

Prévenir le décrochage scolaire à l'issue du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles : des solutions inspirées de témoignages de jeunes en difficulté

Doriane Jaegers¹

Chercheuse et MCF,
Université de Liège, Belgique

Sophie Bricteux³

Chercheuse,
Université de Liège, Belgique

Fabian Pressia⁵

Chercheur,
Université de Liège, Belgique

Hassan Benyekhlef²

Chercheur,
Université de Liège, Belgique

Françoise Crepin⁴

Chercheuse,
Université de Liège, Belgique

Ariane Baye⁶

Professeure en Sciences de l'éducation,
Université de Liège, Belgique

Résumé

La présente recherche vise à mettre en évidence les mesures et pratiques scolaires susceptibles de limiter le décrochage des jeunes en difficulté au terme du (nouveau) tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif est de comprendre, par le biais d'entretiens biographiques, l'expérience de 21 jeunes qui ont vécu des difficultés académiques et/ou relationnelles à l'école. On veut ainsi déterminer quels accompagnements l'institution pourrait

¹ Thèmes de recherche : orientation scolaire, variables motivationnelles, évaluations à large échelle. djaegers@uliege.be

² Thèmes de recherche : décrochage scolaire, scolarité des élèves immigrés. hassan.benyekhlef@uliege.be

³ Thèmes de recherche : bien-être et climat scolaire, évaluations à large échelle. sbricteux@uliege.be

⁴ Thèmes de recherche : bien-être et climat scolaire, évaluations à large échelle. f.crepin@uliege.be

⁵ Thèmes de recherche : bien-être et climat scolaire, enseignement des comportements, gestion de classe. f.pressia@uliege.be

⁶ Thèmes de recherche : décrochage scolaire, éducation fondée sur les preuves, bien-être et climat scolaire. ariane.baye@uliege.be

envisager pour prévenir ou remédier au décrochage. Les résultats montrent que la transition entre les grades 9 et 10 est une période charnière pendant laquelle les adolescent·es ressentent une rupture dans la satisfaction de leurs besoins fondamentaux. Ils mettent en évidence les difficultés qui peuvent mener au désengagement progressif des jeunes tout en mettant en lumière les formes pédagogiques favorables à leur accrochage scolaire. La discussion souligne la nécessité d'encourager une vision plus évolutive de l'intelligence, des pratiques d'activation cognitive, des dispositifs permettant de saisir l'utilité de l'enseignement ainsi que ceux visant à mieux organiser le soutien académique et socioémotionnel.

Abstract

This research focuses on educational measures and teaching practices that could reduce the dropout of struggling students at the end of the (new) core curriculum in the French-speaking part of Belgium. Through biographical interviews, the aim is to understand the experiences of 21 young people who have encountered educational and/or relational difficulties in their schooling. The goal is to determine what kind of support the school can provide to prevent or remedy dropping out. The results reveal that the transition between grades 9 and 10 is a critical period during which young people perceive a break in the satisfaction of their basic needs. The results show the difficulties that lead to young people's gradual disengagement from school, as well as the pedagogical approaches that help them to stay in school. They discuss the importance of fostering a more developmental conception of intelligence, implementing cognitive activation strategies, teaching students about the utility of their studies, and improving the coordination of academic and socio-emotional support.

MOTS-CLÉS : décrochage scolaire, enseignement secondaire, dispositifs éducatifs, élèves en difficulté, entretiens biographiques

KEY WORDS: school dropout, secondary education, educational practices, struggling students, biographical interviews

Introduction

Depuis 2017, le Pacte pour un Enseignement d'excellence a entraîné de nombreux changements systémiques dans le paysage éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). L'instauration, depuis 2020, d'un tronc commun plus long (jusqu'au grade 9 – élèves de 14-15 ans) qui propose un parcours unique pour l'ensemble des élèves en est l'une des réformes clés. Grâce à l'introduction de changements systémiques et pédagogiques, les autorités cherchent à améliorer la qualité de l'enseignement, à lutter contre l'échec scolaire et à réduire les inégalités en garantissant un bagage scolaire de base commun. Dans ce contexte de changements, une attention accrue se porte sur le devenir des élèves qui, à l'issue de ce tronc commun, éprouveraient des difficultés. Par quels moyens l'école peut-elle continuer de garantir leur engagement et leur épanouissement scolaires ?

La présente recherche s'intéresse aux mesures et pratiques qui permettraient de limiter le potentiel décrochage des jeunes en difficulté à l'issue de ce nouveau tronc commun. Pour ce faire, elle donne la parole à des élèves qui ont connu des difficultés dans l'enseignement secondaire, cherchant ainsi à mettre en évidence le rôle que peut jouer l'école dans la construction d'un parcours scolaire réussi. Il s'agit de répondre à la question suivante : « Quelles sont les formes pédagogiques à proposer aux jeunes en difficulté pour éviter le décrochage à l'issue du (nouveau) tronc commun en FW-B ? ». Dans cette perspective, notre intérêt porte sur les élèves ayant rencontré des difficultés académiques et/ou relationnelles, de même que sur les différentes formes de décrochage scolaire. Selon les contextes (Blaya, 2012 ; Bowers & Sprott, 2012a ; Galand & Hospel, 2015), celui-ci peut se décliner d'une forme passive où les élèves se désintéressent de l'école jusqu'à une forme plus radicale où les élèves décident de la quitter (temporairement ou définitivement) avec un niveau de qualification trop faible.

Un modèle pour approcher les parcours scolaires

Le décrochage scolaire est rarement un événement soudain. Il s'inscrit plutôt dans un processus progressif qui résulte d'une combinaison de facteurs internes et externes au système éducatif (Leclercq & Lambillotte, 1997). C'est un phénomène complexe (Blaya, 2012) qui ne peut être

réduit à un cheminement linéaire, mais qui découle d'un entrelacement de causes souvent liées entre elles (Galand & Hospel, 2015). Ces facteurs peuvent être d'origines variées : individuelle (motivation scolaire, image de soi, sexe, relations avec les pairs...), familiale (milieu socioculturel, attentes parentales, structure et cohésion familiale...), scolaire (résultats, relations avec les enseignant·es, sentiment d'appartenance, harcèlement...) ou encore communautaire (pression liée à la réussite, accompagnement inadéquat ou insuffisant) (Maynard et al., 2018 ; Poncelet & Lafontaine, 2011 ; Potvin, 2015). De plus, le décrochage scolaire peut revêtir des formes diverses selon les parcours d'élève : décrochage passif, absentéisme, sorties précoces, décrochage silencieux, individus « blasés » de l'école... (Bowers & Sprott, 2012b ; Moulin et al., 2014 ; Thibert, 2013). Cependant, la recherche met en évidence trois prédicteurs majeurs du décrochage, considérés comme des signaux d'alerte : l'absentéisme, les troubles du comportement et l'échec scolaire (Balfanz, 2016 ; Balfanz & Byrnes, 2012 ; Balfanz & Herzog, 2005 ; Mac Iver & Mac Iver, 2009 ; Rogers et al., 2017). Pour mieux comprendre les dynamiques du décrochage scolaire et identifier les facteurs qui y contribuent ou, au contraire, qui peuvent le prévenir, il est essentiel d'analyser les parcours scolaires des jeunes à travers un cadre théorique structurant.

La théorie située de l'*expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2020) met en avant les interactions complexes entre les variables internes et contextuelles qui influent sur les choix d'orientation scolaire. Elle avance que l'élaboration des choix des individus – et plus globalement l'engagement, la réussite et la persévérance scolaires – subit directement l'influence de facteurs internes (variables sociocognitives, motivationnelles, perceptions, réactions affectives...), mais aussi, plus largement, de facteurs externes (influences sociales, historiques, culturelles, issues des expériences de socialisation...). Dans cet article, notre but n'est pas d'entrer dans les détails du modèle d'Eccles et Wigfield (2020), mais plutôt d'en saisir les composantes principales à la lumière de notre perspective de recherche : identifier les éléments (internes ou externes) qui peuvent empêcher, limiter ou, au contraire, favoriser le décrochage scolaire de jeunes en difficulté dans l'enseignement secondaire. Ainsi, nous proposons un modèle simplifié (figure 1) des facteurs d'influence des choix scolaires en nous fondant sur la théorie d'Eccles et Wigfield (2020).

