc on essayait... on était : « bon, on a envie de parler nous aussi », tu vois. Et... et donc voilà, c'est notre petit moment... révolutionnaire, voilà ».

Céline explique qu'en grandissant, chaque élève développe ses propres valeurs : « (...) *c'est quand tu grandis aussi. J'ai commencé à... à plus m'attacher à des valeurs... révolutionnaires et de révoltes et de... et euh... Et plus je me tournais vers le social, d'autres élèves étaient tournés par... enfin... avaient une autre direction, mais on était tous acceptés* ». Elle explique ainsi qu'ils sont « tous différents, mais je me sentais pas à part. Je sais pas comment expliquer, je me sentais pas... je me sentais pas mal de ma différence, tu vois. Et puis on... on est différents, mais on se complète, quoi. C'est ça, et on a eu l'occasion même de faire nos petites révolutions du coup, tu vois ».

4.3 Logique de subjectivation

RAPPORT AU CADRE

Céline explique qu'un conseil de classe était organisé chaque semaine : « *le titulaire devait être présent et euh... puis on discutait entre nous* » du ressenti de chacun, de ce qui allait, ce qui n'allait pas, des éventuelles suggestions, ... Ce conseil permettait donc à chaque élève de s'exprimer.

Par ailleurs, elle fait part du centre PMS auquel elle faisait confiance : « *on s'entendait fort avec... donc le PMS venait euh... ... souvent, enfin pas souvent mais venait de temps en temps dans notre classe pour nous expliquer qu'ils étaient là pour nous et que... et ils nous montraient où était leur bureau, etc. Donc du coup, de ce côté-là franchement, l'école, chapeau quoi. On savait qu'il y avait le PMS au cas où... si t'avais un problème* ». Elle fait part de la même confiance envers les éducateurs : « *ils nous encadraient bien. On s'entendait très bien avec eux. Et... voilà, ils étaient très chouettes et... et ils faisaient attention à nous. Ça se voyait qu'ils se préoccupaient de notre bien, de notre réussite* ».

Céline confie que certains projets sont tombés à l'eau à cause d'un manque de recul : « *Comme je t'ai dit, souvent les projets ils tombaient à l'eau. Donc ça... mais c'est parce que c'est une nouvelle école, tu vois. On peut pas non plus... euh tout... enfin on peut pas non plus cracher dessus tout le temps, tu vois, genre... ils ont essayé de faire comme ils pouvaient.*

Elle tient à souligner qu' « *il y a les projets qui ont fonctionné, tu vois (...) je vais pas cracher sur... sur tous nos projets puisqu'on avait vraiment... on a eu de beaux trucs quand même* ». Néanmoins, elle est consciente du manque d'implication de certains professeurs : « *juste que voilà, il y a des profs qui étaient pas là par choix et donc c'était des fois un peu déroutant aussi d'avoir des profs super engagés, on va dire, dans... dans la pédagogie, et puis d'autres qui... qui en avaient rien à foutre, tu vois* ».

D'après elle, tous les élèves ne se rendaient pas compte de la fracture pédagogique : « *le problème c'est que même la plupart des... Enfin, il y a des élèves, quand on était là, tu vois, on savait même... il y en a plein qui savaient pas non plus ce que c'était vraiment la pédagogie active, tu vois. Et donc tu veux te plaindre, mais te plaindre de quoi ? (...) Donc tu sais même pas te plaindre parce que... pour toi c'est normal. Moi je savais que c'était pas normal puisque je venais d'une... d'une école à pédagogie Freinet qui fonctionnait vraiment bien. *****, c'est une école qui est là depuis longtemps quand même. Mais... mais sinon il y a... il y a plein d'élèves qui savaient pas pourquoi ils étaient là ou qui savait même pas quand... quand par exemple on avait les cours dits traditionnels, qui voyaient pas le problème* ».

Céline confie un « ras-le-bol » survenu en sixième : « *j'aimais plus parce que pour moi c'était... c'était plus trop de la pédagogie active hein. Les profs s'en foutaient un peu... et donc... mais sinon non, parce que je peux pas dire ça puisqu'il y avait quand même des... des bons profs qui essayaient quand même... ils se donnaient du mal, tu vois, pour essayer... de quand même... nous donner un bon programme et essayer qu'on aime bien nos cours, etc.* ».

Ainsi, Céline raconte un épisode révolutionnaire né de la cohésion des élèves : « *c'était pour, je me souviens, on devait faire les 100 jours de rhéto. Mais finalement on n'a... on n'a pas pu les faire. Je me souviens plus pour quelle raison, ça fait longtemps (rires) Mais... après finalement pour les 50 jours, on a décidé de faire une mini-révolution et on s'était mis avec des pancartes. On s'était mis devant le bureau de la directrice avec des pancartes, genre en mode pédagogie active, en mode... point d'interrogation avec une grande croix. « Il faut laisser la parole aux élèves », machin, etc. On... on était en révolte. On faisait genre en mode, c'est mai 2018, tu vois (rires). On était dans notre petite période de révolutionnaires. Et... et puis... et donc il y a... il y a même des profs qui nous ont félicités de faire ça, puisque même eux trouvaient que c'était vrai, tu vois ? (...) Ils avaient peur, je pense, parce qu'ils nous ont pas félicités pendant, mais... après. (...) On était ma classe, ma classe. On était... une vingtaine peut-être. (...) Il y avait quatre classes de rhéto. Mais il y a que nous qui avons fait la révolution.*

La petite révolution, c'était notre idée. Il y en a... il y a quelques autres élèves qui nous ont rejoints, mais ils ont été punis. Parce que genre en mode... ils étaient censés être en cours, ils avaient une interro et donc voilà. Et euh... et donc la... la directrice, pour se justifier en quoi était : « Mais je comprends pas », etc., « je suis gentille avec vous. La porte de mon bureau est toujours ouverte ». Mais c'est pas ça qu'on demande, tu vois ? Parce que c'est... c'est bien d'être... tu vois, d'être sympa et genre, si elle a dit : « un jour vous avez des problèmes, machin et tout, vous pouvez venir ». Mais c'est vrai, tu vois, c'est... elle était... une chouette personne. Mais nous ce qu'on demande, c'est genre en mode d'avoir plus de... de place. Benh on n'avait plus de... de conseil de... de classe en rhéto, tu vois ? Ou on en avait, mais genre c'est... à un moment ça avait un peu disparu, on n'avait plus de conseil de classe. A la fin on avait un peu... un peu boycotté ça. À la fin, genre pas... pas les élèves, mais genre on n'avait plus trop de... de moment où parler en gros. On s'entendait plus trop avec nos profs. On était vraiment... et donc on essayait... on était : « bon, on a envie de parler nous aussi », tu vois. Et... et donc voilà, c'est notre petit moment... révolutionnaire, voilà ».

Elle confie qu'elle n'a jamais envisagé de changer d'école par ce qu'il n'y avait pas d'autre établissement secondaire qui proposait des méthodes pédagogiques alternatives « à part *****. Et *****, c'est une école privée, non non non ».

Céline exprime son incompréhension envers le ROI concernant le code vestimentaire : « mais ça, c'est... pff, c'est dans tous les règlements hein, par rapport aux filles voilées ou par rapport aux longues jupes, etc. Casser la tête pour ça, je comprends pas, mais... mais bon ». Elle explique que certains élèves ont tenté d'ouvrir le débat : « On en a parlé avec... avec la directrice et même avec les profs, mais... ils nous ont dit : « Écoutez, c'est comme ça partout. C'est la règle de Bruxelles qui nous... enfin c'est la vile de Bruxelles qui l'impose. C'est pas... c'est pas nous qui décidons » en gros, tu vois ». Elle expose un incident entre une enseignante et une élève : « Il y a un moment où... où il y avait eu ça euh en... une prof qui avait fait une réflexion à une élève. Et ça, c'était pas passé, en gros, par rapport à... à une jupe, c'était même pas par rapport à un voile. C'était par rapport à une jupe, en gros. Et l'élève lui avait répondu genre en mode... puisqu'elle s'habillait très court la prof, enfin « mais vous aussi vous avez pas le droit... » Enfin... d'accord ouais. Ça, c'était... petite dispute... de gamins. Et à la fin... c'est la prof qui s'est faite engueuler hein en gros parce que la... la... allez, comment expliquer... la prof qui a réprimandé la fille était pas en droit ».

RAPPORT AUX ENSEIGNANTS

Comme expliqué précédemment, Céline garde un bon souvenir de son professeur d'option : *« j'ai beaucoup aimé grâce au professeur parce que justement, lui il était à fond dans la pédagogie active, dans l'écoute de l'élève, dans... dans tout ce qui était partage, etc., des connaissances et... et voilà »*. A contrario, elle remet en question la légitimité de certains professeurs : *« on savait pas pourquoi ils étaient là ou même eux ne savaient pas. Juste qu'ils avaient pas de taf, on leur a trouvé une école. Eux ne sont pas spécialement pour la pédagogie active, mais ils se retrouvaient là »*.

Céline confie que grâce à l'ouverture du cadre entraînée par la pédagogie mise en place par les professeurs, elle pouvait s'affirmer et s'épanouir à travers la matière : *« je pouvais par exemple, en français, en cinquième, notre... en fin d'année on devait rendre un... un projet et c'était une anthologie de poèmes. Et... et moi un moment, tu pouvais choisir n'importe quel thème. Et moi j'ai choisi la révolution, donc j'ai pris plein de thèmes en rapport avec... avec ça. Et après j'ai fait mon... j'ai fait une présentation, j'ai mis l'international en... en chanson, etc., et puis j'ai expliqué un peu. Je me suis lâchée, ça a été un très beau moment de ma scolarité et j'ai beaucoup aimé. Et donc en gros, tu pouvais... je sais pas comment expliquer ça... ça dépend toujours des cours, mais tu pouvais t'épanouir dans ce que tu aimais tout en respectant le programme du cours »*.

5. Mot de la fin

Avant de clôturer l'entretien, Céline souligne que : *« c'est important de dire aussi que quand tu grandis, c'est normal que tu commences à t'accrocher à des valeurs qui te semblent plus primordiales, tu vois. Et... et c'est à ce moment-là que tu commences à changer. Mais après, c'est un bon changement. Tu commences à t'orienter vraiment sur ce que tu aimes, sur ce que tu veux faire. Quand t'es petit, tu sais pas trop, tu vois. (...) Tu prends ta propre identité. Du coup, ouais, tu changes un peu. Tu rencontres de nouvelles personnes, tu deviens ami avec des gens avec qui t'étais pas ami et tout, mais... mais voilà »*.

3. Analyse horizontale des entretiens

Nous allons à présent croiser de façon horizontale les différents propos des interviewés en les classant par thèmes. Le matériel nécessaire à l'analyse de ce croisement est à chaque fois classé dans un tableau. Nous en dégagerons les lignes de force, les points convergents et divergents afin de pouvoir, par la suite, confronter nos résultats à nos hypothèses de travail.

3.1 Capital socio-économique

Nous constatons lorsqu'on compare les réponses des interviewés concernant leur capital socio-économique que les élèves qui se trouvent dans l'enseignement traditionnel ont des profils très proches. En effet, leurs parents exercent tous **une profession sans réelle charge de responsabilité**. Ils ont tous effectué **pas ou peu d'études**. On y trouve, par exemple, un ouvrier (le père de Mohammed), deux mères au foyer (ou belle-mère dans le cas de Gabriel) ou encore un chauffeur de taxi (Inssaf). Tous les élèves du traditionnel **ont au moins un parent issu de l'immigration**. Seule Inssaf a une mère née en Belgique. Toutefois, cela n'impacte pas négativement la vision qu'ont les parents des élèves du traditionnel concernant l'importance de l'école pour la vie future. Seul Gabriel ne souligne pas le rôle important des parents dans la nécessité d'étudier à l'école. Précisons à ce propos que tous les élèves du traditionnel poursuivent des études supérieures (deux dans le Marketing, un en Educateur spécialisé, un en Assistant social). Ces études ne sont pas spécialement centrées sur des parcours intellectuels propres aux parcours scientifiques ou en sciences humaines.

Concernant les élèves qui ont suivi des pédagogies actives, les différences avec le groupe ci-dessus sont assez importantes. En effet, si on trouve des origines étrangères dans les différentes familles (Turquie pour Céline, maghrébine pour Akame et Ilyas et Espagnole pour Ilyas) **de nombreux parents sont nés en Belgique** (5 sur 8). En général ils ont des **professions valorisantes**, à responsabilité et intellectuelles (une mère avocate chez Céline, un père responsable d'exploitation informatique concernant Sarah ou un père ingénieur nucléaire chez Akame). De plus, ces familles poussent les enfants vers **des activités culturelles et de la réflexivité critique**. C'est toujours la sphère familiale qui a poussé les interviewés vers la pédagogie active. Au niveau du parcours post-secondaire, ici aussi on retrouve une certaine

homogénéité au niveau intellectuel. Effectivement, Céline est en Sciences Politiques, elle compte poursuivre un master « *soit en relations internationales, soit en coopération-développement* », Ilyas est aussi en Sciences Politiques, Sarah est dans un cursus de Droit et Akame est en Lettres Orientales. Il est intéressant à ce niveau de constater que 3 interviewés sur 4 ont choisi des études en lien avec le fonctionnement de la société (Sciences Politiques et Droit).

Nous remarquons donc que l'on a, concernant les élèves du traditionnel et des pédagogies actives des profils qui se ressemblent en fonction du cursus. Les élèves du traditionnel sont plutôt issus de l'immigration et d'un capital intellectuel plus faible que les élèves en pédagogie active.

Tableau 1 – Capital socio-économique

Inssaf (trad)	École traditionnelle, lors de l'entretien, l'étudiante âgée de 22 ans est en BAC 3 Marketing. Père marocain chauffeur de taxi, mère belge travaille dans l'associatif (parents ouverts sur les pédagogies actives (son petit frère y a été)). Ils poussent Inssaf à faire des études supérieures : ses parents l'« <i>ont encouragée à faire des études supérieures, sans me... ils m'ont pas poussée à le faire, mais ils m'ont encouragée</i> ».
Mohammed (trad)	École traditionnelle, actuellement étudiant de 22 ans en BAC 3 Marketing. Sa famille est originaire du Maroc. Mohammed a quitté son pays d'origine, lorsqu'il avait 5 ans. Sa mère est femme au foyer et son père est ouvrier et rentier d'un local en location. Mohammed fait part de l'importance de l'école aux yeux de ses parents qui n'ont pas eu la chance d'être scolarisés.
Kevin (trad)	Il a étudié dans une école traditionnelle dans l'option sciences. Actuellement étudiant âgé de 20 ans il est en BAC 1 – Éducateur spécialisé. Son père est né en Espagne mais a suivi ses études en Belgique. Mécanicien de formation (bachelier), il est actuellement invalide. Sa mère, éducatrice maternelle, n'a pas poursuivi d'études après l'obtention du CESS. « <i>Bon, mes parents voulaient forcément que j'aille en latin vu que c'était bien vu, etc., sauf que benh encore une fois, là je pense que c'était pas du tout mon choix quoi</i> ».
Gabriel (trad)	Il a étudié dans une école traditionnelle dans l'option Langues. Lors de l'entretien, le jeune de 21 ans est inscrit en BAC 1- assistant social. Ses parents sont nés au Congo. Sa maman est décédée, son père est ouvrier et sa belle-mère, femme au foyer.
Céline (péd act)	Elle a étudié dans une école adoptant des méthodes pédagogiques actives dans l'option Latin-Grec. Lors de l'entretien, l'étudiante âgée de 20 ans est en BAC 2 – Sciences Politiques. Après son bachelier en sciences politiques,

	Céline souhaite poursuivre un master « <i>soit en relations internationales, soit en coopération-développement</i> ». Son père, né en Turquie est traiteur thaïlandais et sa mère, née en Belgique, est avocate. « <i>Pour nous l'école c'est important (...) tant que tu fais quelque chose et que t'es épanouie (...)</i> ». Sa famille va « <i>souvent à des manifs, on va souvent à des expos politiques ou à des spectacles souvent politisés. Donc ça dépend, ça dépend, enfin militants ouais... de gauche</i> ».
Ilyas (ped act)	Il a étudié dans une école adoptant des méthodes pédagogiques actives dans l'option Mathématiques-Langues. Lors de l'entretien, l'étudiant âgé de 19 ans est en BAC 1 – Sciences Politiques. Ses parents sont nés en Belgique. Son père, aux origines maghrébines, est agent de verbalisation et sa mère, aux origines espagnoles est employée administrative. Ses parents sont « <i>dans l'expérimental</i> » et qu'ils poussent leurs enfants « <i>à la curiosité</i> ». Ils visitent « <i>beaucoup de musées, de parcs, beaucoup de sorties que ce soit Bruxelles ou à l'étranger (...)</i> On variait beaucoup les sorties. Et toutes les sorties on les fait généralement en famille que ce soit maintenant, moi qui... je suis plus grand de temps en temps, je sors de mon côté. ».
Sarah (ped act)	Elle a étudié dans une école adoptant des méthodes pédagogiques actives dans l'option Latin-Grec. Lors de l'entretien, l'étudiante âgée de 20 ans est en BAC 2 – Droit. Ses parents sont nés en Belgique. Son père est responsable d'exploitation informatique et sa mère, technicienne de surface. Les parents sont soucieux de la scolarité de leurs enfants mais ne remettent pas spécialement en cause le système éducatif. C'est au vu de l'expérience positive de l'aînée que les parents inscrivent les plus jeunes dans la même école. En famille ils vont « <i>au cinéma de temps en temps, on joue à des jeux de société, on va dans des parcs d'attractions certaines fois pendant les vacances, et quand on était petit on allait souvent se balader au parc etc. On essaie de voyager, de sortir un maximum surtout pendant les vacances</i> ».
Akame (ped act)	Elle a étudié dans une école adoptant des méthodes pédagogiques actives dans l'option Latin-Grec. Lors de l'entretien, l'étudiante âgée de 20 ans est en BAC 2 – Lettres Orientales. Ses parents sont nés au Maroc. Son père est ingénieur nucléaire et sa mère, décédée, était couturière puis employée administrative.

