

Document réalisé par

le Service Communautaire en Promotion Santé SIPES
Service d'Information Promotion Education Santé
École de Santé Publique, Université Libre de Bruxelles
Juin 2011

J'aime ~~RAS~~ l'école

Une relecture des données de l'enquête «Santé et bien-être des jeunes» en Communauté française.



AVEC LE SOUTIEN DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES



COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
SANTÉ

Document réalisé par

le Service Communautaire en Promotion Santé SIPES
Service d'Information Promotion Éducation Santé
École de Santé Publique, Université Libre de Bruxelles

J'aime ~~RAS~~ l'école

Une relecture des données de l'enquête «Santé et bien-être des jeunes» en Communauté française.



AVEC LE SOUTIEN DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES



COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
SANTÉ

COLOPHON

Auteurs :

Pascale DECANT
Damien FAVRESSE
Patrick DE SMET
Isabelle GODIN

Relecture :

Maryse GOMBERT

Mise en page :

Nathalie DA COSTA MAYA, Centre de Diffusion
de la Culture Sanitaire – CDCS asbl



Laura et Polo : Tête à modeler

Aide à la diffusion :

Anne-Sylvie LADMIRANT et Zoubida EL MAACH,
Centre de Diffusion de la Culture Sanitaire –
CDCS asbl

Cette brochure a été éditée grâce au soutien
financier et logistique de la Fédération
Wallonie-Bruxelles

Veillez citer ce document de la façon suivante :

DECANT P., FAVRESSE D., DE SMET P., GODIN I.
*J'aime pas l'école ! Une relecture des données
de l'enquête «Santé et bien-être des jeunes» en
Communauté française.* Cahier Santé édité par
le Service d'Information Promotion Éducation
Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, 2011.

Dépôt légal : D/2011/10.134/1

Ce document peut être obtenu gratuitement à l'adresse suivante (dans les limites du stock disponible) :

Service d'Information Promotion Éducation
Santé – SIPES
École de Santé Publique de l'ULB, CP 596
Route de Lennik 808
B - 1070 Bruxelles
Tél.: 32 (0)2 555 40 81
Courriel : zelmaach@ulb.ac.be

Parmi les publications de SIPES :

Dans la série «Cahier Santé» :

GODIN I., DE SMET P., FAVRESSE D., MOREAU
N., PARENT F. (eds) *Tableau de bord de la santé
en Communauté française de Belgique.* Service
d'Information Promotion Éducation Santé
(SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, 2007.

JONCKHEER P. *Le dépistage du cancer
colorectal en Communauté française.* Cahier
Santé SIPES, 2009.

À paraître : Promouvoir la santé et prévenir le
diabète de type 2 auprès de publics en situation
transculturelle (titre provisoire).

Dans la série «Enquête HBSC – Santé et bien- être des jeunes en Communauté française» :

PIETTE D., PARENT F., COPPIETERS Y., FAVRESSE
D., BAZELMANS C., KOHN L., DE SMET P. *La
santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire.
Quoi de neuf depuis 1994 ? Comportements et
mode de vie des jeunes en décrochage scolaire
en Communauté française de Belgique de 1986
à 2002.* Unité de Promotion Éducation Santé
(ULB-PROMES), ESP-ULB, 2003.

FAVRESSE D., DE SMET P. *Tabac, alcool, drogues
et multimédias chez les jeunes en Communauté
française de Belgique. Résultats de l'enquête
HBSC 2006.* Service d'Information Promotion
Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles,
2008.

GODIN I., DECANT P., MOREAU N., DE
SMET P., BOUTSEN M. *La santé des jeunes en
Communauté française de Belgique. Résultats
de l'enquête HBSC 2006.* Service d'Information
Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB,
Bruxelles, 2008.



À paraître : Les résultats de la dernière enquête
«Santé et bien-être des jeunes» en Communauté
française, menée en 2010.





Vous pouvez télécharger gratuitement ces brochures au format pdf :

www.ulb.ac.be/esp/sipes - onglet Publications.