Figure 1

Modélisation simplifiée de l'influence des facteurs internes et externes sur l'accrochage scolaire, inspirée de la théorie située de l'expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2020)

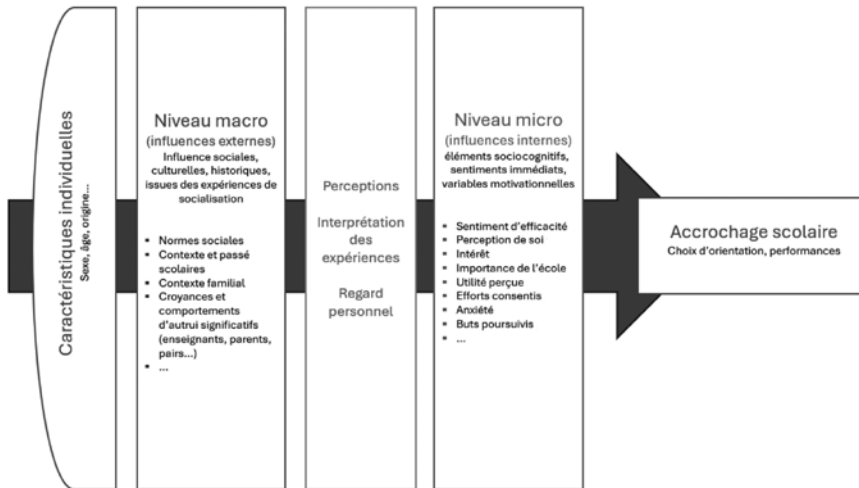


Figure 1

Simplified model of the influence of internal and external factors on school dropout, inspired by situated expectancy-value theory (Eccles & Wigfield, 2020)

Les influences internes : l'importance des variables motivationnelles

Selon Eccles et Wigfield (2020), les choix d'orientation et la réussite scolaire (y compris les performances, l'engagement et la persévérance à l'école) sont directement influencés par deux variables motivationnelles majeures : les attentes de succès et la valeur accordée à la tâche. Les attentes de succès reflètent les croyances d'auto-efficacité de l'élève vis-à-vis de tâches spécifiques (*self-efficacy*) ou la perception de soi en général (*self-concept*). La valeur de la tâche, quant à elle, renvoie à l'évaluation des coûts et bénéfices du choix potentiel. Eccles et Wigfield (2020) identifient quatre éléments qui composent cette dimension : (1) l'importance revêtue par la tâche pour soi, (2) son intérêt intrinsèque,

(3) son utilité et (4) son coût psychologique (ex. anxiété) ou envisagé en termes d'efforts à fournir, de temps à consacrer (investissement).

Sur le plan conceptuel, on pourrait donc conclure qu'un bon sentiment d'auto-efficacité, une perception de soi favorable et une haute valeur accordée à l'école favorisent l'accrochage scolaire. De manière générale, des études spécifiquement ciblées sur le décrochage scolaire pointent, en effet, l'importance d'une combinaison de ces variables motivationnelles (Maynard et al., 2018 ; Poncellet & Lafontaine, 2011). Galand et Hospel (2015) s'appuient sur les études de Lan et Lanthier (2003, cités par Galand & Hospel, 2015) et Hadre et Reeve (2003, cités par Galand & Hospel, 2015) pour avancer qu'avoir un faible sentiment de compétence à l'école et ne pas percevoir la valeur des activités scolaires proposées sont des facteurs associés au risque de décrochage. En particulier, des théories motivationnelles bien connues, comme celle de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (2000), insistent sur l'importance de la motivation intrinsèque et des motivations extrinsèques autodéterminées pour favoriser la réussite scolaire au sens large du terme et donc la persistance dans les études. De nombreux travaux (Niemec & Ryan, 2009 ; Reeve, 2009) rapportent que les conséquences positives de ces formes de motivation plus autonomes seraient universelles, c'est-à-dire présentes quels que soient le niveau scolaire (du préscolaire au supérieur), le type d'enseignement (filière) ou l'origine des élèves (nationalité, niveau socioéconomique).

L'importance des perceptions de l'élève

La motivation pour l'école a tendance à diminuer tout au long de l'enfance et de l'adolescence avec un déclin particulièrement marqué au passage à l'enseignement secondaire (début du grade 7 – élèves de 12-13 ans) et une tendance à se stabiliser dans les dernières années du secondaire (Wigfield et al., 2015). À ce sujet, Eccles et Migdley (1989, cités par Eccles et al., 1993) se sont intéressés au début de l'adolescence et à l'amorce, chez certain-es jeunes, d'une spirale négative qui peut mener au décrochage et à l'échec scolaires. Au travers de leur théorie du *stage-environment fit*, ils avancent l'hypothèse que les changements négatifs au niveau de la motivation et des comportements chez l'adolescent-e proviennent avant tout de l'environnement scolaire. En entrant dans

l'enseignement secondaire, les élèves seraient plongés⁷ dans un monde différent de celui qu'ils ont eu l'habitude de côtoyer en primaire : les façons d'enseigner et d'évaluer changent, les contenus d'apprentissage se complexifient, les relations interpersonnelles se modifient, voire sont plus difficiles à établir... Ce nouvel environnement ne répondrait plus aux besoins psychologiques fondamentaux des jeunes (Deci & Ryan, 2000) : le besoin d'autonomie qui correspond au fait de choisir sans pression ses propres comportements, de contrôler son action, d'être à l'origine de ce qui nous arrive (Reeve, 2012), le besoin de compétence qui consiste à «se sentir efficace dans ses actions et ses interactions avec l'environnement» (Reeve, 2012, p. 154) et le besoin d'affiliation qui renvoie au fait de tisser un lien social, émotionnel, affectif avec des personnes importantes pour soi. Selon Eccles et Migdley (1989, cités par Eccles et al., 1993), c'est le manque de correspondance entre les caractéristiques de l'environnement social et ces besoins qui est à l'origine du déclin motivationnel. La perception que l'environnement extérieur satisfait les besoins personnels (internes) est une condition importante pour maintenir l'engagement du jeune à l'école (et donc éviter son décrochage). Cette perspective invite à considérer plus attentivement les caractéristiques du contexte socioculturel dans lequel le jeune évolue (partie gauche de la figure 1).

Les influences externes : l'importance du contexte

Les décisions d'orientation sont influencées par les caractéristiques sociodémographiques du sujet, le contexte social et culturel dans lequel il évolue (normes de la société, des milieux familial et scolaire fréquentés...), ainsi que par les interactions qu'il vit avec des autrui significatifs (parents, pair-es, enseignant-es...). Le contexte dans lequel s'inscrit une personne influence ses perceptions qui, elles-mêmes, façonnent sa motivation à s'engager à l'école.

De nombreuses études (Bernard, 2019 ; Galand & Hospel, 2015 ; Lofstrom, 2008) ont souligné l'importance du contexte familial, en rappelant que les enfants issus de milieux socioéconomiquement ou intellectuellement défavorisés, de familles monoparentales, ou de foyers peu impliqués dans la vie scolaire sont plus exposés au risque de décrochage

⁷ Dans ce texte, lorsque l'on accorde au masculin générique, on s'adresse à tous les sexes.

scolaire. Selon Eccles (2007), le pouvoir de l'environnement familial sur la motivation et les comportements des jeunes serait plus grand à 13 qu'à 15 ans. En grandissant, d'autres sources d'influence interviennent, au premier rang desquelles figure l'école : le parcours scolaire, le climat d'établissement, la relation aux pair-es et les enseignant-es impactent également les élèves.

Ainsi, les difficultés académiques et comportementales, le redoublement et l'absentéisme sont fréquemment associés au décrochage scolaire (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Balfanz, 2016 ; Blaya, 2010 ; Mac Iver & Mac Iver, 2009 ; Rogers et al., 2017 ; Rumberger, 2011). Bernard (2019) souligne que les difficultés scolaires précoces sont souvent le point de départ de ce processus. Elles créent des cercles vicieux où de faibles résultats diminuent l'engagement, ce qui aggrave encore les difficultés. Cependant, Galand et Hospel (2015) avancent que, lorsque la motivation, les relations avec les pair-es et les problèmes psychosociaux sont pris en compte, les notes et les sanctions n'ont plus d'effet sur le décrochage.