	« ma mère, de son vivant était beaucoup derrière moi au niveau des études, si elle était encore là je pense que je serais une étudiante modèle (rires). Mais mon père, c'est tout l'inverse, il est complètement laxiste, il me laisse faire ce que je veux ». « Juste avant que j'entreprene mes études supérieures, il y avait un moment où j'étais dans une période où je voulais faire une année sabbatique (...). C'est ma sœur qui m'a poussée à faire des études, je dirais carrément que ma sœur a joué un rôle important dans mes études depuis la mort de ma mère... ».
--	--

3.2 Description rythme scolaire journalier

En ce qui concerne les rythmes scolaires journaliers, les élèves du traditionnel et de la pédagogie active ont tous des horaires d'enseignement plus ou moins identiques. Ce qui change fondamentalement entre ces deux types de cursus est à trouver au niveau des activités qui s'y développent, notamment en extra-scolaire. Inssaf et Kevin soulignent **la lourdeur de l'horaire, le nombre important d'heures de cours qui est fatigant.**

Lorsque des activités étaient organisées hors de ce cadre strict, c'était **bien accueilli** par les élèves du traditionnel (par exemple, Inssaf souligne l'importance des activités sportives du vendredi, Mohammed aurait bien voulu avoir des activités scolaires hors de l'école...) mais cela restait **très rare**. Au contraire, **les élèves de la pédagogie active soulignent la fréquence élevée de ces activités**. Céline, Sarah et Ilyas soulignent, par exemple, l'importance du parascolaire. Sarah et Ilyas précise que **ces activités étaient discutées ensemble dans leur organisation**, tout comme l'organisation des projets ou le règlement des conflits. De fait, aucun élève de la pédagogie active ne se plaint d'un quelconque rythme scolaire trop lourd, comme c'est le cas pour les élèves du traditionnel.

Nous constatons donc que les élèves du traditionnel perçoivent le rythme scolaire comme étant lourd et contraignant. Ce rythme semble peut-être moins contraignant pour les élèves issus des pédagogies actives car il est ponctué d'une diversification d'activités pédagogiques plus importante.

Tableau 2 – Description rythme scolaire journalier

Inssaf (trad)	Généralement les cours débutaient à 8h30 et se terminaient entre 14 et 17h suivant l'horaire. <i>« L'après-midi, c'était lourd, très lourd. Euh... ouais, c'était surtout ça »</i> <i>« ce qui était sympa, c'est que... donc le vendredi après-midi, on n'avait pas cours. Donc c'est des séances de sport, donc on avait le choix entre plusieurs sports. On s'inscrivait en début d'année et chaque vendredi (...) c'était avec toutes les années mélangées (...) »</i>
Mohammed (trad)	Les cours débutaient entre 8h et 8h30 et se terminaient vers 15 ou 16h (sauf le mercredi où les cours se terminaient à 12h30). Les cours étaient fractionnés en séances de 50 minutes. <i>« Moi, je n'aime pas y aller... peut-être j'aurais préféré... terminer plus tôt, avoir d'autres... par exemple, pour les sciences, ceux qui étaient en option scientifique, ils pouvaient, genre ils avaient une ou deux excursions ou bien sorties pour observer la nature, etc. Nous, on n'avait jamais ça alors que ça aurait pu être intéressant aussi pour nous, tu vois ? »</i>
Kevin (trad)	Les cours débutaient <i>« à 7h55 pour finir aux alentours de 16h, 16h50 »</i> Le rythme des journées <i>« est long, c'est très très très très long. C'est épuisant. Quand tu rentres, t'as genre envie de te poser et dormir. Mais tu dois encore faire tous tes devoirs, étudier, prendre ta douche, t'as les extrascolaires, t'as la famille... Ça fait beaucoup ».</i> Sorties pédagogiques : <i>« on est très restreint au niveau sortie, à part bon les sorties une fois par an peut-être au cinéma, et encore. Sinon, on n'a pas vraiment de sortie pédagogique ou alors c'est rare ».</i>
Gabriel (trad)	Les cours débutaient <i>« à 8h15. Et on finissait généralement vers 16h15, sauf le vendredi, on finissait un peu plus tôt vers 15h25 ou 14h35 si je me rappelle bien. Et le mercredi, on n'avait pas cours l'après-midi ».</i> <i>« de temps en temps il y avait des... enfin, des fêtes à l'école le soir, des trucs comme ça. Il y a eu des activités, c'était le Rhéto Trophée, je pense. C'était... enfin, tous les sixièmes, c'étaient plusieurs activités sportives durant une journée. Il y a eu des activités comme kayak et tout ça... enfin, il y avait quelques activités en dehors de l'école. Et sinon, c'est tout. Il y avait le voyage scolaire aussi ».</i>
Céline (péd act)	Généralement les cours débutaient à 8h tous les jours et se terminaient en 15 et 16h en fonction de l'horaire. Les séances de cours étaient fractionnées en des séances de 50 minutes.
Ilyas (péd act)	<i>« Donc généralement huit heures, parfois plus tard ».</i> Il fait part des activités <i>« parascolaires qui étaient obligatoires. Donc en première on était</i>

	<i>obligé de trouver, donc toutes les trois semaines et changer de sport. Donc ça fait qu'on voyait du monde et qu'on touche un petit peu à tout ».</i> <i>Conseils de classe hebdomadaires : « donc on parlait des projets de classe et les éventuels problèmes qu'il y avait à régler avec les profs ou les élèves. Je trouve que c'est un point... c'est important ».</i>
Sarah (ped act)	<i>« on commençait l'école généralement à 8h parfois 8h50 ça dépend des horaires »</i> <i>« selon les années soit on nous imposait des activités sportives à faire après les cours en groupe, comme de l'escalade, du break dance, de la capoeira ou alors on pouvait même choisir parmi une liste une activité qu'on préférerait. D'ailleurs, j'avais choisi une année le parascolaire BD et deux années celui du Théâtre, je pense ».</i> <i>« chaque semaine ou toutes les deux semaines, on avait aussi des conseils de classe pendant lesquels on discutait d'un peu de tout, des projets, des cours, de l'organisation de l'école, de nos envies etc... ».</i>
Akame (ped act)	Les cours commençaient généralement à 8h00 ou 8h50 et se terminaient entre 16 et 17h00 selon l'horaire.

3.3 Méthodes d'apprentissage

3.3.1 Déroulement des cours

Concernant le déroulement des cours, dans les parcours traditionnels, l'accent est en général plus mis sur **la mémorisation, la théorie, le par cœur et la répétition par exercices**. Mohammed souligne même à ce propos qu'il *« fallait travailler comme à l'ancienne, tu vois, en mode... le prof il parle, tu suis quoi. C'était très peu en mode échange »*. Lorsque des enseignants déviaient de ce mode d'apprentissage, les interviewés le souligne, preuve que c'était occasionnel (par exemple, Inssaf avec le cours de français ou de biologie, Mohammed avec le cours d'espagnol). Gabriel souligne à ce propos que le mode théorique d'enseignement était dominant, mis-à-part dans les classes d'options où ils n'étaient que 6 élèves, ce qui permettait de s'éloigner de ce sillon rigoriste.

Les apprenants du traditionnel soulignent aussi la **rareté du travail en groupe**. En général les élèves se souviennent précisément des cours où c'était le cas (en français pour Mohammed, le néerlandais et les sciences pour Gabriel), signe aussi de la rareté d'une telle pratique. Mohammed se souvient même qu'il n'a fait que deux travaux de groupe en secondaire...

Les élèves en pédagogie active ont ici des assertions très différentes de celles des élèves du traditionnel. En effet, l'accent est ici placé sur le développement de l'**autonomie** des élèves (les 4 interviewés soulignent l'accent placé sur le développement de l'autonomie des élèves) à travers la **découverte par soi-même de la matière** avant d'en discuter avec le reste de la classe dans une entre-aide en vue de la compréhension de la matière.

Nous retrouvons aussi des **pédagogies par projet** (Ilyas) centrés sur la préparation seule ou en groupe et la présentation devant la classe du travail accompli. L'aspect **participatif** est ici central et ce que soulève Sarah est fondamental : *« les cours étaient souvent participatifs, les professeurs discutaient avec nous, ils nous donnaient souvent la parole et nous poussaient à participer, (...). Ce qui est sûr, c'est qu'on ne devait rarement voire jamais écouter pendant une ou deux heures le prof parler sans cesse et prendre note de ce qu'il disait ».*

Il est particulièrement intéressant de relever qu'Ilyas et Akame soulignent que certains professeurs n'étaient **pas formés en pédagogie active**, ce qui a eu comme conséquence la présence de cours théoriques propres au traditionnel dans le cadre de la pédagogie active.

Dans la pédagogie traditionnelle, nous sommes donc en présence de processus de mémorisation avec une mise en avant de la théorie, du par cœur et de la répétition par exercices. De plus, les exercices en groupe sont rares. Par contre, en pédagogie active, c'est l'autonomie et la découverte par soi-même de la matière qui sont mis en avant. Nous y trouvons aussi de la pédagogie par projet centrée sur le participatif.

Tableau 3 – Déroulement des cours

Inssaf (trad)	<i>« Pour les cours de maths, par exemple, c'est des exercices donc... je me rappelle en première, deuxième, là il y avait des définitions et tout à étudier, mais tout le reste après c'était que des exercices, il n'y avait plus trop de par cœur. Puis après, les autres cours, histoire et tout, c'est que du par cœur ».</i> <i>Pour le cours de français, « c'était assez pratique donc on avait des poésies, des lectures, ... Parfois il organisait des séances de théâtre, on va dire, en classe. Il apportait des intervenants qui venaient, donc un... un acteur de théâtre qui venait et qui nous parlait, donc comme on faisait des liens avec le cours et tout, c'était assez vivant. »</i> <i>« quand je faisais des labos, moi, c'est ça qui m'a attirée dans les labos, c'est le fait que voilà, on sortait à la forêt qui était pas loin et on a... (...) Donc on avait tout des exemples, genre des démonstrations : « <u>Donc la feuille d'un hêtre, c'est comme ça, nanana</u> », tu devais les reconnaître et</i>
---------------	---

	<i>tout. Ça, c'était vraiment plus dynamique, beaucoup plus vivant. C'est ça qui m'avait attirée dans ces labos ».</i> Travaux de groupe : « <i>pratiquement pas jusqu'à la cinquième-sixième, mais sinon c'était... ou alors des travaux en binôme. Mais sinon, travaux de groupe, on n'avait pas beaucoup. C'était beaucoup de théorie</i> ».
Mohammed (trad)	Cours d'espagnol : « <i>petites préparations qu'on devait faire en classe en mode pratique, et du coup je trouvais ça hyper cool. Souvent des dialogues et tout, des présentations, il fallait faire de la recherche par rapport à la culture hispanique, etc. Je trouvais ça très très bien</i> ». Il fait part de sa réticence aux cours théoriques : « <i>limite, il fallait travailler comme à l'ancienne, tu vois, en mode... le prof il parle, tu suis quoi. C'était très peu en mode échange</i> ». Seulement deux travaux de groupe qu'il a du faire quand il était en secondaire : « <i>Le... travaux de groupe, enfin travail de groupe que j'ai en tête, c'est un qu'on a fait en quatrième. Sinon après ça, j'en ai... ah, si, en sixième en... au cours de français on avait aussi un travail de groupe où on devait analyser les paroles d'une chanson. Ça, j'avais beaucoup aimé</i> ».
Kevin (trad)	L'articulation des leçons dépend « <i>de la matière et ça dépend aussi du professeur. Je... je sais que par exemple mon prof de physique, il est extrêmement théorique, c'est-à-dire que durant ma rhéto par exemple on n'a... on n'a quasiment jamais fait d'exercice</i> ». En sciences : « <i>On n'a jamais vraiment de pratique. C'est pour ça que ça motive moins en général</i> ». « <i>les profs ils aiment pas trop qu'on travaille en groupe parce que c'est... (...)enfin, dans le groupe, ils pensent que ça va être quoi, c'est un qui travaille et tous les autres qui font rien ou alors hop, on va se copier entre nous et que c'est pas un travail sérieux que... que l'élève doit fournir lui-même</i> ».
Gabriel (trad)	« <i>vu que nous on était une classe de six, du coup les profs ils adaptaient leurs cours. Il y a quelques cours comme le cours de sciences, le cours d'allemand aussi, vu qu'on n'était que six, c'était plus sur des exercices, mais pas dans un cahier ou quoi, c'était plus on interagissait directement entre nous. C'était comme des activités. Mais le reste des cours... enfin, les cours généraux comme néerlandais, maths et tout ça, on était mélangés à une autre classe, et du coup c'était plus théorique</i> ». Travaux de groupe : « <i>Benh par exemple pour le néerlandais, c'était... elle nous donnait un sujet. Par exemple... le harcèlement à l'école par exemple, on devait parler de ça, soit on devait développer de nous-mêmes en fait. Et pour le cours de sciences, par exemple c'était par rapport à ce qu'on voyait, si on parlait de... du réchauffement climatique, benh c'était basé sur ça. On</i>

	<i>faisait des groupes de deux vu qu'on n'était que six. Et chacun parlait d'un... de certains points ».</i>
Céline (péd act)	<i>Cours de mathématiques : « franchement, la prof était super sympa et elle aussi elle essayait un maximum de mettre son cours euh... comment expliquer... que ce soit pas trop un cours traditionnel. (...) On avait aussi des... des travaux... individuels et des travaux autonomes, genre... (...) pendant des heures de cours on doit... on doit faire le dossier, on peut demander de l'aide à nos camarades s'ils ont mieux compris que nous, etc. (...) Donc tu travailles par toi-même, tu demandes des conseils par toi-même aussi ».</i> <i>Cette activité dite autonome « fonctionnait parce que... voilà, ça fonctionnait aussi parce que c'était pas que le prof qui répondait à tes questions. Il y avait des élèves par exemple qui avançaient mieux dans la matière et qui pouvaient, eux, aider d'autres élèves, tu vois».</i>
Ilyas (ped act)	<i>Le cours de français : « Donc on pouvait, nous, aller choisir si on allait faire de l'écriture, de la grammaire ou autre chose, donc c'est travail individuel, ouais... travail autonome, voilà (...) ils essayaient de mettre en place différents projets pour avancer dans la matière. Donc il y avait des temps de recherche souvent et puis des temps de mise en commun. (...) enfin, ils introduisent un peu la matière, ils nous passaient les tablettes qu'il y avait à l'école et donc on commençait les recherches. Et généralement, soit on devait faire une présentation après, soit c'était une synthèse en commun ».</i> <i>Cours d'histoire et de géographie qui, « de manière générale, c'est beaucoup de cours théoriques ». Ainsi, il explique que certains professeurs n'étaient pas spécialement formés à enseigner avec une pédagogie active.</i>
Sarah (ped act)	<i>« Parfois, on faisait des recherches nous-mêmes en groupe et puis on présentait nos recherches aux autres élèves, ce qui servait de matière de cours » mais qu'il y avait aussi des séances qualifiées de travail autonome : « On découvrait la matière tout seul sous forme de travail autonome. (...) Le principe du travail autonome revenait souvent dans le cours de français ou d'anglais. Les professeurs nous donnaient des consignes et pendant une ou deux heures par semaine, on devait suivre des consignes précises et faire des exercices avant une date précise. Ensuite soit on corrigeait les exercices avec le professeur soit il ramassait nos travaux».</i> <i>« les cours étaient souvent participatifs, les professeurs discutaient avec nous, ils nous donnaient souvent la parole et nous poussaient à participer,...). Ce qui est sûr, c'est qu'on ne devait rarement voire jamais écouter pendant une ou deux heures le prof parler sans cesse et prendre note de ce qu'il disait ».</i>
Akame (ped act)	<i>Ils avaient « souvent des travaux de groupes, mais aussi des travaux autonomes, le prof nous donnait une heure où on devait faire des exercices de toute sorte en rapport avec le cours seuls, ou alors c'était une heure qu'ils</i>

	<i>nous donnaient pour préparer un travail à rendre etc... On devait souvent trouver des choses créatives pour nos travaux, la manière dont on les présente, etc... ».</i> <i>« il y avait aussi des profs qui n'étaient pas formés à la pédagogie active, je sais pas si je suis censée le dire mais voilà... ».</i>
--	---

3.3.2 Rapport aux différentes matières

En ce qui concerne le rapport aux différentes matières, il est intéressant de constater qu'en ce qui concerne les élèves du traditionnel, l'influence de la personnalité du professeur et de sa passion sur l'intérêt de l'élève n'est mentionnée que par Inssaf. De plus, les élèves du traditionnel sont plus **amenés à aimer une matière bien précise** (le cours de français pour Mohammed, les mathématiques pour Inssaf, géo-social pour Gabriel). Concernant les élèves en pédagogie active, si les matières sont aussi nommées, **l'accent est plus placé sur des capacités acquises et qui faisaient que l'élève aimait le cours**. Ces capacités sont transposables dans beaucoup de domaines et ne sont pas propre à une sphère, à une matière. Ainsi, Céline souligne à propos du cours de latin qu'elle l'aimait car ils apprenaient *« à pouvoir prendre la parole en public, mais aussi pouvoir réciter un discours ou savoir... euh savoir comment improviser »*. Sarah souligne de façon éloquente que ce qu'elle *« aime bien dans un cours, c'est quand on comprend pourquoi on apprend la matière de ce cours, quand on sait d'où ça vient et à quoi ça va nous servir plus tard. (...) C'était des cours qui touchent à plusieurs concepts de la vie quotidienne et je trouve que c'est très intéressant »*. Finalement Akame souligne qu'un professeur leur *« a enseigné la rhétorique d'une manière exceptionnelle pendant une année entière »*.