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|-------|---|----|
| ■ | INTRODUCTION | 7 |
| ■ | POPULATION, CADRE DE RÉFÉRENCE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 8 |
| ■ | CHAPITRE 1 : LA SATISFACTION À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE | 13 |
| 1.1 | CONSTATS | 14 |
| 1.2 | QUELQUES CLÉS DE LECTURE | 17 |
| | En quoi l'école semble plus adaptée aux filles qu'aux garçons ? | 17 |
| | En quoi l'école semble mieux adaptée aux plus jeunes ? | 18 |
| ■ | CHAPITRE 2 : LA VIE À L'ÉCOLE ET LE RAPPORT À L'ÉCOLE | 19 |
| 2.1 | LA VIE À L'ÉCOLE | 19 |
| 2.1.1 | CONSTATS | 20 |
| | L'avis du professeur | 20 |
| | Le climat entre élèves | 20 |
| | Le stress scolaire | 21 |
| 2.1.2 | QUELQUES CLÉS DE LECTURE | 22 |
| | En quoi les adultes créent-ils du stress chez les élèves ? | 22 |
| | Être un bon élève, qu'est-ce que c'est ? | 22 |
| | Réussite et confiance en soi, y a-t-il un lien entre les deux ? | 23 |
| | L'ambiance dans la classe influence-t-elle la satisfaction scolaire ? | 23 |
| 2.2 | LE RAPPORT À L'ÉCOLE | 24 |
| 2.2.1 | CONSTATS | 24 |
| | Avoir changé souvent d'école | 24 |
| | Brosser les cours (au moins une fois par trimestre) | 25 |
| 2.2.2 | QUELQUES CLÉS DE LECTURE | 25 |
| | Changement d'école et échec scolaire sont-ils liés ? | 25 |
| | Que veut dire l'absentéisme scolaire ? | 26 |

| | | |
|---|--|-----------|
|  | CHAPITRE 3 : LA VIOLENCE SCOLAIRE | 27 |
| 3.1 | CONSTATS | 27 |
| | Le sentiment de sécurité | 28 |
| | Les bagarres et agressions | 28 |
| | Le racket | 30 |
| | La provocation | 30 |
| 3.2 | QUELQUES CLÉS DE LECTURE | 32 |
| | Aspects mental et social de la provocation | 32 |
| | La violence, une question d'âge et de genre | 32 |
| | Agressés et agresseurs, similitudes et différences | 33 |
| | La classe, l'école, la société | 33 |
| | La violence scolaire, une appréhension subjective ? | 34 |
|  | CHAPITRE 4 : LE BIEN-ÊTRE ET LES PLAINTES SUBJECTIVES | 35 |
| 4.1 | CONSTATS | 36 |
| | Le sentiment de bonheur | 36 |
| | La satisfaction à l'égard de sa vie | 36 |
| | « <i>Ma vie se passe bien</i> » | 37 |
| | « <i>Je ne souhaite jamais avoir un autre genre de vie</i> » | 37 |
| | Le sentiment de solitude | 38 |
| | La confiance en soi | 38 |
| | Se sentir capable de s'en sortir souvent/toujours | 38 |
| | La santé perçue comme pas très bonne | 39 |
| | La nervosité | 40 |
| | La mauvaise humeur | 40 |
| | La déprime ou l'impression d'être à plat | 41 |
| | La fatigue matinale (au moins une fois par semaine) | 42 |
| 4.2 | QUELQUES CLÉS DE LECTURE | 42 |
| | Le bien-être des élèves, une question d'adultes ou d'enfants ? | 42 |
| | Le bien-être des élèves, une question à multiples facettes... .. | 43 |
| | Le rapport à soi, une question déterminante dans l'apprentissage | 43 |
| | Passage du primaire au secondaire ... attention ! fragile ! | 44 |

| | | |
|---|---|-----------|
|  | CHAPITRE 5 : LES COMPORTEMENTS | 45 |
| 5.1 | CONSTATS | 46 |
| | Le port du casque à mobylette | 46 |
| | Le port de la ceinture de sécurité | 46 |
| | Le port du préservatif lors de la dernière relation sexuelle | 47 |
| | La prise d'un petit déjeuner les jours d'école | 47 |
| | La pratique d'une activité physique (au moins 60 minutes par jour et 5 jours par semaine) | 48 |
| | L'usage abusif de la télévision (≥ 4 heures par jour) | 48 |
| | L'usage abusif des jeux électroniques (sur ordinateur ou console) (≥ 4 heures par jour) | 49 |
| | Le tabagisme (au moins hebdomadaire) | 49 |
| | Le «binge drinking» (2x ces trente derniers jours) | 50 |
| | L'essai de cannabis | 51 |
| 5.2 | QUELQUES CLÉS DE LECTURE | 51 |
| | Insatisfaction scolaire ... à risque | 51 |
| | Le risque, une peur adulte, une expérimentation d'adolescents et une valeur sociétale ... | 52 |
| | En quête de | 53 |
|  | CHAPITRE 6 : L'ENVIRONNEMENT PSYCHOSOCIAL | 54 |
| 6.1 | CONSTATS | 54 |
| | À propos de la famille | 54 |
| | À propos des ami(e)s | 56 |
| 6.2 | QUELQUES CLÉS DE LECTURE | 57 |
| | L'espoir d'un monde plus juste | 57 |
| | Existe-t-il d'autres ressources ? | 58 |
| | Prise d'autonomie et ouverture aux autres | 59 |
|  | SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES | 61 |
| | L'insatisfaction scolaire, un problème qui dépasse le cadre de l'école | 62 |
| | Ne pas aimer l'école, en quoi est-ce différent lorsqu'on est une fille ? | 63 |
| | L'insatisfaction scolaire se conjugue différemment selon les types d'enseignement | 64 |
| | Évolution avec l'âge, l'école à la traîne ? | 64 |
| | Quelques points d'attention et pistes de réflexion | 65 |
|  | RÉFÉRENCES | 67 |