La composition sociale de l'école influence le risque de décrochage, qui augmente lorsque l'école accueille une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés (Monseur & Baye, 2017). Des liens ont d'ailleurs été démontrés (Dupont & Lafontaine, 2011) entre le fait de fréquenter des pair-es d'origine favorisée et les aspirations à des études ou carrières prestigieuses. Cependant, de nombreux travaux (Blaya et al., 2011 ; French & Conrad, 2001) insistent surtout sur l'influence du climat scolaire et des difficultés relationnelles qui peuvent émerger entre les jeunes. Un sentiment d'exclusion, de harcèlement ou d'insécurité à l'école est fortement associé au décrochage (Blaya et al., 2011 ; Galand & Hospel, 2015 ; Maynard et al., 2018 ; Poncelet & Lafontaine, 2011).

Une attention particulière peut également être accordée à ce qui se passe au cœur des classes. Comme l'indique Barthelemy (2019), le décrochage scolaire « peut trouver ses origines dans un climat de classe délétère ou des relations difficiles entre enseignants et apprenants » (p. 127). Certaines caractéristiques personnelles, croyances et comportements des enseignant-es ont déjà été associés au décrochage scolaire. De nombreuses études ont, en effet, dénoncé un phénomène d'étiquetage (Barthelemy, 2019 ; Blaya et al., 2011) : l'élève est considéré comme « bon » ou « mauvais ». Cette étiquette, qui colle à la peau de façon durable, voire définitive, est perçue par l'élève qui finit par s'y identifier et ajuster ses propres comportements pour se conformer aux « attentes » qui pèsent

sur lui. Chez les élèves perçus négativement, cette stigmatisation aurait des répercussions importantes (dévalorisation de soi, ennui en classe...) et enclencherait une forme de rejet, de désintérêt par rapport à l'école (Bernard, 2019).

Plusieurs études (Blaya et al., 2011 ; Monseur & Baye, 2017 ; Poncelet & Lafontaine, 2011 ; Potvin & Dimitri, 2012 ; Potvin & Rousseau, 1993) montrent que le décrochage est aussi fréquemment associé à certaines situations pédagogiques : manque de discipline, d'organisation, de règles, de soutien académique ou social, d'empathie, d'innovations...

Ces recherches laissent entrevoir des pistes d'action intéressantes pour limiter le décrochage. Le rôle de l'école – et des enseignant·es en particulier – est important pour le développement des pratiques susceptibles d'entraîner une scolarité plus positive, favoriser la réussite et l'engagement des élèves, y compris de celles et ceux qui éprouvent des difficultés.

Les pratiques enseignantes efficaces

Depuis plusieurs décennies, la recherche en éducation s'attache à comprendre dans quelle mesure les enseignant·es influencent la réussite des élèves, un phénomène connu sous le nom d'effet-maître (Bressoux, 1994, 2001, 2012). En 1979 déjà, Bloom proposait une définition de l'enseignement efficace, reposant sur trois critères : une élévation moyenne des performances de l'ensemble des élèves, une réduction des écarts entre eux et un affaiblissement du lien entre réussite scolaire et caractéristiques sociodémographiques. Depuis ces travaux, des modèles théoriques existent pour appréhender finement les pratiques enseignantes. En 2006, Klieme et al. ont identifié trois piliers caractéristiques d'un enseignement efficace permettant à l'élève de rester engagé et performant. Ils pointent notamment l'importance de la gestion de classe (maintien de l'ordre dans une atmosphère positive et sereine), de l'activation cognitive (stimulation cognitive de l'élève tant par les tâches proposées que dans les interactions menées) et d'un climat de soutien (caractère positif des relations entre l'enseignant·e et les élèves).

Cette dernière dimension repose à nouveau sur la TAD de Deci et Ryan (2000) et sur l'idée que les pratiques d'enseignement peuvent contribuer à la satisfaction des trois besoins psychologiques

fondamentaux. De nombreux travaux se sont attelés à les décrire (Jang et al., 2010 ; Reeve, 2012 ; Sarrazin et al., 2006). Un style de supervision soutenant l'autonomie a particulièrement été reconnu pour satisfaire efficacement les besoins d'autonomie et de compétence et avoir un impact positif sur la motivation et les performances (Reeve, 2009). Ce style propose un enseignement structuré, mais qui accorde une réelle place à l'élève. Il est caractérisé par un·e enseignant·e plus « proche », plus « flexible », plus « positif·ive », plus « explicatif·ive » envers ses élèves (Sarrazin, et al., 2006, p. 162). Le besoin d'affiliation pourrait quant à lui être comblé si l'enseignant·e se montre impliqué et soigne la qualité de la relation affective avec ses élèves (Roorda et al., 2017). L'implication de l'enseignant·e a surtout été étudiée dans les théories de l'attachement (Roorda et al., 2017 ; Van Loan & Garwood, 2020) qui soulignent l'importance des notions de proximité, d'écoute, de soutien et de discipline douce (Borremans et al., 2024 ; Marzano et al., 2003 ; Poling et al., 2022). Spécifiquement, deux fonctions essentielles de la relation enseignant·e-élève y sont développées (Spilt & Koomen, 2022) : le *safe haven* qui désigne la capacité de l'enseignant·e à aider l'élève à réguler ses émotions (Orlova et al., 2015) ou sentiments (ex. anxiété, perception de soi...) dans des situations déstabilisantes et le *secure base* qui fournit à l'élève la sécurité émotionnelle nécessaire pour répondre à son envie d'explorer l'environnement.

Question de recherche et approche adoptée

L'objectif de la présente recherche est de comprendre l'expérience scolaire des jeunes ayant éprouvé des difficultés dans leur parcours afin de déterminer les accompagnements que l'institution scolaire pourrait envisager pour prévenir ou remédier au décrochage scolaire. La question de recherche est la suivante : « *Quelles sont les formes pédagogiques à proposer aux jeunes en difficulté pour éviter le décrochage à l'issue du (nouveau) Tronc Commun ?* ». L'approche adoptée, de nature qualitative, est centrée sur le point de vue des jeunes, en tant que sujets les plus directement touchés par les politiques et les pratiques éducatives, mais les moins souvent consultés à ce sujet (Cook-Sather, 2002). Cette approche repose sur l'idée que les élèves sont « confrontés de longue date à des situations de classe, à des styles d'enseignement nombreux,

ils élaborent des catégories d'analyse qui font système» (Claude & Rayou, 2019, p. 467).

Méthode

Participant·es

Vingt-et-un jeunes ont été interrogés (voir annexe). Le premier critère de sélection repose sur l'âge : les jeunes interrogés ont entre 16 et 22 ans. Cette période de transition permet d'assurer un certain recul des jeunes sur leur propre parcours scolaire. Le second critère de sélection concerne le parcours scolaire. La présente étude inclut à la fois des jeunes qui s'inscrivent dans des trajectoires de résilience, mais également celles et ceux qui ont rencontré des difficultés plus marquées et ont quitté (temporairement ou définitivement) l'école. Si des participant·es ont fréquenté l'enseignement de transition, celles et ceux qui ont fréquenté l'enseignement qualifiant⁸ (voir annexe) sont majoritaires (16 sur 21), car cette population scolaire comprend de nombreux élèves ayant rencontré des difficultés scolaires et ayant été orientés vers l'enseignement qualifiant, parfois dès le grade 9 (14-15 ans). Une attention particulière a été portée à la diversification des profils. Sur le plan socioéconomique, les participant·es proviennent de milieux variés (voir annexe). Plus de la moitié poursuivent actuellement des études supérieures, un quart est encore scolarisé dans l'enseignement secondaire, et le dernier quart est en emploi ou sans activité. Concernant la répartition par sexe, l'échantillon se compose de neuf filles et douze garçons. Le recrutement des participant·es s'est avéré complexe en raison de la sensibilité du sujet. Il a été réalisé par plusieurs canaux : bouche-à-oreille, associations travaillant avec des jeunes, enseignant·es ayant relayé l'appel aux élèves susceptibles d'être intéressés... Enfin, la méthode de la boule de neige (Naderifar et al., 2017) a été utilisée, permettant aux participant·es de recommander d'autres jeunes susceptibles de s'impliquer dans l'étude.