De plus, certains élèves du traditionnel fondent leur intérêt pour une matière en fonction des **bons points** qu'ils ont dans cette matière et non sur **l'intérêt** qu'ils ont pour la matière en question (Kevin souligne à ce propos *« enfin, français aussi j'avais la moyenne, je me débrouille quoi. Mais je sais que je prenais plus de... enfin, je sais que j'avais plus de points... »* et Gabriel : *« C'étaient les cours où je réussissais le mieux, du coup je les aimais bien (...) »*). Ce point est intéressant et souligne l'importance aux yeux des élèves du traditionnel du système de notation sur la création de leur système de valeurs.

En pédagogie active il est intéressant de souligner que l'intérêt pour une matière se fonde plus que dans l'enseignement traditionnel sur la capacité du professeur à susciter **la motivation et**

la curiosité de l'élève. C'est à dire sur la singularité du professeur qui donne cours de façon personnelle. C'est ce que soulignent Ilyas, Sarah et Akame.

Dans la pédagogie traditionnelle, l'intérêt des élèves se focalise donc plus sur une matière en particulier et est souvent lié aux bons points acquis dans celle-ci. Par contre, dans les cursus en pédagogie nouvelle, les élèves mettent plus l'accent sur des valeurs et des outils acquis et utilisables de façon transversale. Dans les deux cas, il semble que la personnalité de l'enseignant joue beaucoup dans l'appréciation d'un cours donné.

Tableau 4 – Rapport aux différentes matières

Inssaf (trad)	Mathématiques : « <i>t'as des profs qui sont pas du tout passionnés et qui donnent cours assis, et voilà : « <u>Je donne... je donne ma matière et... tu l'avales et puis voilà</u> ».</i> Histoire-géo et français : « <i>Donc le prof d'histoire était vraiment passionné d'histoire. Il est allé à Rome je sais pas combien de fois dans l'année (...) parfois, il nous sortait des anecdotes : « <u>Vous saviez qu'untel avait fait ça</u> », alors que ça... enfin voilà. Il donne des trucs en plus, et c'est le genre d'anecdote qui te reste en tête et qui te... qui te permet de faire des liens dans ton cours aussi, (...) le prof de français, prof d'histoire, prof de géo, eux ils étaient vraiment passionnés par leur cours».</i>
Mohammed (trad)	Cours de français : « <i>j'aimais aussi beaucoup en sixième, par rapport aux... aux chapitres qu'on voyait quoi, sur les mouvements littéraires, tout ce qui était baroque et tout</i> ». Cours de géographie : « <i>Géo, j'aimais bien aussi parce qu'on voyait beaucoup... genre à la fin, genre comment Bruxelles était organisée, tu vois, par rapport à l'histoire et tout, je trouve que c'est hyper intéressant</i> ».
Kevin (trad)	« <i>Je suis plutôt fort pour tout ce qui est calcul, maths, sciences, etc. Mais niveau géographie, pffff rien (rires) Rien du tout. Et ouais, c'est ça... enfin, français aussi j'avais la moyenne, je me débrouille quoi. Mais je sais que je prenais plus de... enfin, je sais que j'avais plus de points... je prenais plus de temps à étudier les sciences qu'à étudier les autres quoi puisque je trouvais que c'est plus sympa</i> ».
Gabriel (trad)	« <i>j'aimais bien le cours de langues... enfin, les cours de langues et de sciences. C'étaient les cours où je réussissais le mieux, du coup je les aimais bien (...) Mais comme les maths, j'aimais pas trop vu que j'étais pas très fort</i> ». Cours de formation géo sociale : « <i>ça c'est pas parce que je réussissais, mais c'était intéressant puisqu'ils parlaient des problèmes partout dans le monde et... enfin, c'était intéressant. (...). Des sujets qui m'intéressaient et du coup</i>

	<i>le cours il m'intéressait. Ça c'était pas lié aux points que j'avais avec ce cours ».</i>
Céline (péd act)	<i>« pendant la sixième secondaire, donc en rhéto, euh on a fait toute une année sur la rhétorique et donc on voyait... donc c'était en Latin ça. Et... et donc du coup, on voyait des textes en Latin et euh avec ces textes, eh benh on mettait en pratique ce qu'on faisait. Par exemple, je sais pas moi... apprendre à pouvoir prendre la parole en public, mais aussi pouvoir réciter un discours ou savoir... euh savoir comment improviser »</i>
Ilyas (péd act)	<i>« je préférais oui donc... histoire, français, les sciences... enfin, la physique même pendant un moment puisque la prof était... la prof les rend très intéressants. Sinon, les matières où j'ai toujours eu du mal, ouais, c'était néerlandais, ouais, néerlandais et math ».</i>
Sarah (péd act)	<i>Elle a « toujours eu plus de facilités dans les matières littéraires comme le français, le latin ou le grec». Selon elle, « c'est toujours comme ça quand tu aimes ce que tu étudies. (...) Je suis plus douée avec les mots on va dire... Et j'ai eu des profs extraordinaires pour ces cours. Ils m'ont appris énormément, autant dans le cadre du cours qu'humainement parlant ».</i> <i>Ce qu'elle « aime bien dans un cours, c'est quand on comprend pourquoi on apprend la matière de ce cours, quand on sait d'où ça vient et à quoi ça va nous servir plus tard. Et ces profs ont une manière de travailler qui ne me donnait pas l'impression de suivre un cours en particulier avec des limites et des thèmes spécifiques, ultra déterminés mais au contraire un cours dans lequel j'apprenais de tout. C'était des cours qui touchent à plusieurs concepts de la vie quotidienne et je trouve que c'est très intéressant ».</i>
Akame (péd act)	<i>Ses cours préférés sont les cours de « latin, français et physique. Latin, faut dire que le prof était littéralement <u>the best teacher</u>, son cours était juste incroyable et hyper original, il nous ramenait tout le temps des idées je sais pas d'où il les sortait, parfois on devait créer des pièces de théâtre et les jouer, parfois des histoires, etc. et il nous a enseigné la rhétorique d'une manière exceptionnelle pendant une année entière, ça serait trop long si j'expliquais tout ce qu'on a fait mais il nous a bien boostés à ça... ».</i>

3.3.3 Rapport aux méthodes d'évaluation

Les élèves du traditionnel soulignent **l'importance des points**, de la cotation dans les évaluations ainsi que de **leur aspect écrit** (Inssaf). Inssaf souligne même l'aspect punitif de certains tests. Mohammed souligne de façon perspicace que le but dans cette conception de l'enseignement est d'avoir **des bonnes notes**, pas de mieux maîtriser une matière ou même de la comprendre. De fait, Kevin souligne que c'est le par cœur qui est mis en avant dans ces

interrogations. C'est ce qui explique cette assertion de Mohammed selon laquelle « *en sortant et en allant en première année en supérieur, beaucoup ont raté la première année parce qu'ils avaient des lacunes de fou. Alors OK, tu as réussi, tu as réussi, tu as réussi chaque année, mais à un moment donné tu avances avec des lacunes et tu te retrouves en première année supérieure avec des... donc des blocages* ». En effet, les examens et tests sont juste là pour mettre une note, pour réussir et pas spécialement pour développer de la réflexivité ou pour s'assurer que la matière est effectivement bien comprise. C'est ce que dit Gabriel dans ces mots : « *J'allais aux interros pour... dans le but de réussir mes interros et réussir mon année. J'étais pas... enfin, dans un défi envers moi, c'était plus juste pour réussir mon année quoi* ». Cela va dans le sens de l'observation de Sarah qui précise qu' « *avec des chiffres on voit pas vraiment si on a compris le cours ou pas. (...) avec ce genre de notation, on peut pas réellement se rendre compte de si on connaît bien la matière ou non. Franchement, je pense qu'un élève qui aurait eu 10 /20 va se contenter de savoir que l'interrogation est réussie et qu'il n'est donc pas en échec. Il ne va pas se poser la question de savoir si oui ou non il a réellement compris toutes les notions d'un cours* ».

Ici aussi la différence entre les élèves en pédagogie active et en traditionnel est grande. En pédagogie active, on ne parle pas de points, mais d'**appréciations** (non-acquis, en cours d'acquisition, acquis et maîtrisé). La différence est grande et pas seulement sémantiquement parlant. Effectivement, l'accent est ici plus placé sur **la compréhension de la matière**. C'est ce que souligne Akame en ces mots : « *j'aimais bien le fait que je savais dès lors quels étaient réellement mes difficultés en tant que capacité je dirais* ».

Ilyas souligne **la multiplicité de formes** que pouvaient prendre les interrogations, contrairement au monolithique écrit du traditionnel : « *interrogations écrites, de travaux de groupe, d'examens oraux en groupe ou individuel* ». Il met aussi l'accent sur le caractère discursif des recours. Il était possible, après une mauvaise évaluation, de se « rattraper » en discutant avec les enseignants.

Il est intéressant de souligner que, selon Céline, ces méthodes d'évaluation ne préparent pas très bien à l'université. Mais dans le même temps, elle souligne elle-même qu'elle réussit et que ce n'est donc pas si mauvais que ça... Ilyas souligne quant à lui que cela ne l'empêche pas de réussir à l'université. Inssaf souligne que cette rigueur dans l'enseignement traditionnel l'a aidée mais surtout que, par la suite, elle a développé des méthodes plus singulières en opposition avec ce qu'on lui avait appris à l'école. La créativité insufflée en pédagogie active sont donc

compatibles avec les études supérieures et même à encourager puisqu'elles permettent de se développer en tant que singularité.

L'importance des points et de l'écrit est donc soulignée par les élèves du traditionnel qui perçoivent comme objectif fondamental de l'école d'avoir des bons points, devant la compréhension. Par contre, en pédagogie active, on ne parle pas de points mais d'appréciations, c'est ici la compréhension de la matière qui est fondamentale. Dans ce contexte, nous observons une multitude de formes d'évaluation.

Tableau 5 – Rapport aux méthodes d'évaluation

Inssaf (trad)	« classiques. Donc les interrogations, c'était coté... généralement soit sur 10, sur 20 ». Les interrogations étaient pratiquement toujours écrites sauf « en langues il y avait des oraux. Mais sinon, généralement, le reste est toujours sur feuille ». « parfois, par exemple, les évaluations c'est... c'était directement des punitions. Donc « <u>Ah, vous m'avez énervé aujourd'hui, benh interrogation surprise</u> » « En supérieure, ça m'a aidée, oui, au début, j'étais très organisée et tout. Mais après, j'ai découvert ma propre méthode de travail et... et donc ouais, si je retourne dans mon école secondaire, ils vont me dire : « <u>Ouais, t'es désorganisée, ça va pas et tout...</u> » Mais en soi, c'est ma propre méthode de travail et voilà, ça a payé vu que j'ai réussi toutes mes années en supérieure ».
Mohammed (trad)	« (...) malheureusement, ils valorisent aussi le fait d'avoir des bonnes cotes plutôt que de mieux... de maîtriser une matière. Et ça, je trouve que c'est un truc vraiment à changer de fou. Parce qu'à la fin, genre en sixième, en sortant et en allant en première année en supérieur, beaucoup ont raté la première année parce qu'ils avaient des lacunes de fou. Alors OK, tu as réussi, tu as réussi, tu as réussi chaque année, mais à un moment donné tu avances avec des lacunes et tu te retrouves en première année supérieure avec des... donc des blocages ».
Kevin (trad)	Il a l'impression de « jouer sa vie » lors des interrogations : « t'as le stress, t'as... t'as tout qui monte hein ». « En général, le quota de l'année vaut pour beaucoup moins que les examens finaux alors que c'est pas le but. (...) genre comment tu peux étudier tout ça... enfin, c'est impossible. Tu peux retenir une grande partie, mais les détails c'est impossible... enfin, on n'est pas fait pour retenir du par cœur quoi ».

Gabriel (trad)	« J'allais aux interros pour... dans le but de réussir mes interros et réussir mon année. J'étais pas... enfin, dans un défi envers moi, c'était plus juste pour réussir mon année quoi ».
Céline (péd act)	« dans les premières années, c'était sous forme de points et puis ça a changé et on avait des appréciations. Donc non-acquis, en cours d'acquisition, acquis et maîtrisé ». « je suis fort stressée par les examens. Ça c'est un truc que les écoles actives m'ont pas bien préparée et que maintenant à l'univ je suis un peu dans la merde (rires) ». « Mais bon voilà, les examens... mais ça va, j'ai réussi ma première (...) donc on peut dire que ça peut fonctionner quand même ». Elle contraste ses propos : « je me dis que... on a quand même appris à... à quand même avoir une certaine récurrence dans nos... dans notre méthode de... d'approche ».
Ilyas (ped act)	« donc quand je suis arrivé, c'était des notes classiques, donc on a des pourcentages. La deuxième année, ils étaient passés à la troisième année de l'école et ma deuxième année, c'était un système un peu hybride. (...) Et ensuite, ils sont passés à cette méthode d'évaluation dont j'ai oublié le nom quoi, donc l'appréciation du coup, acquis, non acquis et en cours d'acquisition. ». Il pouvait être question d'interrogations écrites, de travaux de groupe, d'examens oraux en groupe ou individuel,... Il n'a « jamais été vraiment stressé par l'école ou par la pression. Je ne me suis jamais mis de pression par rapport aux évaluations ». Il explique qu'il « avait souvent l'occasion de se rattraper, d'aller discuter avec le prof, de se corriger et de se rattraper. Donc on avait toutes ces possibilités-là, on avait les possibilités de se rattraper ». « je suis à l'ULB maintenant et j'arrive à suivre les cours sans difficulté particulière ».
Sarah (ped act)	« à partir de la 2 -ème année il me semble, les notes chiffrées, c'était fini. On était noté en fonction des compétences. En fait, pour chaque cours des compétences étaient déterminées. (...) Et pour évaluer ces compétences, il y avait trois, comment dire ça ... euh trois niveau ou degré d'acquisition, A , EA et NA ». « avec des chiffres on voit pas vraiment si on a compris le cours ou pas. (...) avec ce genre de notation, on peut pas réellement se rendre compte de si on connaît bien la matière ou non. Franchement, je pense qu'un élève qui aurait eu 10 /20 va se contenter de savoir que l'interrogation est réussie et qu'il n'est donc pas en échec. Il ne va pas se poser la question de savoir si oui ou non il a réellement compris toutes les notions d'un cours ».

Akame (ped act)	Ils étaient évalués « <i>par compétence. Pour chaque cours, les compétences qui leur étaient spécifiques comme par exemple un cours de langue, il y avait comme compétence écouter, parler, rédaction et compréhension à la lecture et on était évalué dessus. Ah oui, et à propos de la méthode d'évaluation, nous n'avions pas de points, c'était avec un « acquis », « en voie d'acquisition » « non acquis », etc. qu'on était évalué ».</i> « <i>j'aimais bien le fait que je savais dès lors quels étaient réellement mes difficultés en tant que capacité je dirais ».</i>
-----------------	---

3.4 Logiques de l'action

3.4.1 Logique stratégique

3.4.1.1. Stratégie de réussite

Dans l'enseignement traditionnel on trouve plus de stratégies de réussite que dans les pédagogies actives. Précisons que par « stratégie de réussite » on entend des manières ou des tactiques subjectives qui permettent de réussir le cursus scolaire. En voici quelques-unes soulevées par nos interviewés :

- Viser uniquement le minimum pour passer dans certaines matières (Inssaf),
- Une stratégie de distanciation face à l'adversité (une mauvaise note, par exemple) : ne pas le prendre trop à cœur et faire mieux la fois prochaine (Mohammed),
- Un choix des options en fonction du nombre d'heures d'enseignement,
- Le choix des options en fonction de sa passion pour une matière (Kevin),
- Gabriel parle d'une stratégie qu'il aurait mis en place s'il avait su les études qu'il aurait fait. Il y a ici une logique de réussite de type opportuniste : étudier en vue d'une professionnalisation.

Les élèves des cursus en pédagogie active n'ont en réalité pas vraiment de stratégies de réussite si ce n'est que certains mettent juste en avant **l'importance de la matière vue à l'école dans une perspective future**, pour soi ou pour des études (Ilyas, Sarah et Akame).

Dans l'enseignement traditionnel, il y a donc plusieurs stratégies de réussite. Au contraire, mis-à-part la stratégie de réussite centrée sur des objectifs post-scolaires à accomplir ou simplement pour soi, on n'observe pas ce foisonnement de stratégies en pédagogie active. Les élèves en pédagogie active ont également une stratégie de réussite, mais ils la définissent à long terme, en fonction de leur envie de réalisation professionnelle et personnelle.