INTRODUCTION

Tous les quatre ans, une vaste enquête «Santé et bien-être» est menée auprès des jeunes dans les écoles de la Communauté française. Cette enquête est le versant francophone de la partie belge de l'étude internationale «Health Behaviour in School-aged Children» (HBSC : www.hbsc.org), patronnée par le Bureau Européen de l'Organisation Mondiale de la Santé. Cette étude est réalisée depuis 1986 par l'École de Santé Publique de l'Université Libre de Bruxelles (ULB). Elle vise à collecter une série d'informations tant sur les habitudes de vie des adolescents que sur leur santé, leur bien-être, leurs plaintes, leur environnement familial, leurs usages de produits psychotropes ou de télévision, etc. Il s'agit par là d'appréhender leurs comportements et leur bien-être en prenant en compte de multiples facteurs pouvant être déterminants pour leur santé. Parmi ces déterminants font partie les milieux de vie dans lesquels les jeunes évoluent dont notamment l'environnement familial, l'environnement scolaire, ...

Ce Cahier Santé «J'aime pas l'école !» est réalisé à partir des données de l'enquête HBSC de 2006^[1], à l'exception de l'état des lieux sur ce que pensent les jeunes de l'école qui présente, en primeur, des données de la dernière enquête menée en 2010^[2].

Ce Cahier santé revisite les données de l'enquête «Santé et Bien-être» avec un accent mis tout particulièrement sur l'environnement scolaire des jeunes de l'enseignement secondaire. Plus précisément, le vécu scolaire des jeunes, leur rapport à l'école, leur bien-être, leurs plaintes, leurs comportements ainsi que leurs relations familiales et amicales ont été analysés en regard de ce qu'ils pensent de l'école : Les jeunes qui déclarent ne pas aimer l'école sont-ils différents des autres élèves ? Qui sont-ils ? À quoi peut-on être attentif pour améliorer la situation de ces jeunes ?

Cette préoccupation vis-à-vis de l'environnement scolaire trouve sa source à plusieurs niveaux. Il est évident que le milieu de vie scolaire est un important déterminant du bien-être aussi bien pour les élèves que pour les enseignants et indirectement pour les parents mais il importe d'en savoir davantage. Ainsi, certains résultats apparus dans les enquêtes «Santé et bien-être» avaient attiré notre attention, il s'agissait notamment d'une augmentation du nombre de jeunes se plaignant de fatigue matinale les jours d'école, de l'association entre la provocation dans l'enceinte de l'école et le fait de ne pas aimer l'école, de la relative similarité entre les types d'enseignement à propos du fait d'aimer l'école alors que sur de nombreux plans, les jeunes se distinguent entre les différents types d'enseignement, etc. Ces constats ont poussé notre service à investiguer davantage la façon dont l'école peut être vécue par les jeunes afin de dégager d'éventuelles caractéristiques des élèves satisfaits ou insatisfaits à l'égard de ce milieu de vie.

Ce travail de recherche a été réalisé selon deux principes : partir de données existantes et s'appuyer sur une pluralité de données. Le premier de ces principes désigne le fait d'utiliser des données disponibles, que ce soit les données de l'enquête ou d'autres données déjà traitées au travers de la littérature, afin de valoriser les sources d'informations existantes. Tandis que s'appuyer sur une diversité de données répond au souhait de compléter les données de l'enquête par une revue de littérature qui permet de prendre en compte le regard de divers acteurs scolaires (élèves, professeurs, pédagogues, parents...).

Ce Cahier Santé s'adresse à un vaste public : enseignants, éducateurs, membres des Centres psychomédico-sociaux, directeurs d'école, équipes de Promotion de la Santé à l'École, professionnels de la santé, parents, professionnels de l'éducation, animateurs, etc. Il se conçoit comme un outil de compréhension et de réflexion, fait de «**Constats**» et de «**Clés de lecture**» pour mettre en perspective les constats.

[1] Pour plus d'informations sur l'enquête (méthode et échantillon), nous vous référons à la brochure de Godin et al. (2008) sur les résultats de l'enquête HBSC 2006, pages 6 à 13. Vous pouvez télécharger cette brochure au format pdf : www.ulb.ac.be/esp/sipes - onglet Publications.

[2] Les résultats complets de l'enquête menée en 2010 seront diffusés au cours de l'année 2012.