⁸ En FW-B, l'enseignement de transition est un enseignement de type général (G) ou technique (TT) préparant à l'enseignement supérieur. L'enseignement de qualification comprend les filières de technique de qualification (TQ) et professionnelle (P) préparant à l'exercice d'un métier.

Collecte et analyse des données

Les entretiens menés, appelés aussi récits de vie (Bertaux, 2016), sont de type biographique. Il s'agit d'entrevues peu directives au cours desquelles la personne enquêtée devient le narrateur de sa propre expérience de vie. À travers cette narration sont mis en lumière les processus, les représentations et les choix associés au parcours de vie (Berthier, 2023). Dans les récits de vie, les aspects objectifs, comme les caractéristiques sociales et culturelles, se mêlent aux dimensions plus subjectives, à savoir les significations que les personnes interrogées attribuent aux événements qui ont jalonné leur trajectoire de vie (Demazière, 2007). Dans cette étude, les entretiens biographiques ne sont pas utilisés simplement à des fins illustratives ou restitutives (Dubar & Demazière, 1997), mais sont plutôt l'objet d'une analyse approfondie et d'une interprétation.

Les entretiens, d'une durée d'environ une heure, étaient conçus pour être ouverts, portant sur la scolarité actuelle ou passée des participant·es. Ils les encourageaient à retracer librement leur trajectoire. Afin de favoriser un climat de confiance et une authenticité dans les échanges, ce sont les jeunes qui ont choisi le lieu de l'entretien. Ces rencontres se sont ainsi déroulées dans des espaces familiers, tels que des cafés associatifs, des bibliothèques ou des centres de formation, offrant un cadre propice à l'échange.

Le guide d'entretien a été conçu en s'appuyant sur la théorie située de l'*expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2020), afin d'intégrer les dimensions essentielles liées aux parcours scolaires. Après une question d'ouverture invitant les participant·es à raconter leur parcours, plusieurs grands axes de questionnement structuraient l'entretien : les caractéristiques familiales et sociales, la trajectoire scolaire, les facteurs contextuels et motivationnels ayant facilité ou entravé leur scolarité, ainsi que les besoins exprimés en milieu scolaire. Enfin, un dernier axe amenait les participant·es à porter un regard rétrospectif et réflexif sur leur parcours afin d'identifier ce qui aurait pu les soutenir ou prévenir le décrochage vécu. L'ordre des thématiques restait flexible et pouvait être adapté au fil du récit des participant·es, favorisant ainsi une discussion plus ouverte (Bertaux, 2016).

Après la retranscription exhaustive des entretiens, ceux-ci ont été analysés selon une approche thématique. Cette méthode repose sur un codage permettant d'identifier ce que Paillé et Mucchielli (2016) nomment

les thèmes et les rubriques. Les premiers regroupent des ensembles de mots révélant les sujets abordés dans un extrait des verbatims et apportant des indications sur la teneur des propos. Les secondes correspondent à des catégories plus larges englobant plusieurs thèmes (Dany, 2016 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Cette analyse a permis d'identifier de nombreuses rubriques et thèmes, retenus en fonction de leur apport à la compréhension de la problématique de recherche.

Résultats

Les résultats sont présentés selon deux grandes sections. La première brosse le portrait des participant·es, décrit les principales difficultés auxquelles ces jeunes ont été confrontés et leurs différentes stratégies pour y faire face. La deuxième pointe les éléments propres à l'enseignement, le rôle des enseignant·es étant largement dépeint dans les discours recueillis : cette section permet d'identifier les facettes de la relation maître-élève qui peuvent contribuer à l'accrochage scolaire.

Des jeunes au bord de la rupture

Des difficultés scolaires soudaines

La plupart des jeunes considèrent les grades 9 et 10 comme des années charnières où des difficultés apparaissent brusquement⁹. Alors qu'ils n'avaient pas de problèmes majeurs auparavant, ils se heurtent à des obstacles liés à l'apprentissage et l'étude de certaines matières. Beaucoup ressentent que leurs méthodes habituelles ne suffisent plus face à une charge de travail accrue, un rythme d'apprentissage plus rapide et des cours plus complexes. Nicolas, par exemple, explique avoir réalisé au grade 9 qu'il devait enfin apprendre à étudier, mais il n'a jamais trouvé comment s'y prendre. D'autres jeunes partagent ce sentiment, tout en rapportant l'impression d'être piégés par un système trop exigeant, où ils

⁹ Contrairement à ce que l'on observe en France ou aux États-Unis par exemple, en FW-B, les élèves peuvent suivre les six années de l'enseignement secondaire dans un même établissement. La transition entre les grades 9 et 10 (dénommés respectivement 3^e et 4^e années de l'enseignement secondaire en Belgique francophone scolarisant généralement les élèves de 14-16 ans) est marquée notamment par des formations initiales différentes des enseignant·es, transition souvent associée à une manière d'enseigner et des contenus différents.

peinent à suivre le rythme imposé, sans réelle solution proposée pour les aider :

Je n'avais pas eu l'idée de décrocher avant, c'était vraiment le trop-plein, le tout [...]. J'ai l'impression qu'on est soumis à un rythme qu'on est obligé de suivre et quand tu partages ton ressenti [...] on ne parvient pas à te répondre parce que c'est le rythme normal. (Tony)

Un déséquilibre « vie scolaire/vie privée »

Les stratégies adoptées par les jeunes pour faire face à ces difficultés scolaires créent un déséquilibre entre leur vie privée et leur vie scolaire. Certain-es se désengagent rapidement, ne voyant plus l'intérêt de l'école («étudier m'emmerdait beaucoup, surtout que ça ne m'intéressait pas», dit Arthur) et privilégient leur vie personnelle (sorties, console de jeux...). D'autres tentent de réagir et s'engagent dans une «sur-implication» scolaire, investissant énormément de temps et d'efforts dans leurs études, souvent avec le soutien de parents ou de professeurs particuliers.

Si les premiers sont clairement dans les prémisses du décrochage, la situation des seconds n'est pas pour autant favorable. Ils sont nombreux à exprimer leur frustration face à des résultats décevants malgré leurs efforts et leur sentiment d'être incompris par les enseignant-es :

J'étudiais jusque minuit [...] et je me tapais des zéros le lendemain. [...] Du coup, les profs, ils te rabaissent encore plus en te disant : « tu n'avais qu'à étudier, tu n'avais qu'à faire ci, faire ça, faire des exercices ». Mais le problème c'est que les profs ne savent pas ce qu'on fait chez nous. (Elena)

Les jeunes interrogés s'accordent sur l'idée que la vie personnelle est importante à l'adolescence et devrait être davantage reconnue à l'école :

C'est dans une période où il n'y a pas que l'école, mais il y a la vie privée. (Thibault)

Ils souhaitent donc trouver des solutions pour que le soutien scolaire dont ils ont besoin respecte mieux l'équilibre «vie scolaire/vie privée». Vincent explique qu'il trouve étrange de rester huit ou neuf heures à l'école, puis de devoir étudier encore trois ou quatre heures à la maison pour réussir. C'est, selon ses termes, «infernale». Tony abonde dans ce sens en expliquant que l'école peut empêcher de vivre pleinement les «belles années de leur vie». À ce sujet, Kevin formule une proposition d'action concrète :

s'il avait eu une heure d'étude obligatoire et encadrée par des enseignant-es dans sa journée scolaire, il pense qu'il aurait rencontré moins de difficultés à travailler pour l'école. (Kevin)

Des difficultés relationnelles

Certain-es jeunes ont également fait part d'un sentiment de solitude profond. Ils n'osent plus aller vers les autres et ne savent parfois même plus comment établir des relations. Marie rapporte ce besoin d'aide « sociale » :