Tableau 6 – Stratégie de réussite

Inssaf (trad)	Stratégies de calcul afin d'obtenir plus de 50% dans certains cours où elle éprouvait des difficultés : « <i>un prof... voilà, il nous détestait, mauvais... toujours dans l'autorité, toujours dans la punition, toujours dans... impossible d'aller dans son sens. Et du coup, c'était toujours le conflit et là j'ai... c'est là où j'ai vraiment abandonné et que je me suis dit : « <u>C'est bon, je vais... je vais viser mes 50 % et puis... et puis c'est tout</u> ».</i> »
Mohammed (trad)	Stratégie de distanciation : « <i>c'est juste que je me disais : « <u>je n'ai pas étudié ou... euh la prochaine fois, de toute façon, je me rattraperais</u> ».</i> Mais je m'organisais toujours. J'étais assez stratège et je faisais toujours en sorte d'avoir mes points quoi » « <i>après, moi (...) j'ai choisi l'option Langues, c'est parce que je voulais faire option Langues</i> ». Le choix de cette option par ses camarades s'est fait « par défaut » : « <i>(...) latin, science, maths, euh... latin-langue, tu vois, genre tu as deux heures de langues et trois/quatre heures de... latin alors que nous on avait (seulement) quatre heures de langues</i> ».
Kevin (trad)	« <i>je suis allé en sciences parce que j'aimais bien les sciences. Ça m'intéresse, ça me passionne</i> »
Gabriel (trad)	« <i>Si je savais que j'allais faire assistant social, j'aurais plus... enfin, j'aurais été en technique sociale et pas en général langues modernes. Donc je trouve qu'il y a aucun lien avec ce que j'ai fait. J'ai fait des langues et maintenant je suis en Assistant social. J'ai même pas de cours de langues, du coup. (...) J'avais plein d'idées, mais rien en lien avec ce que je faisais, pas de langues</i> ».n, j'aimais bien mon option en fait. Mais j'avais pas d'idée par rapport... enfin, par rapport à mon avenir du coup ».
Céline (péd act)	
Ilyas (péd act)	Il avait pour projet d'étudier à « <i>Solvay, ou une école du genre</i> », raison pour laquelle il est resté en section transition afin de bénéficier d'une formation générale.
Sarah (péd act)	« <i>quand j'étais petite, je voulais devenir institutrice et puis le temps est passé et j'ai moins été convaincue</i> ». « <i>et puis en 5^{ème} secondaire, j'ai fait un stage civique chez Amnesty international et un des membres de l'équipe en racontant ses voyages, pourquoi il a décidé de faire son travail, etc... m'a</i>

	<i>beaucoup inspirée et m'a surtout donné l'envie de défendre aussi les droits humains ou en tout cas de faire en sorte que les choses changent. Puis j'ai eu l'idée de faire du droit, du droit européen ou international a commencé à mûrir dans ma tête. Et je me suis dit pourquoi pas tenter ? ».</i>
Akame (ped act)	<i>« (...) quand j'ai choisi latin-science, c'était vraiment de moi-même, je me disais que c'était une option assez générale et que donc qui aurait plus de chance de me servir à l'avenir ».</i>

3.4.1.2. Choix de l'école

Le choix de l'école concernant les élèves du traditionnel **n'est pas guidé par la qualité de l'école**, le diplôme secondaire ne valant en général pas grand-chose à leurs yeux (Kevin va jusqu'à affirmer que « *le CESS ça t'apprend pas grand-chose... quelque chose de la vie quoi, c'est surtout les trucs théoriques* »). Le choix est guidé par des critères de proximité géographique (Mohammed et Kevin) ou via l'influence d'amis (Inssaf) ou des frères et sœurs (Gabriel). On ne trouve ici aucun critère concernant la qualité de l'enseignement dans le choix de l'école. Par contre, concernant les élèves en pédagogie active, **ce sont les parents qui ont expressément choisis ces institutions pour leur pédagogie** (dans le cas d'Akame, sa sœur aussi et dans celui de Sarah, ses parents et elle conjointement).

Nous observons donc que dans l'enseignement traditionnel, le critère dominant du choix de l'école n'est pas qualitatif mais fondé sur la proximité de l'établissement avec le domicile de l'élève. En revanche, dans la pédagogie active, ce sont les parents qui ont expressément choisi ces institutions pour leur pédagogie particulière. Ici, l'argument qualitatif de l'enseignement est donc central.

Tableau 7 – Choix de l'école

Inssaf (trad)	<i>Une de ses copines du primaire s'était inscrite dans l'école secondaire choisie. Elle explique que « c'est via elle que j'avais choisi cette école (...) en rapport avec mes parents, qui se sont renseignés... enfin c'est plus eux qui ont fait des démarches de se renseigner et tout ça. Eux voulaient ***** pour leur réputation... voilà. Alors moi, je leur ai demandé ***** et ils ont mis ***** en premier quoi ».</i>
Mohammed (trad)	<i>Écoles de son quartier depuis la maternelle. « (...) en quatrième secondaire, j'ai voulu changer d'école, je me suis inscrit dans une école et je me suis désinscrit le même jour parce que mon frère m'avait dit que c'était beaucoup</i>

	<i>trop loin, (...). Le plus important c'est l'univ, enfin le supérieur, tu vois ? Donc il m'a dit : « <u>termine ta secondaire et puis après tu auras le choix</u> » ».</i>
Kevin (trad)	<i>« C'est une école qui est même pas à cinq minutes de chez moi à pied. Donc pour la... enfin pour la pratique, c'est le top quoi. Je suis quelqu'un qui est un peu galère le matin, donc ça m'arrangeait ».</i> <i>« le CESS ça t'apprend pas grand-chose... quelque chose de la vie quoi, c'est surtout les trucs théoriques ».</i>
Gabriel (trad)	Concernant son changement d'école : <i>« j'ai fait le même changement que mon frère et ma sœur. Ils ont changé de ***** vers ***** ».</i>
Céline (péd act)	Choix des parents dès la maternelle pour les pédagogies actives.
Ilyas (ped act)	<i>« donc ce n'est pas moi qui ai dit : « <u>je veux aller là</u> ». Enfin, c'était... il y avait une discussion, c'est... avec les parents et puis...Voilà. On te dit : « <u>c'est bien, ça va te correspondre</u> ».</i>
Sarah (ped act)	<i>« au départ , c'était pas vraiment mon premier choix mais à l'époque , j'étais toujours en liste d'attente dans les écoles que mes parents et moi avions choisies. Et pour ne pas prendre le risque de me retrouver sans école, ma mère m'a inscrite là-bas ».</i>
Akame (ped act)	Le choix d'établissement s'est fait par son père et sa grande sœur.

3.4.2. Logique d'intégration

3.4.2.1. Valeurs de l'école

Les élèves de l'école traditionnelle ne soulignent **pas un projet en particulier propre à l'institution**. Inssaf souligne uniquement un projet très pragmatique – au bord du cynisme – se basant sur la nécessité d'avoir des élèves qui poursuivent leurs études à l'université pour la bonne image de l'institution... Gabriel précise juste l'organisation d'événements ponctuels mais on ne peut ici parler de valeurs ou de projets propres à l'institution en question. Mohamed et Kevin quant à eux soulignent l'importance des enseignants – donc de démarches personnelles – dans la mise en œuvre et l'inculcation aux élèves de valeurs particulières. Encore une fois on ne peut pas parler ici de valeurs ou projet global de l'école.

Concernant la pédagogie active, on retrouve des valeurs centrées sur **la pédagogie par projet, le développement de l'autonomie participative** (développer des projets en autonomie qui touchent la société dans son entièreté), **la responsabilisation en société**. L'importance de la subjectivité des professeurs est aussi importante dans le développement de valeurs (Céline). Il est important de souligner que les élèves en pédagogie active adhèrent de façon enthousiaste aux valeurs et projets développés par l'école (ainsi, Sarah souligne qu' « *on nous a donné les clés nécessaires pour en devenir un (citoyen responsable), après c'est à nous de les mettre en pratique* », Céline qu' « *on a eu plusieurs projets chouettes, vraiment chouettes qui m'ont vraiment... que j'ai vraiment aimés* » et Akame, qu' « *on a eu pas mal d'occasion à être formés comme bon citoyen* »).

Les élèves du traditionnel ne soulignent donc pas de valeurs et de projets particuliers défendus par l'école. Au contraire, dans la pédagogie active, on retrouve la pédagogie par projet, le développement de l'autonomie participative ou encore la responsabilisation citoyenne.

Tableau 8 – Valeurs de l'école

Inssaf (trad)	L'objectif ultime véhiculé par l'école est de « <i>poursuivre ses études et, en plus, poursuivre ses études à l'université (...), pour eux, dans leur image, ils disent : « 99 % de nos élèves ont été à l'université et ont décroché un Bachelier, un Master, etc. ». C'est pour leur image de nouveau. »</i> « <i>Pour son image et tout ça benh par exemple, en première, deuxième, c'était... c'était balayage hein, donc on enlevait tous les... tous les élèves qui posaient problème, trop agités et tout ça benh on les... on les dégageait. (...) Même quand... pour des soucis de comportement, on pouvait te... on pouvait t'enlever, genre même pas pour tes points. Voilà. En première, deuxième, c'était ça, donc c'était nettoyage. »</i>
Mohammed (trad)	Ne se souvient d'aucun projet organisé par l'école. « <i>(...) prof de français. Parce qu'elle voyait qu'il n'y avait pas tout ça et que ça... ça manquait beaucoup de... Euh si tu veux, on apprenait beaucoup de savoir-faire et très peu de savoir-être. Et c'est... c'est un peu ce qu'elle voulait nous transmettre sur... nous transmettre. C'était genre d'éveiller son esprit critique, de voir dans quel monde on vit, etc., tu vois, d'être le plus... open possible, si tu veux</i> ».
Kevin (trad)	« <i>on n'avait pas vraiment de projet. C'est plutôt des petites mises en œuvre que les profs font où tu... qu'ils se posent à l'école et qu'ils adhèrent ou pas</i> ».
Gabriel (trad)	« <i>NRJ School'Up !, je pense, ou un truc comme ça. Et c'était pour élire la meilleure école de Bruxelles. Et ils ont ramené la radio ou un truc du genre</i>

	<i>et... ouais, c'est ça, c'était avec Vince (animateur radio). Et il y avait plusieurs activités, on leur a présenté l'école et tout ça. Ils ont fait un mini concert, on va dire».</i> <i>« ils ont ramené un ancien... comment dire, c'était un... un Juif qui était au camp d'Auschwitz, je pense. (...). Mais c'était pas vraiment en lien avec... avec un cours spécialement, mais tous les profs nous en ont parlé un peu. Ils ont parlé du projet un peu et de... enfin, ce qui allait avoir lieu, mais c'était pas vraiment en lien avec un cours spécialement ».</i> <i>« en fait, il y avait un système de... c'était un cours de citoyenneté, je pense, et ils l'avaient introduit dans tous les cours. Et dans chaque cours en fait, ils essayaient d'introduire un sujet qui était en rapport avec le fait que dans le... enfin, comment on se comportait dans la vie de tous les jours en tant que citoyen ».</i>
Céline (péd act)	<i>« Il y a quand même des projets assez... dans la pédagogie active, machin, etc (...) on avait des journées-ateliers. (...) Donc que ce soit de la première à la sixième, on était tous mélangés. Et... en sortes de petits groupes, on formait des petits groupes. Et on avait des projets à faire... ensemble et que ça, c'était un de nos projets ».</i> <i>« on a eu plusieurs projets chouettes, vraiment chouettes qui m'ont vraiment... que j'ai vraiment aimés. (...) C'est parce que j'étais en Palestine, machin et tout, j'ai vu la condition là-bas. Du coup, c'est grâce à ça que j'ai envie de faire ce que je fais maintenant ».</i> <i>« notre prof de latin-grec il nous disait hein clairement que son projet à lui... donc c'était le projet de l'école, mais que lui, en tant que prof, son but c'était quoi ? C'était qu'on sorte de cette école en étant de bons citoyens ». « je pense que c'est cet esprit critique qu'ils essaient de nous enseigner, tu vois. Genre, quand c'est une bonne règle, savoir bien l'appliquer. Mais après quand c'est... quand tu sens à l'intérieur de toi que c'est pas quelque chose qui va, en gros c'est pas quelque chose de bon, de savoir dire non »</i>
Ilyas (ped act)	<i>Le principal projet annuel organisé par l'établissement était « ce qu'ils appellent « <u>amis en œuvre</u> », (...) en début d'année, on nous donnait un thème général, ça pouvait être l'écologie, le climat ou autre chose, justice sociale aussi il y avait. Donc en une semaine en fait, on faisait un maximum de recherches et à la fin on faisait une présentation originale du sujet. Et donc le dernier jour, on se met en groupe, à chaque fois deux élèves de chaque classe, donc deux élèves de deuxième, deux élèves de première, deux élèves de sixième et tout ça. Et on tourne dans les classes et on présente les sujets ».</i> <i>« depuis l'année passée, l'école est devenue ce qu'ils appellent des « écoles citoyennes », donc c'est une structure extérieure qui vient se greffer à l'école et qui leur propose un cadre de fonctionnement (...). L'idée c'était de plus passer par les sanctions classiques entre autres et de régler le problème...</i>

	<i>(...) Donc il y avait... régulièrement des conseils qui se tenaient entre les élèves qui avaient été élus pour ça ».</i> Dans le cadre d'un autre projet, il a « <i>eu l'occasion de partir en Israël/Palestine</i> ». Suite à cette expérience, il a décidé de faire du bénévolat « <i>dans ce genre d'ASBL et de faire de l'animation un peu de temps en temps</i> ». « <i>à la demande des élèves</i> », plusieurs activités pouvaient être organisées « <i>par les élèves</i> », tel que le « <i>marché de Noël, ça, c'était chaque année</i> ».
Sarah (ped act)	Projet citoyen annuel instauré par l'école : « <i>au début de l'année, une thématique est choisie comme par exemple euh... le vivre ensemble et la différence. Et sur base de ce sujet, chaque classe doit réaliser un projet et présenter ce que lui inspire le thème. Et du coup, tout au long de l'année, notamment durant les conseils de classe, on prépare le projet avec notre classe. Et pendant la semaine avant Carnaval, les cours sont suspendus pour pouvoir réaliser matériellement notre projet, pour le mettre en place dans le local qu'on nous a attribué. Et alors le vendredi de cette semaine-là, des groupes composés d'un élève par classe font le tour des classes pour découvrir les différents projets. Et du coup à chaque fois qu'on arrive dans un local, l'élève concerné présente le projet de sa classe aux autres</i> ». « <i>on nous a donné les clés nécessaires pour en devenir un (citoyen responsable), après c'est à nous de les mettre en pratique. On nous a toujours poussé à développer notre esprit critique et je pense qu'au fil du temps, ils ont essayé de nous transmettre des bonnes valeurs si on peut dire cela comme ça... comme par exemple la solidarité, la liberté d'expression, le partage, le respect, le travail, etc...</i> ».
Akame (ped act)	« <i>pour ma part j'avais été travailler à la bibliothèque de Laeken, travailler avec des adultes et aider les gens qui venaient à la bibliothèque et organiser des activités pour des enfants, etc.</i> » : « <i>on a eu pas mal d'occasion à être formés comme bon citoyen</i> ». « <i>un projet avec l'école qui s'appelait « les jeunes entreprises » qui a été une expérience de sociabilisation mais aussi d'apprentissage à être autonome, très intéressante, on a dû former une équipe avec des camarades pendant un an, on a dû inventer un produit et ... le produire (rires). Puis on a aussi dû rencontrer des mini-entreprises d'autres écoles et fait des activités avec eux. C'était amusant en plus de nous être enrichissant</i> ».

3.4.2.2. Socialisation

Il est intéressant de constater que plusieurs élèves du traditionnel soulignent **le nombre important d'élèves issus de l'immigration dans leur école** (Mohammed souligne ainsi « *il y avait très peu de blancs (...) tout le monde s'entendait bien* » et Kevin qu' « *on n'avait pas trop... beaucoup de Belges dans notre école* »). De plus, dans le cursus traditionnel, les amitiés au sein de l'institution ne sont pas « fluides », le constat est assez négatif : les élèves se font apparemment **plus d'amitiés hors de l'école** (Kevin, Gabriel), Inssaf souligne les difficultés qu'elle a eu à être acceptée et Mohammed se sentait différent mais **n'osait pas exprimer cette différence à l'école**. C'est bien simple, dans ce contexte, aucun élève du traditionnel affirme encore fréquenter des élèves de leur école.

En ce qui concerne les cursus en pédagogie active, le constat au niveau de la socialisation est bien plus positif. **La socialisation dans ce cadre pédagogique se fait de façon bien plus facile et pérenne**. Ainsi, Céline souligne que **la mixité imposée dans les nombreux travaux de groupe** poussait les élèves à se mélanger et donc à créer des relations avec tout le monde, ce qui encourage à se lier d'amitié avec plusieurs élèves. Ilyas souligne aussi son lien avec plusieurs amis à l'école d'un point de vue positif, tout comme Sarah et Akame.

De plus, **la différence** est admise et les élèves n'ont pas peur de l'exprimer. Comme le souligne Céline, ils sont « *tous différents, mais je me sentais pas à part. Je sais pas comment expliquer, je me sentais pas... je me sentais pas mal de ma différence, tu vois* ».

Contrairement au contexte de l'enseignement traditionnel, Sarah précise qu'elle est encore en contact avec certains amis de l'école. Akame aussi confie qu'« *au fil des années, je me suis fait pas mal d'amis avec qui je garde contact encore aujourd'hui quasi quotidiennement. Les meilleurs amis que j'ai pu me faire dans ma vie, c'était en secondaire* ». Cela prouve que les relations ne sont pas limitées au contexte institutionnel mais sont plus viscéralement liées aux personnalités des êtres humains que sont les élèves.

Dans le contexte de l'enseignement traditionnel, les élèves sont donc majoritairement issus de l'immigration et ne se font pas d'amis sur le long terme au sein de la structure scolaire. Au contraire, dans le cadre de la pédagogie active, les amitiés de lient de façon bien plus profonde et sont encouragées par les travaux en groupes. De plus, la différence semble bien mieux acceptée dans le contexte des pédagogies actives.

Tableau 9 – Socialisation

Inssaf (trad)	Du primaire au secondaire : « Au début, je cherchais ma place donc j'arrivais dans une nouvelle école, des nouveaux codes très différents de ceux que j'avais, moi, en primaire. Euh... ils avaient ce modèle... comme je t'ai dit, on dirait... on aurait dit les films américains, genre des clans, le groupe des fashions et tout ça ». « En gros, j'étais la fille du fond de la classe qui, voilà, <u>« on n'avait pas envie d'être pote avec elle ».</u> « Elle n'aimait « pas du tout l'école dans l'inférieur. Mais dans le supérieur, par exemple, là quand... comme je t'ai dit, c'est redevenu normal, j'avais des potes, enfin tranquille, normal. Et du coup, là, on va dire que je quittais l'école, oui j'étais contente de... d'arrêter les cours bien sûr. Mais je traînais plus, on rigolait avec les potes, benh je faisais le chemin avec... avec mes potes et tout ».
Mohammed (trad)	« (...) il y avait très peu de blancs, tu vois. Donc on était beaucoup plus de... d'immigrés, on va dire, en particulier Marocains, mais il y avait aussi d'autres... genre Polonais... » « genre, je n'étais pas une personne différente en fonction de là où j'étais. (...) Après, dans mon école aussi, c'était... il y avait très peu de blancs (...) tout le monde s'entendait bien ». « il y en avait beaucoup qui me disaient... euh genre quand on m'appelait, je disais « <u>oui</u> ». On me disait : « <u>pourquoi tu réponds "oui" alors que tu peux dire "ouais" ?</u> (...) enfin je me sentais différent, mais si tu veux, je m'adaptais à... genre, je faisais... je faisais ressortir un côté de ma personnalité qui pouvait le plus correspondre à la personne que j'avais en face de moi ».
Kevin (trad)	« J'avais un petit groupe d'amis, mais c'est vraiment les amis on va dire 8h-17 h. Ceux que tu vois qu'à l'école et après j'avais surtout ma bande d'amis en dehors de l'école quoi, qui sont pas dans l'école ou dans le quartier, etc. » « c'est vrai que là dans mon école, on était plus... enfin, c'était plus une école où il y avait pas une grande mixité, on va dire. Donc c'est côté maghrébin, turc... enfin, tout ce qui est de l'est, etc. Donc on n'avait pas trop... beaucoup de Belges dans notre école ».
Gabriel (trad)	« je m'entendais avec tout le monde, mais sans plus. J'avais... enfin, j'avais déjà ma bande en dehors de l'école ».
Céline (péd act)	Les travaux de groupes : « des fois c'était imposé, des fois c'était pas imposé. Si la prof voyait que c'était toujours les mêmes groupes ou qu'en gros, il y en avait qui travaillaient et d'autres qui travaillaient pas, benh là elle... tu vois, genre c'est elle qui choisissait et donc on était un peu tous répartis, tu vois » : « de la première à la sixième, tu te fais des amis ».

	« (...) c'est quand tu grandis aussi. J'ai commencé à... à plus m'attacher à des valeurs... révolutionnaires et de révoltes et de... et euh... Et plus je me tournais vers le social, d'autres élèves étaient tournés par... enfin... avaient une autre direction, mais on était tous acceptés ». Elle explique ainsi qu'ils sont « tous différents, mais je me sentais pas à part. Je sais pas comment expliquer, je me sentais pas... je me sentais pas mal de ma différence, tu vois. Et puis on... on est différents, mais on se complète, quoi ».
Ilyas (ped act)	« (...) le cercle d'amis, pour moi en tout cas il n'a fait que s'agrandir même si je n'étais pas forcément proche proche de tout le monde, mais je connaissais plus ou moins un peu tout le monde qu'ils soient plus grands ou plus petits parce qu'on a évolué d'abord en petit nombre et après ça s'est agrandi au fur et à mesure ».
Sarah (ped act)	Elle a fait partie de la première promotion de l'école : « en fait, à la base, on était qu'une centaine au départ donc beaucoup moins que dans les autres écoles, tu vois ? donc on s'est installé avec une ambiance plus chaleureuse on va dire... et comme on était peu, on se connaissait pratiquement tous et d'année en année on a grandi avec l'école ». Ses camarades lui « convenait bien » : « Fin... je n'étais pas seule ni entourée d'une foule non plus... D'ailleurs avec certaines on est encore en contact ».
Akame (ped act)	En première secondaire : « j'avais une amie qui n'était pas dans ma classe », « je suis très timide donc, ce n'était jamais moi qui faisais le premier pas, soit c'était l'autre personne soit c'était avec des circonstances et le quotidien qu'on a fini par se rapprocher », « au fil des années, je me suis fait pas mal d'amis avec qui je garde contact encore aujourd'hui quasi quotidiennement. Les meilleurs amis que j'ai pu me faire dans ma vie, c'était en secondaire (rires) ».

3.4.3. Logique de subjectivation

3.4.3.1. Rapport au cadre

Au sein du traditionnel, on trouve un rigorisme, la nécessité de « rentrer dans le moule », de gommer les différences. Cela se retrouve dans les pratiques pédagogiques où il y a une uniformisation des moyens (Inssaf souligne la rigueur, l'imposition de la méthode écrite : « tous les mêmes... la même manière de travailler »). En ce sens Mohammed avait hâte de finir l'école pour devenir « libre ». Les paroles sont fortes et prouvent que l'école traditionnelle est perçue par les élèves comme un carcan qui, de façon générale, uniformise les singularités. Dans ce

contexte, les élèves ne se sentent pas heureux ni épanouis puisqu'on les bride. Comme le souligne Mohammed, l'objectif de ce carcan est que les élèves aient leur diplôme (pour Gabriel aussi). Kevin souligne pour sa part l'obligation d'aller à l'école pour réussir dans la vie. **L'institution est vue comme un passage obligé et non comme un moyen de s'y développer cognitivement.** Cette vision va de pair avec le rigorisme développé en son sein. On se trouve ici à un niveau tout à fait formel, sans toucher à la substance, à ce que les élèves apprennent ou à leur développement personnel. Ce formalisme pousse les élèves à développer une forme de neutralité scolaire, où ils mettent entre parenthèse qui ils sont. Gabriel souligne bien ce fait en précisant : *« je pense qu'à l'école, on nous demande de pas montrer notre... enfin, on doit être neutre vu qu'on est en... enfin, on vit dans une communauté »*. Cela peut avoir des conséquences dramatiques puisque les élèves ne peuvent pas développer des compétences qu'ils ont en particulier et qui sortent de ce cadre rigoriste (c'est ce que Kevin souligne en parlant d'un ami à lui qui ne s'adaptait pas au cadre de l'école).

Un des éléments le plus significatif dans cette restriction imposée par le cadre concerne le **code vestimentaire**. Il est souvent souligné par les élèves, sans-doute car cela est très visible et touche les adolescents dans leur manière de se présenter même. On peut aussi citer Inssaf à propos de ce formalisme central dans l'école traditionnelle lorsqu'elle souligne l'importance de donner une bonne image de l'école à l'extérieur. On est ici clairement centré sur le paraître et non sur l'être.

Ce n'est que dans les relations intersubjectives avec certains enseignants que la liberté était parfois possible (Mohammed). Celle-ci ne repose donc **pas sur le cadre scolaire mais sur la singularité de certains enseignants.**

Dans le cadre de la pédagogie active, **la liberté d'expression et la singularité des élèves est bien plus mise en avant** (Sarah précise en ce sens *« j'ai pas eu l'impression qu'on m'imposait des règles trop strictes ou sévères, en tout cas aucun exemple concret ne me vient à l'esprit »*). Cela est visible dans l'importance des conseils de classe où les élèves ont leur mot à dire dans l'institution (Céline). Cela est aussi flagrant dans l'expérience révolutionnaire vécue par Céline qui demandait plus de place à la parole des élèves à travers le conseil de classe et surtout le soutien de cette démarche de la part de la direction et de professeurs. Cette place plus importante donnée à la parole explique que les PMS et les éducateurs sont aussi généralement perçus comme étant des oreilles attentives (Céline), tout comme la direction accessible aux

élèves (Ilyas, Sarah). On se trouve ici dans un schéma clairement plus **horizontal** que le vertical du traditionnel.

Concernant les codes vestimentaires, l'école active prend une **distanciation** avec les règles en expliquant leur origine et le fait qu'on les leur impose de l'extérieur. Cela est flagrant lorsque Céline dit qu' « *avec la directrice et même avec les profs, mais... ils nous ont dit : « Écoutez, c'est comme ça partout. C'est la règle de Bruxelles qui nous... enfin c'est la ville de Bruxelles qui l'impose. C'est pas... c'est pas nous qui décidons » en gros, tu vois* ». Cette distance est clairement exprimée par Ilyas : « *Et c'est par exemple par rapport aux jeans, les voiles pour certaines filles, surtout la manière de s'habiller, les téléphones, ça... ils n'étaient pas toujours très regardants donc ça allait, voilà* ».

Les élèves en pédagogie active que l'on a interviewés sont en général contents d'aller à l'école, ils ne perçoivent pas comme un fardeau (en ce sens Ilyas précise ceci : « *je n'ai jamais eu de ras-le-bol ou je n'en ai jamais eu marre. Il n'y a jamais eu un matin où je me suis dit : « non, je ne vais pas aller à l'école, aujourd'hui je n'ai pas envie de me lever ». Ça ne m'est jamais arrivé en six ans* »). Comme le souligne merveilleusement bien Céline : « *... en gros, tu pouvais... je sais pas comment expliquer ça... ça dépend toujours des cours, mais tu pouvais t'épanouir dans ce que tu aimais tout en respectant le programme du cours* ».

Finalement, il est tout à fait marquant de constater dans la parole des élèves en pédagogie active que des **enseignants avec des méthodes traditionnelles donnaient aussi cours au sein de leur école** (Céline, Akame). Ainsi, la pratique de la pédagogie active repose, *in fine*, sur la singularité des enseignants. Ilyas explique cela par le fait que la ville envoyait des enseignants dans des schèmes traditionnels pour les remplacements ou les heures résiduelles.

Au sein du traditionnel, nous retrouvons donc un rigorisme, la nécessité de « rentrer dans le moule », de gommer les différences, ce qui empêche des élèves d'exprimer leur singularité. Dans ce contexte, l'institution est vue comme un passage obligatoire et non comme un moyen de s'y développer cognitivement. Seuls certains enseignants permettaient à la différence de s'exprimer. En revanche, dans le contexte des pédagogies actives, la liberté d'expression et la singularité des élèves est bien plus mise en avant avec ce petit bémol tout de même résidant dans la présence d'enseignants traditionnels dans les écoles actives.

Tableau 10 – Rapport au cadre

Inssaf (trad)	« ...par rapport à l'image. Donc, par exemple, les trucs de sport le vendredi après-midi, genre on avait des partenariats donc avec d'autres structures, (...) ils insistaient genre en mode : « <u>Vous allez là-bas, comportement irréprochable</u> » et tout, na na na. (...) il y avait la pression de l'école même quand t'es pas à l'école». « <u>Vous allez pas là-bas pour rigoler, vous allez là-bas pour faire du sport</u> ». Donc il y a pas de plaisir. Donc, de nouveau, tu dois être militaire, tu dois être carré, pas parler avec tes potes, vas-y solo. Et ouais : « <u>N'éprouve pas de plaisir dans ce que tu fais</u> ». « certaines personnes avaient donc certains styles, on va dire, ils ont un style personnel vestimentaire, une façon d'être, de marcher ou de... voilà. Et on leur demandait d'effacer ça, donc « <u>T'es un élève normal, tu t'habilles comme tout le monde</u> ». « Au-delà du style vestimentaire, il y a aussi : « <u>Marche correctement, tiens-toi droit</u> ». (...) moi en tout en cas, j'avais l'impression d'être vraiment contrôlée ». « Au niveau de la discipline et au niveau de la rigueur, je vais pas dire que c'était inutile mais je trouvais très rigide et pas adapté à tous les types d'élèves. Donc... il y en a ils travaillent avec, voilà, des méthodes visuelles, des synthèses visuelles et tout, il y en d'autres qui sont dans l'écrit et tout ça. Et nous, on nous imposait de tous... la même chose, donc tous les mêmes prises de notes, tous les mêmes... la même manière de travailler »
Mohammed (trad)	« en fait, j'aimais beaucoup apprendre. J'aimais... la plupart des cours que j'avais, je les aimais beaucoup. Mais c'est-à-dire que le système scolaire, il... il ne me convenait pas forcément. Mais j'ai... j'avais hâte de terminer en fait. C'était mon objectif que je gardais, voilà. Terminer mes études pour pouvoir être libre et faire ce que je veux ». « Vers la fin de ma secondaire, il y a eu plusieurs fois des... des changements (de direction). (...) C'était la guerre entre les profs (...). Mais ouais, je pense, ça a affecté pas mal d'élèves parce qu'on voyait qu'il y avait une mauvaise ambiance. Vers la fin, ils étaient vraiment en mode « <u>on est là parce qu'il faut être là</u> », en mode « <u>tenez, votre CESS et partez</u> », tu vois ? ». Liberté d'expression : « ça dépend avec quel prof. Il y en a avec qui on était hyper libres en termes d'expression. D'autres, tu avais... tu n'as pas un mot à dire, c'est comme ça et tu te tais ». Code vestimentaire : « (...) pas juste le port du voile, mais parfois quand... quand les filles portaient des jupes trop longues. (...) Je trouve que normalement, chacun doit s'habiller comme il veut, tu vois ? (...) En fait, c'est bien d'avoir quelques règles, mais pas des règles qui... qui deviennent des contraintes, tu vois ? ».
Kevin (trad)	« c'est une obligation envers moi-même, une obligation aussi au niveau parental et tout... enfin, il y a un moment où tu te dis : « bon benh si je fais

	<i>pas ça, j'arriverai pas dans la vie quoi ». Donc t'es obligé d'y aller et travailler, même si ça plaît pas à tout le monde ».</i> <i>« l'enseignement n'est pas adapté à tout le monde (...) prenons un exemple, j'ai un camarade de classe qui est hyper fort pour... pour tout ce qui est manuel, etc., etc., et benh pour atteindre son diplôme par exemple, je sais pas, d'une étude poussée, il faut son... son CESS. Malheureusement, il a pas... enfin, il n'est pas du tout en accord avec tout ce qui est théorie et tout et tout, donc lui il retient rien du tout. Donc il a arrêté pour ça puisqu'il pouvait plus avancer et qu'on lui disait d'aller dans des... enfin, on l'a redirigé vers quelque chose qui allait pas du tout avec lui quoi ».</i>
Gabriel (trad)	<i>« je pense qu'à l'école, on nous demande de pas montrer notre... enfin, on doit être neutre vu qu'on est en... enfin, on vit dans une communauté. Et du coup, on devait pas montrer nos croyances et qui... enfin, ma propre identité. On devait être là pour étudier et c'est tout. (...) Benh à la maison, je vivais avec ma famille, du coup j'étais adapté à leur... à ma tradition. Et à l'école, je... je m'adaptais à... à la vie d'un citoyen ».</i> <i>« les profs nous parlaient de la rhéto comme si c'était quelque chose de vraiment compliqué (...) eux ils voyaient ça comme une étape de la vie d'avoir son CESS »</i>
Céline (péd act)	<i>« on a décidé de faire une mini-révolution et on s'était mis avec des pancartes. On s'était mis devant le bureau de la directrice avec des pancartes, genre en mode pédagogie active, en mode (...) « <u>Il faut laisser la parole aux élèves</u> » (...) il y a même des profs qui nous ont félicités de faire ça, puisque même eux trouvaient que c'était vrai, tu vois ? (...) c'est... à un moment ça avait un peu disparu, on n'avait plus de conseil de classe. A la fin on avait un peu... un peu boycotté ça ».</i> <i>Un conseil de classe était organisé chaque semaine : « le titulaire devait être présent et euh... puis on discutait entre nous ». Ce conseil permettait donc à chaque élève de s'exprimer.</i> <i>Le PMS : « on s'entendait fort avec... donc le PMS venait (...) de temps en temps dans notre classe pour nous expliquer qu'ils étaient là pour nous et que... et ils nous montraient où était leur bureau, etc. Donc du coup, de ce côté-là franchement, l'école, chapeau quoi. On savait qu'il y avait le PMS au cas où... si t'avais un problème ». « (...) ils nous encadraient bien (les éducateurs). On s'entendait très bien avec eux. Et... voilà, ils étaient très chouettes et... et ils faisaient attention à nous. Ça se voyait qu'ils se préoccupaient de notre bien, de notre réussite ».</i> <i>« il y a des profs qui étaient pas là par choix et donc c'était des fois un peu déroutant aussi d'avoir des profs super engagés, on va dire, dans... dans la pédagogie, et puis d'autres qui... qui en avaient rien à foutre, tu vois ».</i> <i>ROI concernant le code vestimentaire : « mais ça, c'est... pfff, c'est dans tous les règlements hein, par rapport aux filles voilées ou par rapport aux</i>