Des fois je restais toute seule dans mon coin parce qu'on ne savait pas comment venir m'aborder... [...] je crois que c'était plus une aide sociale, que les autres comprennent... qu'il faille venir vers moi et que je n'arrive pas à aller vers les autres. (Marie)

Cet isolement est souvent accompagné de situations de rejet et de stigmatisation en raison de leurs performances ou de leur niveau socioéconomique. Anaïs croit être vue comme « la pauvre fille super débile » de la classe, tandis qu'Alice se souvient d'avoir été moquée car elle n'avait pas les derniers vêtements à la mode. Ces impressions ou expériences de rejet renforcent leur sentiment de solitude et ont un impact négatif sur leur engagement :

Des fois, j'étais tellement démotivée par le fait que je savais que les profs et les élèves [...] n'avaient pas une bonne vue de moi, je n'avais pas envie d'aller en cours. (Marie)

Une image de soi entachée

Lorsqu'ils décrivent l'école au moment où ils ont vécu ces difficultés, les jeunes interrogés rapportent fréquemment leur sentiment de ne pas parvenir à y trouver leur place, de ne pas s'y sentir intégrés et considérés. Ils la décrivent comme un milieu froid, strict, impersonnel et inflexible. Ils n'hésitent pas à recourir à l'expression « marche ou crève » :

Tu suis, tant mieux, tu ne suis pas, tu restes... dans la merde. (Flora)

Leurs difficultés académiques et relationnelles les amènent ainsi à se décrire en des termes négatifs qui les enferment dans une réalité sur laquelle ils ont peu d'emprise :

On nous faisait passer pour les ratés. (Hugo)

L'école, ce n'était pas mon truc. (Alice)

Ce n'était pas possible d'aider un gamin comme moi. (Vincent)

Le rôle des enseignant·es

Les jeunes discutent largement du rôle du corps enseignant dans leur parcours scolaire : certain·es rapportent que c'est un·e enseignant·e qui les a aidés à renouer avec le plaisir d'être à l'école, alors que d'autres estiment, au contraire, que des comportements ou méthodes d'enseignement ont contribué à leur décrochage.

L'importance du soutien

Plusieurs jeunes rapportent avoir retrouvé confiance en eux et s'être réengagés à l'école lorsque des enseignant·es leur ont offert davantage de soutien. Jimmy explique apprécier recevoir de l'aide au moment opportun tout en conservant son autonomie :

Ils étaient comme « une maman poule » derrière nous [...] au bout d'un moment, il fallait quand même nous lâcher, mais l'avantage c'est qu'on a toujours pu garder cette, entre guillemets, autonomie de... Si on n'arrivait pas, on avait quelqu'un pour nous aider. (Jimmy)

De simples « félicitations » qui viennent de l'enseignant·e peuvent aussi avoir un effet très stimulant et engageant :

On m'a félicitée, on m'a dit « Oui, c'est génial ! [...] continue. On dirait que c'est ta vocation ». Carrément ! Et du coup, c'est pour ça que j'ai continué. (Elena)

Par contre, de nombreux jeunes témoignent avoir eu l'impression que le corps enseignant ne se souciait pas assez de leurs difficultés :

Il n'y a pas de suivi [...] ils ont abandonné [...] ils vont tout droit avec ceux qui veulent et les autres : « faites comme vous voulez ». (Vincent)

Lorsqu'ils essaient d'obtenir des explications supplémentaires, certain·es craignent d'irriter l'enseignant·e :

Y'a pas cette possibilité de poser des questions toutes les 10 minutes, sans avoir peur que le prof s'énerve parce qu'il nous prend pour quelqu'un de stupide [...] Je me faisais engueuler pour tout et pour rien. Les profs, quand je demandais quelque chose, ils n'expliquaient pas puisqu'ils me disaient : « bah c'est pas compliqué hein ! Tu fais ça, ça, ça et c'est bon ». (Kevin)

D'autres reprochent une forme de rigidité liée aux contenus à aborder et à la gestion des questions :

Tu poses une question par rapport à un bazar et il te répond : « c'est pour l'année prochaine », oui, mais là, je suis intéressé ! (Théo)

Lucie abonde dans le même sens :

On essaye de poser des questions, mais ils préfèrent finir leur cours que vraiment répondre aux questions. (Lucie)

Lorsqu'ils répondent aux questions, les jeunes regrettent le manque de différenciation dans le discours de l'enseignant·e :

Ils répétaient juste la même explication [...] ça ne nous aidait pas. (Kevin)

De plus, les séances de «remédiations» sont critiquées pour leur manque de diversité dans les matières proposées et en raison de leur planification à des moments jugés inappropriés (récréations, après l'école) :

Si je vais aux remédiations, je ne pourrais plus aller faire mon sport ! (Anaïs)

Une proximité dans les relations

Lorsque l'enseignant·e instaure une certaine proximité, les jeunes y voient une véritable source de soutien leur permettant de s'accrocher, même dans les situations les plus difficiles. Dylan se souvient d'un professeur qui l'a appelé en lui disant qu'il avait «20 minutes pour arriver à l'école» et ne rattracherait pas tant qu'il n'était pas habillé. Alice soutient que c'est «l'humanité des profs» qui l'a aidée, dans les moments difficiles, à renouer avec l'école. Entretenir de bonnes relations permet aussi à l'élève d'oser interpeller l'enseignant·e lorsqu'il éprouve une difficulté :

Quand tu as un contact un peu plus rapproché avec le prof, t'es moins gêné d'aller lui demander, lui poser des questions. (Arthur)

En revanche, lorsqu'ils décrochent, les jeunes relatent souvent des relations impersonnelles, voire tendues, avec les enseignant·es. Alice se décrit comme un «numéro» dans l'école. Vincent ne garde pas de bons souvenirs des relations maître-élèves, il avait souvent l'impression qu'on lui «rentrait dedans». Anaïs regrette aussi que la vie privée prenne si peu de place au sein des cours :

On arrivait là, même pas « ça va, vous avez passé un bon weekend », c'était « ben voilà, on va commencer par ça, ça, ça ». (Anaïs)

Plusieurs jeunes ont également exprimé leur besoin d'espaces pour libérer les paroles au sein de l'école ou des classes :

Des cours de « juste on parle de ce qui ne va pas » [...] un cours libre [...] vient qui veut et chacun parle sans être jugé. (Anaïs)

Certain·es rapportent en effet le sentiment de ne pas être compris. Elena souhaite que les enseignant·es soient plus sensibilisé·es aux problèmes et réalités de sa génération :

J'ai l'impression qu'ils sont toujours à l'ancienne génération où tout est beau, tout est rose [...] chaque génération change et chaque élève est différent [...] J'ai l'impression qu'ils ne le comprennent pas trop. (Elena)

Des élèves actifs/acteurs

Les jeunes partagent aussi leur souhait d'être davantage impliqués dans leurs apprentissages. Nicolas parle d'un enseignement qui lui a redonné le gout de l'école :

C'était une autre sorte de réfléchir, c'était réfléchir par moi-même. Je n'écoutais pas quelqu'un qui me disait quelque chose : c'est moi qui essayais de comprendre moi-même et c'était surtout ça que j'aimais bien. (Nicolas)

Pourtant, certain·es expliquent leur décrochage en dépeignant un enseignement qui les place trop souvent dans une posture de « récepteur passif ». Thibault emploie l'image de « bons petits soldats » qui doivent étudier et appliquer sans réfléchir. Plusieurs jeunes soulignent la trop grande importance accordée, de leur point de vue, à la restitution de savoirs (ou à l'étude « par cœur ») et manifestent leur besoin, pour ne pas décrocher, d'être plus actifs physiquement et intellectuellement.

Le sens des apprentissages

Un des arguments les plus fréquemment avancés par les jeunes pour expliquer leur décrochage est le manque de sens perçu dans les enseignements dispensés : « Pourquoi m'impose-t-on d'apprendre des choses qui ne servent à rien ? ».

Le sens des apprentissages est souvent recherché dans les applications concrètes de la matière. Thibault raconte pourquoi sa nouvelle option lui a permis de raccrocher :

On mettait plus l'accent sur la pratique ou sur comment sont les choses dans la vie réelle. C'est ça aussi qui m'intéressait beaucoup et qui me redonnait un peu plus gout aux études. (Thibault)

Cependant, le sens peut également se trouver dans l'essence même des matières :

Les cours étaient intéressants, c'est ça qui m'a fait rester. (Marie)

Vincent, quant à lui, raconte une anecdote où la flexibilité du corps enseignant a changé l'engagement des élèves :

Y a un moment où on doit forcément étudier les plantes, du coup, comme des cons, nous on se dit « ouais on va étudier le cannabis » et les profs ils ont dit « ok » [...]. On a fait une semaine où on voyait comment on pouvait soigner tel ou tel truc grâce au cannabis [...]. Tu le prends comme une « vanne » au début, mais, vu que les profs, ils ont fait ce que tu voulais, tu te sens en mode « vas-y, je vais le faire sérieusement ». (Vincent)

Certain·es jeunes déplorent cependant le manque de tentatives pour capter l'intérêt de chacun. Théo raconte que les cours pouvaient être intéressants, mais regrette que les informations soient présentées de la même façon pour tous et explique qu'elles n'arrivaient pas « jusqu'à lui ».

Discussion

Face à leurs difficultés persistantes, de nombreux jeunes rencontrés dans le cadre de cette étude semblent avoir développé une image figée et négative d'eux-mêmes, se décrivant parfois comme des « ratés », n'imaginant pas qu'il est possible d'aider des « gamins comme eux » et considérant souvent que l'école n'est simplement « pas faite pour eux ». Ces réactions, liées à une conception fixiste de l'intelligence, ne sont pas rares en FW-B. Les données du PISA 2022 (Baye et al., 2023) indiquent d'ailleurs que les élèves la partagent largement, alors qu'une conception plus évolutive amènerait à de meilleures performances et éviterait ce sentiment d'impuissance, voire de résignation.

Les grades 9 et 10 sont particulièrement perçus comme des périodes critiques où les jeunes se sentent démunis. Ils expriment leurs difficultés à maintenir un équilibre entre vie scolaire et vie privée, principalement en raison de l'investissement exigé par l'école et de leur envie de « profiter de leur adolescence ». Comme souligné par la théorie du *stage-environment*

fit (Eccles & Migdley, 1989, cités par Eccles et al., 1993), leurs besoins psychologiques fondamentaux semblent moins satisfaits qu'auparavant. Cependant, cette «rupture des besoins» ne se marque pas à la fin de l'enseignement primaire, mais coïncide avec la fin du (nouveau) tronc commun instauré en FW-B.

En étant attentif aux propos des jeunes, aux difficultés qu'ils partagent et aux analyses qu'ils font de leurs expériences, il est possible d'identifier les dispositifs pédagogiques qui, selon la littérature de recherche, contribueraient à maintenir leur engagement au-delà du tronc commun. Les perspectives discutées ci-dessous s'inscrivent dans l'optique que l'école est importante pour mieux rencontrer les besoins des jeunes et les aider à sortir d'un fatalisme qui les amène à croire qu'ils n'y ont pas leur place.

Besoin d'autonomie : entre structure et flexibilité

Lorsqu'ils commencent à décrocher, les jeunes décrivent un environnement scolaire qui leur paraît rigide du point de vue de la pédagogie mise en œuvre. Deux constats amènent à réfléchir à cette idée de flexibilité à l'école : d'une part, les jeunes expriment leur impression de ne pas pouvoir prendre une place active dans les apprentissages, ce qui fait émerger, en filigrane, le principe d'activation cognitive ; d'autre part, ils partagent leur perception d'un décalage important entre leurs intérêts et les contenus scolaires, ce qui pose la question du sens des apprentissages.

De nombreux jeunes en difficulté ont le sentiment que l'enseignement ne les stimule pas suffisamment. Ils se décrivent comme des «récepteurs» qui doivent restituer les matières «par cœur» sans en saisir l'intérêt. Cette vision passive de l'enseignement s'oppose au principe d'activation cognitive développé par Klieme et al. (2006). Malgré les preuves empiriques démontrant les avantages de l'activation cognitive pour les performances et la motivation des élèves (Baumert et al., 2010), les enseignant·es sont encore trop nombreux·euses à renoncer à ces stratégies qui leur paraissent trop chronophages ou ambitieuses (ex. Teig et al., 2019). Cette approche est cependant d'autant plus intéressante qu'elle encourage la vision évolutive de l'intelligence évoquée plus haut : inviter les élèves à réfléchir, leur proposer des défis et les aider à persévérer ne peut se faire qu'en leur envoyant parallèlement le message qu'ils sont capables d'évoluer et de réussir.

Par ailleurs, les jeunes interrogés justifient fréquemment leur manque d'engagement scolaire par leur difficulté à saisir l'utilité de ce qui leur est enseigné. À ce sujet, les interventions développées par Hulleman et Harackiewicz (2020) méritent d'être renseignées : elles permettent aux jeunes de saisir le « pourquoi » des activités en créant notamment des liens entre le vécu « en classe » et « en dehors de la classe ». Les études inscrites dans la lignée de la théorie située de l'*expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2020) identifient clairement que le fait de percevoir l'utilité des matières est un levier puissant pour l'engagement scolaire des élèves. L'utilité perçue peut revêtir deux dimensions distinctes (Husman, 1998) : l'*utilité endogène*, qui témoigne que l'étudiant·e considère la tâche utile car il la relie à un but spécifique, y accorde de l'intérêt et l'*utilité exogène* où la tâche est considérée comme utile sans pour autant entretenir un lien direct avec un but spécifique.

À ce sujet, les résultats ont souligné l'importance de mieux considérer les intérêts réels des jeunes. L'anecdote de Vincent où les enseignant·es acceptent d'étudier le cannabis est assez parlante. En faisant preuve de flexibilité par rapport aux situations ou aux exemples proposés, voire en donnant aux élèves la responsabilité de choisir certaines mises en contexte, leur besoin d'autonomie est comblé et l'activité suscite leur intérêt. Cette flexibilité pourrait aussi être appliquée dans l'accueil réservé aux questions des élèves : Théo et Lucie regrettent que des questions qui les intéressent soient écartées parce qu'elles ne cadrent pas avec le programme d'études.

La difficulté, pour les enseignant·es, réside dans le fait d'amener les élèves à juger les tâches utiles si, de prime abord, ils ne peuvent la relier à leurs intérêts ou buts spécifiques. Dans ce cas, les apports de la TAD (Deci & Ryan, 2000) invitent à nouveau à satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux pour permettre aux élèves d'évoluer vers des formes de motivations extrinsèques plus autodéterminées et donc d'intérioriser, voire d'intégrer les demandes sociales.

Besoin de compétence : plus de soutien académique

Lorsque les difficultés s'installent, le besoin de compétence est fragilisé. Les jeunes n'ont plus confiance en leurs capacités. Certain·es ne parviennent pas gérer efficacement leur travail personnel (« Je ne suis pas capable d'étudier », raconte Nicolas) ; d'autres, comme Anaïs, ont le sentiment d'être le ou la « débile » de la classe.

Gérer l'hétérogénéité des élèves que l'on a devant soi est un véritable défi. Les jeunes interrogés ont d'ailleurs évoqué le sentiment que leurs spécificités n'étaient pas toujours entendues et prises en compte. Certain·es jeunes expriment clairement leur besoin de recevoir des explications supplémentaires, mais d'autres craignent d'être jugés par l'enseignant·e. Si un sentiment d'abandon est fréquemment rapporté, certain·es jeunes déclarent s'être vu proposer des dispositifs de remédiation. Encore faut-il que les explications supplémentaires soient éclairantes (Kevin pointe le manque de différenciation et regrette que son enseignant « répète toujours avec les mêmes mots »), disponibles quelle que soit la discipline envisagée et données à des moments jugés opportuns. Les jeunes souhaiteraient, de fait, que le soutien apporté respecte un équilibre plus sain entre leur vie privée et leur vie scolaire.