	longues jupes, etc. Casser la tête pour ça, je comprends pas, mais... mais bon ». « On en a parlé avec... avec la directrice et même avec les profs, mais... ils nous ont dit : « <u>Écoutez, c'est comme ça partout. C'est la règle de Bruxelles qui nous... enfin c'est la ville de Bruxelles qui l'impose. C'est pas... c'est pas nous qui décidons</u> » en gros, tu vois ». « ... en gros, tu pouvais... je sais pas comment expliquer ça... ça dépend toujours des cours, mais tu pouvais t'épanouir dans ce que tu aimais tout en respectant le programme du cours ».
Ilyas (ped act)	« je n'ai jamais eu de ras-le-bol ou je n'en ai jamais eu marre. Il n'y a jamais eu un matin où je me suis dit : « <u>non, je ne vais pas aller à l'école, aujourd'hui je n'ai pas envie de me lever</u> ». Ça ne m'est jamais arrivé en six ans ». « C'est une école à pédagogie active, c'est dans le projet de l'école, mais la ville ou je ne sais pas, l'institution n'avait pas les ressources nécessaires, les formations nécessaires pour les profs. Donc ils fonctionnent comme avec n'importe quelle école. Ils envoient les profs qui sont à gauche, à droite, pour leur permettre de compléter leur horaire ou quoi que ce soit. En tout cas, ils n'ont pas changé leur méthodologie pour une heure ou pour quoi que ce soit et donc voilà, ils vont donner cours comme s'ils donnaient un cours dans une école classique. (...) Et puis tous les profs ne sont pas motivés par le projet, tous ne sont pas là pour le projet en fait. Donc il y avait des moments où on pouvait se poser la question d'où était le projet ». « Mais le ROI ne pouvait pas être changé ni modifié. Et c'est par exemple par rapport aux jeans, les voiles pour certaines filles, surtout la manière de s'habiller, les téléphones, ça... ils n'étaient pas toujours très regardants donc ça allait, voilà. Le ROI en soi ne pouvait pas être modifié. (...) Mais une charte elle est plus en adéquation avec ce que les élèves demandaient et qui n'était pas en désaccord avec le ROI (...) ce qui n'était pas précisé, c'était discutable, on pouvait discuter du reste ». La directrice : « comme c'était une prof qui était assez proche de ses élèves, je veux dire je pouvais toquer dans son bureau et aller proposer des projets comme ça pratiquement ».
Sarah (ped act)	« j'ai pas eu l'impression qu'on m'imposait des règles trop strictes ou sévères, en tout cas aucun exemple concret ne me vient à l'esprit ». Elle fait part d'une direction « très ouverte. On a eu la chance d'avoir deux préfètes durant ma secondaire qui étaient plutôt accessibles et très ouvertes à nos propositions de projets. En fait, il y avait un assez bon dialogue entre la direction et les élèves. Les préfètes étaient plutôt à l'écoute et pas fermées à la discussion et au changement ».
Akame (ped act)	« l'école ne respectait pas vraiment sa promesse d'école à pédagogie active, car il y avait pas mal de profs qui n'étaient absolument pas formés à ça ».

3.4.3.2. Rapport aux enseignants

Tant dans l'enseignement traditionnel, que dans celui des pédagogies actives, le rapport aux enseignants se fonde sur **la singularité, la personnalité des enseignants**. En traditionnel, certains enseignants soutiennent les élèves d'autres non. Certains développent des cours moins rigoristes, d'autres sont très formels. Bien entendu, les enseignants les plus ouverts par-rapport aux élèves sont les plus appréciés.

Toutefois, en pédagogie active, cette séparation entre les professeurs appréciés et ceux qui ne le sont pas **se fonde sur la distinction entre les méthodes d'enseignement traditionnel/actif**. Effectivement, certains enseignants développaient un enseignement traditionnel et n'étaient pas appréciés des élèves (ainsi, Céline souligne ceci : *« on savait pas pourquoi ils étaient là ou même eux ne savaient pas. Juste qu'ils avaient pas de taf, on leur a trouvé une école. Eux ne sont pas spécialement pour la pédagogie active, mais ils se retrouvaient là »*), d'autres étaient appréciés pour leur personnalité, leur faculté à transmettre une matière et leur ouverture. Comme le précise Ilyas, cette ouverture est moins présente à l'université où on se trouve plus dans un schéma traditionnel (*« le lien qu'on avait avec les profs n'était pas... par exemple, celui qu'on a à l'université qui est très classique, donc on parle, on pose une question et puis je me tais le reste du cours. On avait la place... il y avait beaucoup de place pour l'échange, la discussion... »*).

De façon générale, en pédagogie active la tendance à **gommer la frontière entre enseignant/élève** est hautement appréciée (Akame, Sarah, Ilyas). Ainsi, Sarah analyse justement : avec *« le système de la pédagogie active , les profs étaient plus ouverts , plus à l'écoute. Je n'ai pas vraiment eu l'impression en tout cas durant les dernières années qu'il y ait eu de grandes barrières entres les professeurs et les élèves. (...) ils nous laissaient vraiment une liberté de nous exprimer et de confronter nos idées. Je trouve que c'est plus intéressant parce que ça permet un meilleur échange. En fait, ils apprenaient de nous autant qu'on apprenait d'eux. J'ai rarement eu l'impression qu'il y avait une nette distinction élèves/ profs dans le genre un peu « apprends et tais toi » comme si le prof avait tout le savoir et qu'on devait se contenter d'acquiescer, tu vois. Bien sûr le prof gardait sa place d'enseignant, c'est lui qui dirigeait le cours mais avec la pédagogie active, ils nous placent pas en tant que spectateur ou bien assimilateur de la matière, tu vois, il nous place en tant qu'acteur de notre apprentissage... fin en tout cas ils essaient du mieux qu'ils peuvent »*. On se retrouve ici dans ce **schéma horizontal de la relation**.

Dans les deux types de cursus, la singularité du professeur et sa personnalité jouent dans l'appréciation ou non de son cours par les élèves mais, dans l'enseignement actif, les enseignants traditionnels n'étaient en général pas appréciés. Ce qui plaît surtout dans l'enseignement actif, c'est le lien horizontal entre enseignants et enseignés.

Tableau 11 – Rapport aux enseignants

Inssaf (trad)	« d'un côté, t'as des profs horribles ; d'un autre côté, t'as des super profs. Et l'affinité qu'un élève peut avoir avec un cours, pour moi, c'est... pratiquement uniquement liée au prof. C'est le prof qui doit donner envie d'aimer son cours ».
Mohammed (trad)	Professeur de français : « j'aimais beaucoup ma prof de français, (...) elle en profitait pour nous sensibiliser sur des sujets environnementaux, etc. L'actualité, pas qu'environnementaux, mais assez larges, par rapport à la société, etc., je trouve que c'était hyper intéressant et j'ai eu beaucoup de moments-déclics grâce à elle. D'ailleurs, je suis... je suis toujours en contact avec elle ». Professeur de physique : « le cours je l'aimais beaucoup mais à cause de la prof, j'ai séché pas mal de cours (...) ». Professeur de néerlandais : « le prof, en termes d'être humain, il était vraiment cool, on s'entendait super bien avec lui, on l'aimait bien. Tout le monde l'appréciait. Euh... il y avait une bonne ambiance en classe, tu vois, même s'il y avait du... du bavardage, etc., il y avait... on faisait genre des débats, des exposés sur des... chacun devait choisir un sujet, etc.. ».
Kevin (trad)	« Encore une fois, chaque humain est différent de l'autre, mais en général ça va. Je m'entendais assez bien avec mes professeurs, sauf à l'exception de... de deux ou trois. Mais sinon, ça s'est bien passé, franchement ». « C'est genre « <u>je donne mon cours, je suis payé</u> » et puis voilà quoi, basta. Et malheureusement, il y a quand même pas mal de profs comme ça dans les établissements ». Par ailleurs, il évoque un enseignant qui a toujours été à son écoute : « c'est vrai que ouais, il y a certains profs qui étaient très ouverts, comme par exemple je reprends encore une fois mon prof de morale... » « prof d'histoire. Je crois que c'est le meilleur prof que j'ai jamais eu. C'est une passion dans son cours. Tu... t'écoutes le cours comme si c'était ta vie qu'il racontait quoi. Franchement, c'était ouf. Et tout le monde kiffait ce prof. C'est... vraiment, il avait la passion de donner cours quoi, de raconter, etc ».
Gabriel (trad)	« la majorité des profs aussi, ils étaient toujours là pour nous soutenir dans nos problèmes scolaires comme dans les autres problèmes. Et si on avait

	besoin de cours supplémentaires, il y avait toujours des profs qui étaient là pour nous aider à avancer ». « surtout les cours en fait où on n'était que six. Là, on s'entendait bien avec nos profs vu qu'on avait un contact direct avec eux. C'est pas comme quand on était 25, là les profs ils ont un peu moins de contact avec nous. Mais j'avais quelques profs que je préférais... enfin, avec qui je m'entendais bien. C'était par exemple mon prof de formation géo sociale, on s'entendait bien avec lui vu qu'on faisait des activités en dehors de l'école avec lui ».
Céline (péd act)	Bon souvenir de son professeur d'option : « j'ai beaucoup aimé grâce au professeur parce que justement, lui il était à fond dans la pédagogie active, dans l'écoute de l'élève, dans... dans tout ce qui était partage, etc., des connaissances et... et voilà ». Remise en question la légitimité de certains professeurs : « on savait pas pourquoi ils étaient là ou même eux ne savaient pas. Juste qu'ils avaient pas de taf, on leur a trouvé une école. Eux ne sont pas spécialement pour la pédagogie active, mais ils se retrouvaient là ».
Ilyas (ped act)	« j'aimais tous mes profs. Parce que c'est... ils étaient tous jeunes quand je suis arrivé, je crois qu'ils avaient tous la vingtaine. Que des jeunes profs motivés, engagés sauf certains, mais qui restent très motivés. Dans une petite école, la dynamique est différente. Du coup, le lien qu'on avait avec les profs n'était pas... par exemple, celui qu'on a à l'université qui est très classique, donc on parle, on pose une question et puis je me tais le reste du cours. On avait la place... il y avait beaucoup de place pour l'échange, la discussion et... ».
Sarah (ped act)	Avec « le système de la pédagogie active , les profs étaient plus ouverts , plus à l'écoute. Je n'ai pas vraiment eu l'impression en tout cas durant les dernières années qu'il y ait eu de grandes barrières entre les professeurs et les élèves. Franchement, les profs étaient assez accessibles et disponibles. Certains ne faisaient pas vraiment de distinction de statut entre « élèves/ profs » et nous considéraient comme leurs égaux et c'est plutôt agréable ». « ils nous laissaient vraiment une liberté de nous exprimer et de confronter nos idées. Je trouve que c'est plus intéressant parce que ça permet un meilleur échange. En fait, ils apprenaient de nous autant qu'on apprenait d'eux. J'ai rarement eu l'impression qu'il y avait une nette distinction élèves/ profs dans le genre un peu « <u>apprends et tais toi</u> » comme si le prof avait tout le savoir et qu'on devait se contenter d'acquiescer, tu vois. Bien sûr le prof gardait sa place d'enseignant, c'est lui qui dirigeait le cours mais avec la pédagogie active, ils nous placent pas en tant que spectateur ou bien assimilateur de la matière, tu vois, il nous place en tant qu'acteur de notre apprentissage... fin en tout cas ils essaient du mieux qu'ils peuvent ».
Akame (ped act)	« très bonne relation avec quasi tous mes profs, ils me faisaient me sentir à l'aise et étaient vraiment proche de nous. Je les aime trop (rires). Et puis

	<i>j'avais un prof en particulier, prof de latin, il m'impressionnait trop, il était proche de tous les élèves même avec ceux à qui il donnait pas cours et tout le monde s'entendait bien avec lui mais en même temps, il avait le respect de tous les élèves... ».</i> <i>« Je trouve que mon école, en ce qui concerne les cours de langues étaient vraiment bien, en général c'était eux qui étaient formés à la pédagogie active et c'est avec eux que j'ai le plus appris. Par contre, je trouvais que les sciences n'étaient pas d'un niveau très haut. Et pour moi, qui ai grandi dans une famille de scientifiques, je voyais ça carrément comme une honte, donc à ce niveau je n'étais vraiment pas satisfaite de mon école ».</i>
--	--

3.5 Mode de gestion dominant

Précédemment, dans notre cadre théorique, nous avons présenté quatre *figures* d'élèves correspondant aux différents modes de gestion des tensions afin de surmonter les éventuels obstacles rencontrés, à savoir : *prudence*, *loyauté*, *détachement* et *opportuniste*¹¹⁴. A travers les analyses verticales des différents entretiens, nous avons tenté d'identifier le mode de gestion dominant de chaque participant afin de voir s'il y avait une homogénéité des profils en fonction des méthodes pédagogiques adoptées par les établissements scolaires.

Concernant les participants qui ont étudié dans l'enseignement traditionnel, nous avons pu constater une **posture opportuniste** chez Inssaf et Kevin. En effet, ils ont intégré le fonctionnement de l'institution et ont tout fait pour réussir avec le strict minimum. Ainsi, ils ont orienté leurs choix de manière pragmatique, en contournant les obstacles qu'ils ont pu rencontrer afin de subsister dans l'institution sans tourner le dos à leurs projets. Par la suite, dans ses études supérieures, Inssaf s'est développée de façon autonome, en contradiction avec la méthode rigoriste qu'on lui avait inculquée. Quant à Kevin, cela se vérifie dans son regret de ne pas avoir effectué une filière qui lui aurait directement permis de devenir éducateur spécialisé. Il conçoit donc l'école comme un moyen de professionnalisation.

Mohammed a adopté une **posture de détachement**. Cela est visible par exemple dans sa prise de recul quant aux résultats négatifs qu'il pouvait recevoir en classe. Pour lui, la passion est

¹¹⁴ LENNEL E., « *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique* », CESIR, Bruxelles, 2009

plus importante que la performance. Ainsi, il s'est détaché de l'institution, son développement personnel se trouvant ailleurs. Il a ainsi développé une réelle réflexivité par-rapport à son cursus en faisant tout pour s'assurer de pouvoir faire ce qu'il désirait, son capital culturel lui permettant de s'épanouir à l'extérieur de l'école. Gabriel s'est aussi détaché du système auquel il ne s'identifiait pas. Néanmoins, son capital culturel étant plus modeste, il n'a pu se retrouver en dehors de l'école. Il s'est alors opposé frontalement au système en adoptant un comportement provocateur voire inadéquat avant de s'inscrire dans une nouvelle école dans laquelle il s'est fondu dans le moule, sans pour autant y trouver sens. Il a ainsi développé une **posture** que nous qualifierons **défensive** qui s'apparenterait à la figure de détachement, à défaut d'un capital culturel lui permettant de s'épanouir à l'extérieur de l'école.

Par ailleurs, le profil des participants ayant étudié avec des méthodes pédagogiques alternatives ne corrèle pas vraiment avec les figures précédemment citées. Ils font tous part d'une expérience scolaire relativement positive, sans réel souvenir de tensions rencontrées. Chacun semble avoir été personnellement **impliqué dans le fonctionnement de l'institution**. Cette éventualité s'expliquerait peut-être par le contexte d'une institution fondée sur la singularité de l'élève, facilité par le cadre de la pédagogie active.

4. Tableau comparatif des deux idéaux-type

Par le biais de ce tableau, nous établissons une synthèse récapitulative reprenant les caractéristiques majoritaires et dominantes de l'expérience scolaire des élèves en fonction des méthodes pédagogiques adoptées par l'établissement.

THEMES	SOUS-THEMES	ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL	ELEVES DES PEDAGOGIES ALTERNATIVES
Capital socio-économique	-	Faible ou moyen Parents employés, non-universitaires	Moyen ou supérieur Capital culturel important
Méthodes pédagogiques	Rythme scolaire journalier	Lourd et contraignant	Rythmé par des activités
	Déroulement du cours	Théorie, mémorisation, exercices	Autonomie, découverte par soi-même, travaux de groupe (Pédagogie participative)
	Rapport aux différentes Matières	Préférence des matières en fonction des points obtenus	Accent mis sur les valeurs et outils utilisables de façon transversale
	Rapport aux méthodes d'évaluation	Accent mis sur les points obtenus	Accent mis sur la compréhension de la matière

THEMES		SOUS-THEMES	ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL	ELEVES DES PEDAGOGIES ALTERNATIVES
Logiques de l'action	Logique stratégique	Stratégie de réussite	A court terme : stratégies d'orientation en fonction des facilités ou de la charge horaire	A long terme : centré sur des objectifs de réalisation post-secondaire ou personnelles
		Choix d'école	Critère géographique ou bouche à oreille	Critère qualitatif, remise en cause du système éducatif traditionnel
	Logique d'intégration	Valeurs de l'école	Formation aux études supérieures	Pédagogie par projet, développement de l'autonomie participative, responsabilisation citoyenne
		Socialisation	Liens de camaraderie scolaire entre les pairs	Développement de liens d'amitié encouragés par les projets participatifs, différence transparente
	Logique de subjectivation	Rapport au cadre	Passage obligé : rigorisme, nécessité de rentrer de moule, gommer les différences.	Singularité de l'élève, liberté d'expression
		Rapport aux enseignants	Relation verticale	Relation horizontale
			Accent mis sur la singularité et la personnalité de l'enseignant	
	Mode de gestion des tensions		-	Opportunisme – détachement

CHAPITRE 7 : CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE

1. Retour sur les hypothèses

Nous avons, à partir de nos entretiens, effectué une analyse verticale de ceux-ci qui a permis, dans un second temps, d'en confronter les points de vue dans une analyse transversale. Nous avons, à travers ces démarches, constaté l'importance de s'intéresser à la manière dont les élèves rendent compte de leur expérience ; comment est-ce qu'ils bâtissent leurs relations, élaborent leurs stratégies, donnent sens à leur apprentissage, ... toutes ces questions à travers lesquelles ils se construisent eux-mêmes¹¹⁵. Nous proposons, à présent, de confronter les convergences et divergences observées en lien avec nos hypothèses de départ tout en effectuant un retour sur la littérature abordée dans la partie théorique de notre travail.

Rappelons que notre question de recherche est la suivante : « *Est-ce que l'expérience scolaire des élèves de l'enseignement francophone secondaire varie en fonction du type de pédagogie adoptée par l'établissement dans lequel ils sont scolarisés ?* ». Face à celle-ci, trois hypothèses nous sont apparues pertinentes. Selon la première, les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont mieux intégrés à l'établissement scolaire que les élèves issus d'une école traditionnelle. Selon la seconde, les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont dotés de plus d'outils et de ressources leur permettant d'établir une « stratégie scolaire » que les élèves issus d'une école traditionnelle. Finalement, nous avons supposé que les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active donnent plus de sens à leurs études que les élèves issus d'une école traditionnelle.

Première hypothèse : les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont mieux intégrés à l'établissement scolaire que les élèves issus d'une école traditionnelle.

Dans le cadre de nos entretiens, on a observé que dans la pédagogie active, l'accent est placé sur le développement de l'autonomie des élèves (les 4 interviewés soulignent l'importance accordée au développement de l'autonomie des élèves) à travers la découverte par soi-même

¹¹⁵ DUBET F., « *Faits d'écoles* », Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, 2008

de la matière avant d'en discuter avec le reste de la classe dans une entre-aide en vue de la compréhension de la matière. La participation des élèves dans ce cadre a plusieurs facettes et s'effectue de diverses façons centrées sur l'aspect participatif des élèves dans le mode de régulation scolaire. Rappelons que le mode de régulation scolaire est un cas particulier de mode de régulation normative qui implique tant les « *modes de production des normes* (ce qui renvoie concrètement au niveau organisationnel) »¹¹⁶, que les « *rapport du sujet à la norme* »¹¹⁷. Précisément, dans le cas de la pédagogie active, le rapport du sujet à la norme est facilité par son implication dans la production de celles-ci. Même concernant les normes imposées à l'école elle-même, la distanciation existant à leur égard permet aux élèves un sentiment de liberté dans leur relation au normatif. Par exemple, concernant les codes vestimentaires, l'école active prend une distanciation avec les règles en expliquant leur origine et le fait qu'on les leur impose de l'extérieur. Cela est flagrant lorsque Céline dit qu'« *avec la directrice et même avec les profs, mais... ils nous ont dit : « Écoutez, c'est comme ça partout. C'est la règle de Bruxelles qui nous... enfin c'est la ville de Bruxelles qui l'impose. C'est pas... c'est pas nous qui décidons » en gros, tu vois* ». Cette distance est clairement exprimée par Ilyas : « *Et c'est par exemple par rapport aux jeans, les voiles pour certaines filles, surtout la manière de s'habiller, les téléphones, ça... ils n'étaient pas toujours très regardants donc ça allait, voilà* ».

Toutefois, un petit bémol peut être placé ici puisque plusieurs interviewés soulignent que certains professeurs n'étaient pas formés en pédagogie active, ce qui a eu comme conséquence la présence de cours théoriques propres au traditionnel dans le cadre de la pédagogie active. Ce facteur fait qu'on ne peut parler à proprement dit d'une identification totale des élèves à l'holistique de l'école en pédagogie active. Si ces élèves sont en phase et se sentent intégrés au projet de l'école, certains cours donnés de façon plus traditionnelle ne leur conviennent pas. Ce facteur casse l'image d'une école en pédagogie nouvelle de type monolithique et démontre qu'au sein même de ces institutions, diverses pratiques, parfois très éloignées l'une de l'autre d'un point de vue idéologique, se côtoient.

Le fait que les élèves en pédagogie active se sentent plus intégrés à l'institution scolaire a pour conséquence la rareté des stratégies de réussite. Celles-ci sont bien plus présentes dans l'enseignement traditionnel où les élèves ne s'identifient pas du tout à l'institution scolaire. De fait, ils développent diverses stratégies pour réussir (par exemple, viser uniquement le minimum

¹¹⁶ VERHOEVEN, M., op.cit., p.80

¹¹⁷ VERHOEVEN, M., op.cit., p.80

pour passer dans certaines matières (Inssaf) ou un choix des options en fonction du nombre d'heures d'enseignement) et passer ce moment pénible qu'est l'école.

Nous évoquions aussi, dans le cadre de cette hypothèse, que suite à l'intériorisation des valeurs de l'école dans le contexte de la pédagogie active, les élèves formaient plus facilement un groupe homogène avec leurs pairs qui se rapproche davantage à la culture de l'école. De plus, étant souvent amenés à produire des travaux de groupes, ils se retrouvent sans cesse dans ce processus de socialisation. De la même manière, lors des travaux dits « autonomes », les élèves peuvent s'entraider et s'expliquer les différents points de matières non compris. Cela est totalement vérifié. La socialisation dans le cadre de la pédagogie active se fait de façon bien plus facile et pérenne que dans le cadre traditionnel. Ainsi, Céline souligne que la mixité imposée dans les nombreux travaux de groupe poussait les élèves à se mélanger et donc à créer des relations avec tout le monde, ce qui encourage à se lier d'amitié avec plusieurs élèves. Ilyas souligne aussi son lien avec plusieurs amis à l'école d'un point de vue positif, tout comme Sarah et Akame.

De plus, la différence est admise et les élèves n'ont pas peur de l'exprimer. Comme le souligne Céline, ils sont « *tous différents, mais je me sentais pas à part. Je sais pas comment expliquer, je me sentais pas... je me sentais pas mal de ma différence, tu vois* ». Ce point est fondamental puisque l'identification à la structure scolaire ne pousse pas vers une uniformisation. Au contraire, ce cadre permet aux différentes singularités de s'exprimer. Cela n'est absolument pas possible dans l'enseignement traditionnel où il s'agit plus de se conformer à une structure rigoriste (visible notamment dans le système de cotation). Le fait que les élèves des structures à pédagogie active se fréquentent encore après l'école, contrairement à ceux du système traditionnel, prouve que les relations ne sont pas limitées au contexte institutionnel mais sont plus viscéralement liées aux personnalités des êtres humains que sont les élèves.

En effet, les élèves des écoles traditionnelles fréquentent de leur plein gré des amis qui font partie de leur cercle extra-scolaire, on peut supposer ici que la lourdeur de la structure scolaire et de ses impératifs ne permet pas le déploiement d'amitiés durables puisque les élèves sont dans le rejet de cette structure et de toutes les dimensions qui lui sont associées, dont celle des liens intersubjectifs. On se trouve en réalité ici dans un mode de régulation scolaire très proche de celui de la modernité. Effectivement, comme nous l'avons vu, le mode de régulation scolaire moderne est un mode de régulation normatif où la norme est bureaucratique, c'est-à-dire « *centralisée, exogènes par rapport aux situations, et atteignant un haut degré de*

formalisation »¹¹⁸ où « *l'autorité légale est centralisée, supérieure et inquestionnée* »¹¹⁹. Dans ce schéma, la socialisation, contrairement à celle prenant place dans la famille, s'effectue sur des normes « *impersonnelles et abstraites et sur la neutralité des agents* »¹²⁰ et a comme objectif de créer des futurs citoyens autonomes. Cela se vérifie dans nos entretiens puisque, comme nous l'avons constaté, au sein du traditionnel, on trouve un rigorisme, la nécessité de « rentrer dans le moule », de gommer les différences. Cela se retrouve dans les pratiques pédagogiques où il y a une uniformisation des moyens (Inssaf souligne la rigueur, l'imposition de la méthode écrite : « *tous les mêmes... la même manière de travailler* »). En ce sens Mohammed avait hâte de finir l'école pour devenir « libre ». Cela prouve que l'école traditionnelle est perçue par les élèves comme un carcan qui, de façon générale, uniformise les singularités. Dans ce contexte, les élèves ne se sentent pas heureux ni épanouis puisqu'on les bride, ils doivent mettre de côté leur singularité. Cela explique probablement le fait que ces étudiants ne gardent pas d'amis scolaires après l'école puisque ces liens se sont créés dans un contexte où ils ne pouvaient être entièrement eux-mêmes. Il y a clairement ici une tension entre le rapport de l'identité de l'élève dans son rôle de personne singulière et l'identité de l'élève dans son rôle scolaire attendu par l'institution. Le rôle de « pair » en lien avec ses camarades de classe est très fortement dicté par la logique scolaire.

Nous avons souligné dans notre partie théorique que dans le processus de transformation de l'école moderne concomitante à la déliquescence de l'État-nation, il ne s'agit plus d'inculquer une culture nationale à travers des acquisitions d'un contenu normatif mais bien de développer des *compétences*¹²¹. Or, force est de constater à travers nos entretiens que cette acquisition des compétences se fait dans l'école traditionnelle de façon totalement biaisée. Effectivement, les élèves du traditionnel soulignent l'importance des points, de la cotation dans les évaluations ainsi que de leur aspect écrit (Inssaf). Dans ce contexte, Mohammed souligne de façon perspicace que le but dans cette conception de l'enseignement est d'avoir des bonnes notes, pas de mieux maîtriser une matière ou même de la comprendre. De fait, Kevin souligne que c'est le par cœur qui est mis en avant dans ces interrogations. On constate donc que les examens et tests sont juste là pour mettre une note, pour réussir et pas spécialement pour développer de la réflexivité, acquérir des compétences ou pour s'assurer que la matière est effectivement bien

¹¹⁸ VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.25

¹¹⁹ VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.25

¹²⁰ VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.25

¹²¹ VERHOEVEN, M., *op.cit.*, p.84

comprise. C'est ce que dit Gabriel dans ces mots : « *J'allais aux interros pour... dans le but de réussir mes interros et réussir mon année. J'étais pas... enfin, dans un défi envers moi, c'était plus juste pour réussir mon année quoi* ». La fonction même de distribution des compétences et des qualifications (préparer les étudiants à être compétitifs sur le marché du travail) n'est présente que de façon formelle (distribution d'un diplôme) puisqu'il s'agit simplement de « réussir ».

Dans le cadre de la pédagogie active, la liberté d'expression et la singularité des élèves est bien plus mise en avant (Sarah précise en ce sens « *j'ai pas eu l'impression qu'on m'imposait des règles trop strictes ou sévères, en tout cas aucun exemple concret ne me vient à l'esprit* »). Cela est visible dans l'importance des conseils de classe où les élèves ont leur mot à dire dans l'institution (Céline). Cela est aussi flagrant dans l'expérience révolutionnaire vécue par Céline qui demandait plus de place à la parole des élèves à travers le conseil de classe et surtout le soutien de cette démarche de la part de la direction et de professeurs. Cela permet une identification à l'institution scolaire, cette dernière leur permettant d'être ce qu'ils sont en leur donnant une parole singulière. De fait, l'intégration dans une structure qui permet à la singularité de se développer est plus favorable que dans un cadre traditionnel qui contraint à un certain comportement dicté par l'institution.

Deuxième hypothèse : les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont dotés de plus d'outils et de ressources leur permettant d'établir une « stratégie scolaire » que les élèves issus d'une école traditionnelle.

Comme nous l'avons constaté lors de l'analyse horizontale de nos entretiens, les élèves qui se trouvent dans l'enseignement traditionnel ont des profils très proches. En effet, leurs parents effectuent tous un travail sans réelle charge de responsabilité. Ils ont tous effectué pas ou peu d'études. On y trouve, par exemple, un ouvrier (le père de Mohammed), deux mères au foyer (ou belle-mère dans le cas de Gabriel) ou encore un chauffeur de taxi (Inssaf). Tous les élèves du traditionnel ont au moins un parent issu de l'immigration. Seule Inssaf a une mère née en Belgique. Concernant les élèves qui ont suivi des pédagogies actives, les différences avec le groupe ci-dessus sont assez importantes. En effet, si on trouve des origines étrangères dans les différentes familles, de nombreux parents sont nés en Belgique (5 sur 8). En général ils ont des professions valorisantes, à responsabilité et intellectuelles (la critique faite aux pédagogies nouvelles selon laquelle on leur reproche de fonctionner d'autant mieux avec des élèves qui par leur milieu social et le style éducatif familial sont prédisposés et familiers de ce type de codes

scolaires est tout à fait vérifiée ici, d'autant plus que les élèves du traditionnel soulignent quant à eux le peu de « blancs » dans leur école...). Ils font partie de cette « culture dominante »¹²² pour laquelle les habitus véhiculés par le contexte scolaire sont évidents. De plus, ces familles poussent les enfants vers des activités culturelles et de la réflexivité critique.

De fait, Le choix de l'école concernant les élèves du traditionnel n'est pas guidé par la qualité de l'école, le diplôme secondaires ne valant en général pas grand-chose à leurs yeux (Kevin va jusqu'à affirmer que « *le CESS ça t'apprend pas grand-chose... quelque chose de la vie quoi, c'est surtout les trucs théoriques* »). Le choix est guidé par des critères de proximité géographique (Mohammed et Kevin) ou via l'influence d'amis (Inssaf) ou des frères et sœurs (Gabriel). On ne trouve ici aucun critère concernant la qualité de l'enseignement dans le choix de l'école. Par contre, concernant les élèves en pédagogie active, ce sont les parents qui ont expressément choisi ces institutions pour leur pédagogie (dans le cas d'Akame, sa sœur aussi et dans celui de Sarah, ses parents et elle conjointement).

Le fait qu'en parcours traditionnel l'accent soit focalisé uniquement sur la réussite, et non la réflexivité et la compréhension, n'aide certainement pas les étudiants à développer une « stratégie scolaire » à long terme. Au contraire, en pédagogie active, on ne parle pas de points, mais d'appréciations (non-acquis, en cours d'acquisition, acquis et maîtrisé). La différence est grande et pas seulement sémantiquement parlant. Effectivement, l'accent est ici plus placé sur la compréhension de la matière et, de fait, sur la réflexion. L'autonomisation de l'élève permet aussi de plus faire comprendre à l'élève l'importance de se développer dans la singularité qu'il est et de se projeter dans l'avenir. De plus, les élèves de l'école traditionnelle ne soulignent pas un projet en particulier propre à l'institution. Inssaf souligne uniquement un projet très pragmatique – au bord du cynisme – se basant sur la nécessité d'avoir des élèves qui poursuivent leurs études à l'université pour la bonne image de l'institution. Au contraire, concernant la pédagogie active, on retrouve des valeurs centrées sur la pédagogie par projet, le développement de l'autonomie participative (développer des projets en autonomie qui touchent la société dans son entièreté), la responsabilisation en société. Tous ces facteurs donnent bien plus de liberté dans la construction de projets par les élèves.

¹²² BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y, « Ces malentendus qui font les différences », In : TERRAIL, J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997, pp.105-122

Dans les deux groupes, tous les élèves poursuivent des études supérieures. Chez élèves du traditionnel, deux sont dans le Marketing, un en Éducateur spécialisé, un en Assistant social. Chez les élèves issus de la pédagogie active, Céline et Ilyas sont en Sciences Politiques, Sarah est dans un cursus de Droit et Akame est en Lettres Orientales. Il est en ce sens intéressant de remarquer que 3 interviewés sur 4 ont choisi des études en lien avec le fonctionnement de la société (Sciences Politiques et Droit), ce qui implique d’avoir une conscience du commun et de son organisation, ce qui est précisément développé dans le cursus de la pédagogie active. On pourrait ici se demander si ce n’est pas en lien avec le travail en pédagogie active sur le curriculum implicite à travers la réflexion des élèves. Ce développement du sens critique chez les élèves les pousse à se poser des questions sur les sous-jacents de l’école et, par extension, de la société dans son entièreté, ce qui favorise la constitution d’une « stratégie scolaire ».

Troisième hypothèse : les élèves issus d’une école adoptant une pédagogie active donnent plus de sens à leurs études que les élèves issus d’une école traditionnelle.

Cette hypothèse a été tout à fait vérifiée par nos entretiens. Comme nous l’avons vu, afin de mettre en pratique la logique de subjectivation, il est nécessaire que l’élève puisse exprimer ses passions, ses émerveillements ou ses agacements. Par exemple, en témoignant de son amertume pour telle ou telle discipline¹²³. Nous avons vu que c’est pleinement le cas en pédagogie active, contrairement à celle qui est traditionnelle. Les élèves placés au centre de leur apprentissage et des projets de l’école se sentent plus sujets et acteurs. Pouvant émettre leurs préférences sur l’articulation du cours ou sur les thèmes à découvrir, ils sont plus enclins à s’exprimer que les élèves scolarisés dans un système traditionnel où relation didactique prédomine (l’enseignant y étant considéré comme expert de la matière et de la manière dont il la transmet, déterminant ce que l’apprenant doit acquérir et la manière dont cela va se faire).