La solution de Kevin qui consiste à internaliser le soutien au travail personnel (ex. heures d'étude encadrée intégrées au temps scolaire) rejoint les travaux de Kakpo et Rayou (2010) qui discutent l'intérêt d'un dispositif permettant aux jeunes de réaliser leurs devoirs sous la supervision d'adultes compétents et bienveillants. D'autres solutions de soutien pourraient aussi être envisagées au cœur des classes afin d'assurer le suivi souhaité par Vincent. Les dispositifs inspirés du modèle « de réponse à l'intervention » (RAI) gèrent les difficultés des élèves de façon plus préventive et inclusive : il s'agit de dispenser un enseignement fondé sur les données de la recherche pour ensuite évaluer les progrès et apporter l'aide à celles et ceux qui en ont besoin (de Chambrier & Dierendonck, 2022). Les bénéfices d'un modèle RAI sur les performances des élèves de l'enseignement secondaire ont été observés, favorisant ainsi l'accrochage scolaire (Kearney & Graczyk, 2014). Si l'idée est d'identifier des formes pédagogiques permettant de lutter contre le décrochage scolaire dans l'après tronc commun, c'est avant – et le plus tôt possible – qu'il convient d'envisager des actions.

Besoin d'affiliation : une relation plus positive entre l'enseignant·e et les élèves

Enfin, les jeunes en difficulté confirment, chacun à leur manière, que les enseignant·es peuvent constituer une véritable source de soutien leur permettant de s'accrocher, alors qu'un manque de proximité est plus dommageable. Certain·es ont exprimé un sentiment de dépersonnalisation

ou de stigmatisation à l'école qui affaiblit les liens avec le corps enseignant (et parfois avec les pairs).

Ces constats rejoignent les études associées à la théorie de l'attachement (Roorda et al., 2017 ; Van Loan & Garwood, 2020) : la qualité de la relation enseignant-e-élève est une clé fondamentale de l'engagement scolaire, alors que des relations basées sur le stress ou le conflit renforcent les problèmes de comportements et empêchent le développement d'une scolarité positive (Marzano et al., 2003 ; Poling et al., 2022). Spécifiquement, les propos des jeunes font écho à la fonction *safe haven* qui s'illustre par l'exemple d'Elena, qui a redoublé de confiance en elle lorsqu'elle a reçu pour la première fois des encouragements et félicitations de la part d'un enseignant après son changement d'orientation. La récente étude de Vandembroucke et al. (2017) a d'ailleurs montré le pouvoir de l'enseignant-e dont les mots sont essentiels dans la régulation des émotions du jeune, y compris à l'adolescence où le besoin d'une certaine proximité avec un adulte référent reste important. La fonction *secure base*, quant à elle, se retrouve dans les propos de Jimmy, qui utilise l'image de la «maman poule» pour expliquer que les enseignant-es qui l'aident à renouer avec l'école sont celles et ceux qui le laissent voler de ses propres ailes tout en restant disponibles en cas de difficultés. De Laet et al. (2014, cités par Spilt & Koomen, 2022) confirment que les adolescent-es ont surtout besoin des enseignant-es pour «entreprendre de nouvelles activités et poursuivre des buts et des projets personnels» (p. 7). Les élèves parviendront ainsi à construire leur véritable identité et à s'engager à l'école si les enseignant-es se montrent disponibles émotionnellement, dignes de confiance, et si les relations sont peu conflictuelles.

Miser sur une réelle proximité entre l'enseignant-e et ses élèves est important, en particulier avec celles et ceux qui présentent un risque de décrochage. La méta-analyse de Roorda et al. (2017) précise d'ailleurs que le lien entre la qualité de la relation maître-élève et l'engagement à l'école était plus fort pour les élèves issus de milieux plus défavorisés ou avec des difficultés importantes d'apprentissage. La suggestion émise par les jeunes qui consiste à «libérer les paroles» doit être considérée avec intérêt. En secondaire, les relations entre l'enseignant-e et ses élèves sont plus souvent envisagées collectivement et ciblées sur le groupe-classe dont il ou elle est principalement responsable. Or, il conviendrait de ne pas négliger la relation dyadique qui serait particulièrement porteuse (Spilt & Koomen, 2022), et ce, avec chaque enseignant-e, y compris celles et ceux

des disciplines où le lien avec l'élève se crée moins naturellement en raison des difficultés académiques ou comportementales (Roorda et al., 2019). Des programmes d'intervention ciblés sur les relations individuelles entre l'enseignant·e et l'élève existent (Poling et al., 2022) et peuvent inspirer des formations professionnelles dans l'enseignement secondaire.

Limites et perspectives

La centration sur les discours des jeunes est une force, mais aussi une limite de cette recherche. En effet, leur regard est précieux, mais un croisement avec les perspectives des enseignant·es pourrait enrichir les données et les analyses. Leur expérience et les difficultés liées à leur métier offriraient, de fait, un éclairage complémentaire.

D'autre part, les parcours difficiles des jeunes ont été traités dans leur ensemble. Cette approche n'a pas pu tenir compte de certaines spécificités (selon les filières, selon le niveau de décrochage et de résilience, etc.) qui mériteraient d'être sondées dans une recherche future.

Enfin, les pistes évoquées dans cet article méritent également d'être étudiées et expérimentées dans le contexte spécifique de la FW-B, en particulier dans l'enseignement secondaire supérieur (notamment celles liées au modèle RAI), mais aussi du secondaire inférieur, puisqu'il a été mis en évidence que la «rupture des besoins» des élèves intervient aux grades 9 ou 10. Intervenir de manière précoce, pour prévenir les difficultés liées à cette transition, paraît essentiel.

Conclusion

En donnant la parole aux jeunes, la présente étude dégage des pistes d'action qui représentent un point de départ concret et documenté d'une réflexion quant aux formes pédagogiques pertinentes à mettre en œuvre pour éviter, de manière précoce et préventive, le décrochage scolaire à l'issue du tronc commun en FW-B. Dans cette lutte contre le décrochage, toutes les forces vives ont leur importance, en particulier les équipes éducatives qui constituent le lien humain quotidien entre les jeunes et l'école. Rien n'est figé : les difficultés peuvent être surmontées, mais il appartient au système éducatif de favoriser les méthodes et pratiques soutenant l'accrochage scolaire. Rien n'est absolu : jour après jour, les élèves portent le poids,

variable, de leur situation et de leur parcours singulier, de leurs difficultés et de leurs besoins, mais aussi de leurs ressources et de leurs envies. Loin de nous l'idée d'imaginer résoudre les nombreuses difficultés évoquées par une approche purement solutionniste, mais plutôt de faire émerger plusieurs angles non exclusifs pour favoriser une école qui puisse continuer de répondre positivement aux besoins fondamentaux de toutes et tous, au-delà du tronc commun.

Remerciements

Cette recherche a été réalisée avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre de la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Références bibliographiques

- Balfanz, R. (2016). Missing school matters. *Phi Delta Kappan*, 98(2). <https://doi.org/10.1177/0031721716671898>
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know from Nationally Available Data*. Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Balfanz, R., & Herzog, L. (2005). *Keeping middle grade students on-track to graduation: Initial analysis and implications* [Presentation]. Second Regional Middle Grades Symposium, Philadelphia, PA.
- Barthelemy, V. (2019). Dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : raisons et retombées de la mobilisation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) sur les pratiques collaboratives. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 121-145. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.502>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180.
- Baye, A., Bricteux, S., Crepin, F., Demonty, I., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2023). Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques, sciences et lecture à la sortie de la crise sanitaire. Résultats de PISA 2022 en FW-B. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 46, 1-105.
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire* (5^e ed.). Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Berthier, N. (2023). *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (4^e édition). Armand Colin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Boeck.
- Blaya, C. (2012). 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 69-80. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249. <https://doi.org/10.7202/1007736ar>
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Labor.
- Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2024). Fostering teacher—student relationship-building competence: A three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education. *Frontiers in Education*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1349532>
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 176-195. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012b). Why Tenth Graders Fail to Finish High School: A Dropout Typology Latent Class Analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*,