Ce sens conféré aux études en pédagogie active est lié au fait qu’il y a là une tendance à gommer la frontière entre enseignant/élève, ce qui est hautement apprécié (Akame, Sarah, Ilyas). Ainsi, Sarah analyse justement : avec « *le système de la pédagogie active , les profs étaient plus ouverts , plus à l’écoute. Je n’ai pas vraiment eu l’impression en tout cas durant les dernières années qu’il y ait eu de grandes barrières entres les professeurs et les élèves. (...) ils nous laissaient vraiment une liberté de nous exprimer et de confronter nos idées. Je trouve que c’est plus intéressant parce que ça permet un meilleur échange. En fait, ils apprenaient de nous*

¹²³DUBET F. et MARTUCELLI D., « À l’école. Sociologie de l’expérience scolaire », Ed. du Seuil, Paris, 1996.

autant qu'on apprenait d'eux. J'ai rarement eu l'impression qu'il y avait une nette distinction élèves/profs dans le genre un peu « apprends et tais-toi » comme si le prof avait tout le savoir et qu'on devait se contenter d'acquiescer, tu vois. Bien sûr le prof gardait sa place d'enseignant, c'est lui qui dirigeait le cours mais avec la pédagogie active, ils nous placent pas en tant que spectateur ou bien assimilateur de la matière, tu vois, il nous place en tant qu'acteur de notre apprentissage... fin en tout cas ils essaient du mieux qu'ils peuvent ». On se retrouve ici dans ce schéma horizontal de relation où la possibilité de réflexivité avec les enseignants donne un sens à l'expérience scolaire.

L'unique sens des études dans le cadre traditionnel réside dans la réussite et l'obtention du diplôme (comme le souligne Mohammed et Gabriel, l'objectif de ce carcan est que les élèves aient leur diplôme. Kevin souligne pour sa part l'obligation d'aller à l'école pour réussir dans la vie). L'institution est vue comme un passage obligé et non comme un moyen de s'y développer cognitivement. L'aspect obligatoire est ici clairement mis en avant et va de pair avec le rigorisme développé en son sein. On se trouve ici à un niveau tout à fait formel, sans toucher à la substance, à ce que les élèves apprennent ou à leur développement personnel, vidant de ce fait le sens même de l'institution scolaire dans sa dimension de création et transmission de savoirs.

2. Limites de la recherche

La limite fondamentale de notre travail réside dans la représentativité des élèves et des différents types d'institutions scolaires. En effet, nous avons, dans le cadre de ce travail, réalisé huit entretiens : quatre avec des élèves issus de l'enseignement traditionnel et quatre issus de l'enseignement en pédagogie active. Il va de soi que cet échantillon est trop restreint pour déduire des conclusions générales. Afin de parvenir à ce type de conclusion, il faudrait construire un échantillon bien plus large qui serait représentatif des différents types d'enseignements. Malheureusement, le format du travail ainsi réalisé ne correspondait pas à ce type de recherche exhaustive. Effectivement, il aurait s'agit d'un travail d'une toute autre ampleur, mêlant des recherches de terrain qualitatives et quantitatives.

De plus, nous avons, dans le cadre des entretiens des élèves en pédagogie active, ciblé des anciens élèves d'une institution scolaire bien précise. Or, comme nous l'avons abordé dans

notre partie théorique, il existe plusieurs courants scolaires liés à la pédagogie active. Il est important de tenir compte de cette diversité et de ne pas prendre toutes ces tendances de façon indistincte. Effectuer une telle démarche aurait aussi largement dépassé le cadre de ce mémoire, tant en termes de temps disponible pour le travail qu'en terme de volume.

Du point de vue de l'enseignement traditionnel aussi, la richesse de l'analyse aurait tout à gagner à prendre en compte des entretiens d'élèves issus de l'enseignement officiel et de l'enseignement libre subventionné¹²⁴. Les différences entre ces réseaux sont effectivement parfois grandes et on ne peut soutenir qu'il y a un type d'enseignement traditionnel monolithique. Une fois de plus, il s'agirait ici d'un travail de plus grande ampleur.

3. Perspectives

Il serait, comme nous l'avons souligné ci-dessus, intéressant de prolonger l'analyse de notre sujet en élargissant grandement les échantillons d'élèves interrogés issus des parcours traditionnels et en pédagogie active tout en prenant en compte les divers courants qui se développent au sein de ces deux grands types d'enseignement. L'analyse qui se termine doucement ici constitue en quelque sorte un début de chemin d'une route bien plus longue qui reste encore à explorer.

Notre analyse permet aussi d'entrevoir deux directions possibles d'investigation. La première réside dans la mise en relation des études en cursus scolaire traditionnel et en pédagogie active avec la vie post-scolaire des élèves et leurs développements professionnels et privés. En effet, il serait intéressant d'analyser si les différentes valeurs transmises par l'école ont des impacts sur le long terme. Le développement des élèves à l'université a ici été brièvement abordée et nous pensons que développer ce sujet pourrait se révéler très intéressant. En effet, les pédagogies actives centrent la cognition des élèves sur le développement de la singularité tant de façon autonome, qu'en groupe en diversifiant les moyens pédagogiques. Or dans le contexte de l'université, par exemple, les cours se donnent en grande majorité de façon *ex cathedra*, misant plutôt sur une uniformisation des modes d'apprentissages. La vie active aussi ne place pas *de facto* la singularité des personnes comme atout dans le développement professionnel, la

¹²⁴ BOUTTEMONT (de), C., *op.cit.*, p.102

capacité à se conformer à un cadre strict et d'y développer les tâches demandées étant privilégié dans le contexte idéologique néolibéral qui est le nôtre. L'analyse du lien entre les valeurs centrales des pédagogies actives et celles de la société en générale en suivant des parcours de vie d'anciens élèves sur le long terme pourrait se révéler aussi éclairant sur la connivence entre l'enseignement traditionnel et la nécessité de résultats en lien avec la société telle qu'elle est régie par l'importance du concurrentiel.

Finalement, il serait aussi intéressant d'analyser l'impact du numérique tant sur les pratiques dans l'enseignement traditionnel, que sur les pédagogies actives. Rappelons ces paroles de Laurent Gervereau : *« jamais, depuis l'aube de l'humanité, nous n'avions subi un tel bombardement indifférencié d'images, un tel cumul, mêlant les époques, les civilisations, les supports »*¹²⁵.

La prise en compte de ce facteur numérique dans la pédagogie active et la façon de le développer serait intéressant mais surtout l'impact sur l'enseignement traditionnel et le moyen qu'il pourrait représenter de sortir d'un enseignement vertical. Effectivement, la révolution numérique *« dé-linéarise la relation au savoir, redistribuant en particulier les sources de connaissance et les redéployant potentiellement au-delà des murs de la classe, qui assuraient l'unité de temps, de lieu et d'action de l'enseignement »*¹²⁶. Ce décroisement pourrait être une occasion de faire sortir des murs l'enseignement traditionnel en lui conférant plus d'horizontalité. L'analyse de ce processus serait intéressante à effectuer en le mettant en lien avec les pratiques de la pédagogie active habituée à décroiser les savoirs et les murs de l'école.

¹²⁵ BECCHETTI-BIZOT, C., *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n°2017-056, 2017, p.3

¹²⁶ BECCHETTI-BIZOT, C., op.cit., 2017, p.12

4 Recommandations

Certaines recommandations peuvent être évoquées suite à notre analyse et à nos conclusions au vu de nos hypothèses :

➤ **Plus de pédagogies actives dans les parcours traditionnels**

Comme nous l'avons constaté, les élèves au sein des parcours en pédagogie active sont bien plus impliqués dans leur scolarité et le sens de leur apprentissage est bien plus présent que pour les élèves en parcours traditionnel. En réalité, dans ce dernier cas de figure, le sens a presque quitté les élèves, l'importance étant focalisée sur l'obtention du diplôme pour pouvoir se développer hors de l'institution scolaire.

Pourtant, comme nous l'avons constaté, dès que des activités qui sortent du cadre traditionnel sont organisées, les élèves sont enthousiastes (par exemple, Inssaf souligne l'importance des activités sportives du vendredi, Mohammed aurait bien voulu avoir des activités scolaires hors de l'école...). Il y aurait tout à gagner donc dans la création de ponts entre ces deux types d'apprentissage et insuffler un rythme et des moyens parfois différents d'apprentissage dans le traditionnel. Cela permettrait de briser la dynamique très répétitive dans l'enseignement traditionnel où l'accent est en général plus mis sur la mémorisation, la théorie, le par cœur et la répétition par exercices. Développer plus le travail de groupe dans l'enseignement traditionnel permettrait aussi de briser cette routine et d'ouvrir ces étudiants sur d'autres manières de travailler entre pairs tout en favorisant la sociabilisation intersubjective sur le long terme.

➤ **Former les enseignants des parcours plus traditionnels aux pédagogies actives**

La condition même de possibilité de cette première proposition ci-dessus réside dans la formation des enseignants du traditionnel eux-mêmes aux techniques des pédagogies actives. Il s'agit ici de notre seconde proposition.

Cette nécessité est d'ailleurs soulevée par les interviewés en pédagogie active qui soulignent la présence d'enseignants remplaçants dans les parcours non-traditionnels et le chiasme qu'ils introduisent au regard des méthodes pédagogiques actives. Il nous semble par ailleurs que les enseignants qui sont le plus appréciés dans l'enseignement traditionnel par les élèves sont ceux qui développent certains aspects participatifs avec les élèves, qui leur laisse la possibilité de

s'exprimer, c'est-à-dire qui développent des aspects liés aux pédagogies actives. Ainsi, Inssaf souligne à propos du cours de français : *« c'était assez pratique donc on avait des poésies, des lectures, ... Parfois il organisait des séances de théâtre, on va dire, en classe. Il apportait des intervenants qui venaient, donc un... un acteur de théâtre qui venait et qui nous parlait, donc comme on faisait des liens avec le cours et tout, c'était assez vivant »* et à propos du cours de biologie : *« quand je faisais des labos, moi, c'est ça qui m'a attirée dans les labos, c'est le fait que voilà, on sortait à la forêt qui était pas loin et on a... (...) Donc on avait tout des exemples, genre des démonstrations : « Donc la feuille d'un hêtre, c'est comme ça, nanana », tu devais les reconnaître et tout. Ça, c'était vraiment plus dynamique, beaucoup plus vivant. C'est ça qui m'avait attirée dans ces labos »* et Mohammed à propos du cours d'espagnol : *il fallait faire des « petites préparations qu'on devait faire en classe en mode pratique, et du coup je trouvais ça hyper cool. Souvent des dialogues et tout, des présentations, il fallait faire de la recherche par rapport à la culture hispanique, etc. Je trouvais ça très très bien ».*

L'objectif sous-jacent de ces deux points est en définitive de rapidement redonner du sens dans les écoles traditionnelles aux yeux des élèves. Il faut, entre-autre, que le diplôme de fin de parcours soit le résultat d'une compréhension de la matière et d'un développement personnel dans la réflexivité et non d'une simple ingestion de la matière à restituer en vue de passer à l'étape suivante.

CONCLUSION GENERALE

Nous voilà arrivé au terme de notre travail et de nos analyses. Partant de la question de recherche « *Est-ce que l'expérience scolaire des élèves de l'enseignement francophone secondaire varie en fonction du type de pédagogie adoptée par l'établissement dans lequel ils sont scolarisés ?* », nous avons développé nos recherches en plusieurs étapes, chacune apportant des informations visant à résoudre notre problématique.

Dans notre partie théorique, nous avons analysé ce qu'est l'école, cette institution ancienne qui n'a cessé de se transformer au rythme des changements sociétaux. En effet, les transformations de l'école, souvent renvoyée comme étant le miroir de la société, se font au gré des glissements idéologiques qui parsèment l'Histoire. C'est ce que nous avons constaté en abordant divers modes de régulations scolaires.

Nous avons ensuite, dans notre partie empirique, effectué des entretiens avec huit élèves – quatre issus de l'enseignement traditionnel et quatre de la pédagogie active – qui furent analysés tant de façon verticale, qu'horizontale. Ce matériel conjoint issu de la théorie et de nos entretiens qualitatifs a débouché sur une discussion où nous avons eu le loisir de constater que nos trois hypothèses (à savoir 1. les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont mieux intégrés à l'établissement scolaire que les élèves issus d'une école traditionnelle, 2. les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active sont dotés de plus d'outils et de ressources leur permettant d'établir une « stratégie scolaire » que les élèves issus d'une école traditionnelle et 3. les élèves issus d'une école adoptant une pédagogie active donne plus de sens à leurs études que les élèves issus d'une école traditionnelle) sont vérifiées.

Nos analyses ont surtout mis en lumière la nécessité impérieuse de réformer l'enseignement traditionnel afin qu'il prenne, précisément, du sens aux yeux des élèves qui y sont. Afin que ce sens ne se réduise pas à juste passer un mauvais moment afin d'obtenir un diplôme. Si ce travail permet une certaine prise de conscience allant en ce sens, nous nous estimerons heureux, principalement pour ces milliers, ces centaines de milliers d'élèves qui actuellement et à l'avenir sont appelés à s'asseoir aux bancs d'écoles qui resteront toujours à réinventer.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ABERKANE I., « *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société* », Editions Robert Lafont, S.A.S., Paris, 2017

DUBET F. et al., 1985, *L'état et les jeunes*, Paris, les Editions ouvrières

DUBET F. et MARTUCELLI D., « *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Ed. du Seuil, Paris, 1996

DUBET F., « *Sociologie de l'expérience* », Ed. du Seuil, Paris, 1994

DUBET, F., « *Le déclin de l'institution* », Ed. du Seuil, Paris, 2002

DUBET F., « *Expérience sociologique* », la Découverte, Paris, 2007

DUBET F., « *Faits d'écoles* », Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, 2008

GROOTAERS, D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, CRISP, 1998

MERTON R. K., « *Eléments de méthode et de théorie sociologique* », Plon, Paris, 1965

PAILLE P. et MUCCHIELLI A., « *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* », Armand Collin, Hauts-de-Seine, 2012

QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., « *Manuel de recherche en sciences sociales* », Éditions Dunod, Belgique, 2006

THESE

VERHOEVEN, M., *Les mutations de l'ordre scolaire : régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Prom. : MOLITOR, M., Thèse de Doctorat en Sociologie, UCL, 1996

ARTICLES SCIENTIFIQUES

BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y, « Ces malentendus qui font les différences », In : TERRAIL, J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997, pp.105-122.

BAUTIER, E. & GOIGOUX, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 2004, pp.89-100.

BECCHETTI-BIZOT, C., *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n°2017-056, 2017.

BERNSTEIN, B., *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (G. Ramognino Le Déroff et P. Vitale, trad., ouvrage original publié en 1996), Les presses de l'université Laval, 2007, Laval, Canada.

BOUILLÉ M., *L'école, histoire d'une utopie ? XVIIè-début XXè siècle*, Paris, Mirages, 1988.

BOUTTEMONT (de), C., « Le système éducatif belge », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 2004, pp.101-108.

DEMEUSE, M. et SOETEWY, S., « Recherche en éducation et évolution du système éducatif belge francophone », In : MARCEL, J.-F. Et SAVY, H., *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*, Educagri éditions, 2013, pp.173-183.

HEUTTE J. « Apports de la théorie de l'autotélisme-flow à la recherche fondamentale en sciences de l'éducation », *Le Journal des psychologues*, Paris, 2017

LAUSTRIAT D., « Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif vers un environnement d'apprentissage optimal », *Revue de littérature théorique*, SYNLAB, Paris, 2015

LEMAITRE, D., « Le courant des "pédagogies actives" dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ? », *Recherches en éducation*, Université de Nantes, 2007, pp. 81-90.

LENNEL E, « *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique* », CESIR, Bruxelles, 2009

MARIN, B. & CRINON, J., « Tâches explicites, apprentissages implicites ? Des compétences discursives à l'école élémentaire », In : FOUCHER A.-L. Et al. (dir), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), Clermont-Ferrand, 2010.

MERRI, M. & PICHAT, M. (coord.), *Psychologie de l'éducation. Tome 1 : L'école*, coll. Lexifac psychologie, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2007.

RAYOU, P., « Malentendus sociocognitifs, la construction sociale du décrochage scolaire. Entretien avec Patrick Rayou », *Bulletin de la ligue de l'enseignement*, 2012, pp.11-13.

RAYOU, P., « Pédagogie explicite », *Recherche & formation*, 87(1), 2018, pp. 97-107.

RAYOU, P. & VAN ZANTEN, A., *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2017.

ROCHEX, J.-Y., *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1998.

RYELANDT N., « *Les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » de la Communauté française* », Courrier hebdomadaire du CRISP, Bruxelles, 2013

VERSELE, M. et MANSY, S., « Freinet, Montessori, Decroly... de grands pédagogues, une autre conception de l'enseignement », www.ligue-enseignement.be, [en ligne]. URL : <https://ligue-enseignement.be/freinet-montessori-steiner-decroly-de-grands-pedagogues-une-autre-conception-de-lenseignement/> (consulté le 21 novembre 2020).

VINCENT G., LAHIRE B. et THIN F., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in VINCENT G. (éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1994, pp.11-48.

WENTZEL L. et K. « Chapitre 6. Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves », Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France, 2006

RESSOURCES EN LIGNE

DEHAENE S., « les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences », paru sur le site de Paris Innovation Review le 07 novembre 2013, consulté le 15 janvier 2020

PERRENOUD, Ph., « Curriculum : le formel, le réel, le caché », In : HOUSSAY, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993, 2^e éd. 1994, pp.61-76 [en ligne]. URL: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html, consulté le 20 novembre 2020

PUGIN, V., « Les fondements du système éducatif français », *www.millenaire3.com*, 2008 [en ligne]. URL : <https://www.millenaire3.com/ressources/les-fondements-du-systeme-educatif-francais>, consulté le 24 novembre 2020)

TEXTES LEGISLATIFS

DÉCRET "MISSIONS", Communauté française, 24 juillet 1997

DECRET INSCRIPTION, Communauté française, 18 mars 2010

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/espo