- 17(3), 129-148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
 - Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
 - Bressoux, P. (2013). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
 - Claude, M.-S., & Rayou, P. (2019). Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 467-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.12>
 - Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. <https://www.jstor.org/stable/3594363>
 - Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. In G. Lo Monaco, G. S. Denouvée, & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, Méthodes et applications* (pp. 85-102). De Boeck.
 - de Chambrier, A., & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone? *L'Année psychologique*, 122, 301-337. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.222.0301>
 - Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
 - Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93(1), 5-27. <http://journals.openedition.org/bms/506>
 - Dubar, C., & Demazière, D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
 - Dupont, V., & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté? *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 3(33), 461-478. <https://doi.org/10.24452/sjer.33.3.4869>
 - Eccles, J. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 665-691). Guilford Press.
 - Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of Stage-Environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
 - Eccles, J., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61(4), 1-13.
 - Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of*

Research on Adolescence, 11(3), 225-244. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>

- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(3), 1-24. <https://doi.org/10.4000/osp.4604>
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2020). The Utility-Value Intervention. In G. Walton & A. Crumbs (Eds.), *Handbook of Wise Interventions: How Social—Psychological Insights Can Help Solve Problems* (chap. 4., pp. 100-125). The Guilford Press.
- Husman, J. (1998). *The effect of perceptions of the future on intrinsic motivation*. University of Texas.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kakpo, S., & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation et didactique*, 4(2), 57-74. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.807>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014, February). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 43., pp. 1-25). Springer US.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakockzy, K., & Ratska, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Pythagoras". In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (pp. 123-146). Waxmann
- Leclercq, D., & Lambillotte, T. (1997). À la rencontre des décrocheurs. Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. *Le Point sur la recherche en éducation*, 4, 2-10.
- Losftrom, M. (2008) Why Are Hispanic and African-American Dropout Rates So High? *IZA Discussion Paper*, 3265.
- Mac Iver, D., & Mac Iver, M. (2009). *Beyond the Indicators: An Integrated School-Level Approach to Dropout Prevention. Ask the Expert*. The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom Management That Works. *Research-Based Strategies for Every Teacher*. Pearson Education.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56-67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Monseur, C., & Baye, A. (2017). *L'absentéisme scolaire en France comparativement aux pays de l'OCDE : l'apport de PISA*. Cnesco.
- Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G., & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire & Mesure*, XXIX(1), 139-166. <https://doi.org/10.4000/histoiremesure.4958>
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball Sampling: A Purposeful Method of Sampling in Qualitative

Research. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3). <https://doi.org/10.5812/sdme.67670>

- Niemeck, C. P., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires : quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche & Formation*, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd., pp. 235-312). Armand Colin.
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 34(1), 55-95. <https://doi.org/10.7202/1024863ar>
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : Dépistage et intervention. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 50-57. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0050>
- Potvin, P., & Dimitri, M.-M. (2012). *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque*. CTREQ
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149. <https://doi.org/10.2307/1495186>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer + Business Media.
- Rogers, T., Duncan, T., Wolford, T., Ternovski, J., Subramanyam, S., & Reitano, A. (2017). *A randomized experiment using absenteeism information to "nudge" attendance (REL 2017-252)*. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher—student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School psychology review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D., & Koomen, H. M. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75,

101761. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
 - Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
 - Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2022). Three Decades of Research on Individual Teacher-Child Relationships: A Chronological Review of Prominent Attachment-Based Themes. *Frontiers in education*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920985>
 - Teig, N., Scherer, R., & Nilsen, T. (2019). I know I can, but do I have the time? The role of teachers' self-efficacy and perceived time constraints in implementing cognitive-activation strategies in science. *Frontiers in psychology*, 10, 1697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01697>
 - Thiber, R. (2013). Le décrochage scolaire : Diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, 84. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>
 - Van Loan, C. L., & Garwood, J. D. (2020). Facilitating High-Quality Relationships for Students With Emotional And Behavioral Disorders in Crisis. *Intervention in School and Clinic*, 55, 253-256. <https://doi.org/10.1177/1053451219855740>
 - Vandembroucke, L., Spilt, J., Verschuere, K., & Baeyens, D. (2017). Keeping the Spirits Up: The Effect of Teachers' and Parents' Emotional Support on Children's Working Memory Performance. *Frontiers in psychology*, 8, 512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00512>
 - Wigfield, A., Eccles, J., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 657-700). John Wiley & Sons, Inc.

Annexe : Description des participant·es (pseudonymes)

Jeune	Âge	Professions des parents	Parcours scolaire	Situation actuelle
Alice	22	Mère : sans emploi Père : prison	G : gr. 7 à 9 TQ : gr. 10 à 12	Enseignante
Anaïs	20	Mère : employée Père : ouvrier	G : gr. 7 à 8 TQ : gr. 9 à 12	Étudiante (enseignement supérieur de type court)
Arthur	21	Mère : / Père : enseignant	G : gr. 7 à 10 (<i>redoublement gr. 8</i>) TQ : gr. 11 à 12	Étudiant (enseignement supérieur de type long)
Célia	21	Mère : ouvrière Père : universitaire	G : gr. 7 à 8 TQ : 3 ^e à 6 ^e année	Étudiante (enseignement supérieur de type court)
Dylan	19	Mère : enseignante Père : enseignant	G : gr. 7 à 8 (<i>redoublement gr. 8</i>) TQ : gr. 9 à 11 (<i>deux exclusions</i>) — <i>abandon gr. 11</i>	Vendeur en magasin
Elena	17	Mère : sans emploi Père : prison	G : gr. 7 à 9 TQ : gr. 10 à 12	Élève en secondaire (TQ : gr. 12)
Jimmy	21	Mère : ouvrière Père : ouvrier	G : gr. 7 à 10 (<i>redoublement gr. 10</i>) TQ : gr. 10 à 12	Étudiant (enseignement supérieur de type court)
Flora	20	Mère : ouvrière Père : ouvrier	G : gr. 7 à 8 (<i>redoublement gr. 8</i>) TQ : gr. 9 à 12	Étudiante (enseignement supérieur de type court)
Hugo	20	Mère : ouvrière Père : technicien	G : gr. 7 à 9 TT : gr. 10 TQ : gr. 11 à 12	Étudiant (enseignement supérieur de type court)
Kevin	17	Mère : ouvrière Père : ouvrier	G : gr. 7 à 8 TT : gr. 9 TQ : gr. 9 P : gr. 9	Élève en secondaire (P : gr. 9)
Théo	22	Mère : scientifique Père : ouvrier	G : gr. 7 à 9	Chauffagiste
Lucie	17	Mère : employée Père : employé	G : gr. 7 à 10, <i>début gr. 11</i> TQ : gr. 11	Élève en secondaire (TQ : gr. 11)
Luis	19	Mère : employée Père : employé	G : gr. 7 à 12	Sans emploi
Maëlle	18	Mère : employée Père : employé	G : gr. 7 à 12	Étudiante (enseignement supérieur de type court)
Marie	19	Mère : enseignante Père : ouvrier	G : gr. 7 à 8 TQ : gr. 9 à 12 (<i>trois changements d'options</i>)	Sans emploi
Matthieu	16	Mère : universitaire Père : ouvrier	G : gr. 7 à 10	Élève en secondaire (G : gr. 10)

Nicolas	20	Mère : ouvrière Père : ouvrier	G : gr. 7 à 11 (redoublement gr. 11) TQ : gr. 11	Étudiant (en promotion sociale)
Thibault	22	Mère : employée Père : employé	G : gr. 7 à 8 (redoublement gr. 8), début gr. 9 TQ : gr. 9 à 12	Étudiant (enseignement supérieur de type court)
Tony	18	Mère : ouvrière Père : ouvrier	G : gr. 7 à 8 TT : gr. 9 à 12	Sans emploi
Vincent	22	Mère : employée Père : employé	G : gr. 7 à 8 (redoublement gr. 7) TT : gr. 9 à 11 (redoublement gr. 11) TQ : gr. 11 (redoublement gr. 11)	Étudiant (en promotion sociale)
Zoé	22	Mère : / Père : militaire	G : gr. 7 à 10 (redoublement gr. 9) TQ : gr. 11 à 12	Étudiante (enseignement supérieur de type court)