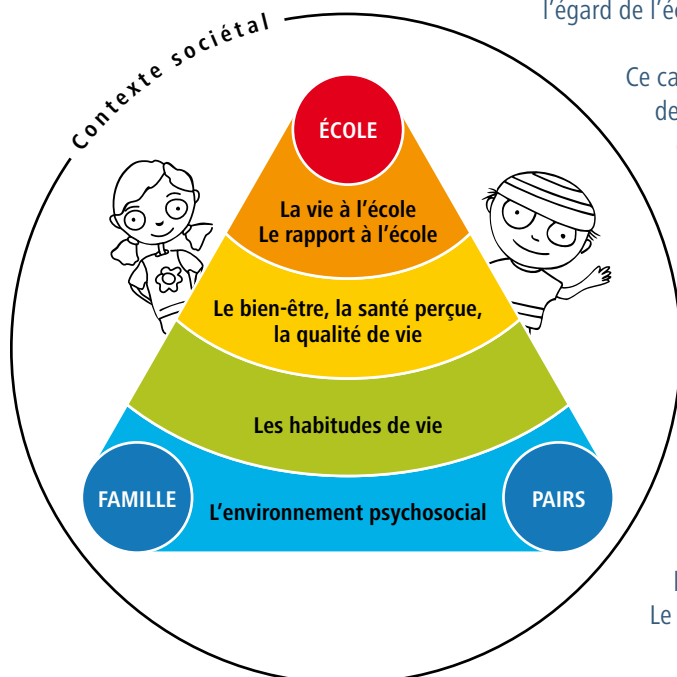
POPULATION, CADRE DE RÉFÉRENCE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La population scolaire qui a été prise en compte pour l'analyse des données correspond aux élèves de 12 à 18 ans de l'enseignement secondaire. La sélection de cette catégorie d'âge s'explique par le fait que, globalement, les élèves plus jeunes sont davantage satisfaits de l'école et que donc, il est plus pertinent de travailler cet aspect séparément en primaire et en secondaire. Cette sélection tient également compte du fait que les élèves majeurs ne sont plus soumis à l'obligation scolaire et peuvent dès lors présenter des caractéristiques qui ne seraient pas représentatives de l'ensemble des élèves soumis à l'obligation scolaire.

En outre, il a été décidé d'appréhender le sujet en séparant garçons et filles afin de pouvoir mettre en évidence d'éventuelles différences concernant les facteurs associés à ce qu'ils/elles pensent de l'école et de tenir compte des différences entre garçons et filles mises en évidence dans les résultats des enquêtes précédentes.

Le cadre de référence présenté ci-dessous est représentatif de l'approche globale avec laquelle nous avons traité la question de ce que pensent les jeunes au sujet de l'école. Dans cette approche, on prend d'abord en compte la sphère scolaire dans laquelle l'adolescent évolue et ensuite, au fil des chapitres, on s'en éloigne au profit de l'étude d'autres domaines de la vie du jeune vus sous l'angle de sa satisfaction ou insatisfaction scolaire. Ainsi, nous sommes partis de l'(in)satisfaction scolaire et des caractéristiques individuelles (sexe, âge) des élèves (in)satisfaits pour ensuite se pencher, dans le chapitre 2 et 3, sur certains aspects de la vie à l'école (avis du professeur, ambiance dans la classe, insécurité dans l'école, violence, absentéisme, ...). Ensuite, dans le chapitre 4, c'est le bien(mal)-être des jeunes qui a retenu notre attention. Les comportements préventifs et à risque des jeunes ont été analysés dans le chapitre 5. Dans le chapitre 6, c'est l'environnement familial et amical des jeunes qui a été étudié. Enfin, même si le contexte sociétal n'est pas pris en compte dans nos analyses, nous sommes bien conscients du rôle important qu'il joue sur l'école, à travers notamment les valeurs qu'il véhicule (compétition, place donnée aux jeunes, ...), à travers les conditions économiques susceptibles d'influencer directement et indirectement les milieux de vie et la qualité de vie des jeunes. Le schéma

ci-dessous résume notre manière d'approcher la question de la satisfaction à l'égard de l'école :



Ce cadre de référence est adapté du tableau «Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants et des adolescents» de Hamel *et al.* (2001) (page 5) et du cadre d'analyse des usages de psychotropes et d'abus de médias de Favresse & de Smet, 2008 (page 5).

Différents graphiques ont été utilisés pour présenter les résultats. Quelques explications sont données ci-dessous afin de faciliter leur lecture et l'interprétation des résultats^[3].

De manière générale, dans les graphiques, les astérisques permettent d'illustrer les associations statistiquement significatives entre des variables analysées (par exemple entre le sexe et le fait d'aimer l'école, entre l'insatisfaction scolaire et la fatigue matinale). Le nombre d'astérisques représente la force de l'association.

[3] Explications extraites et adaptées de Favresse D. & de Smet P., 2008.

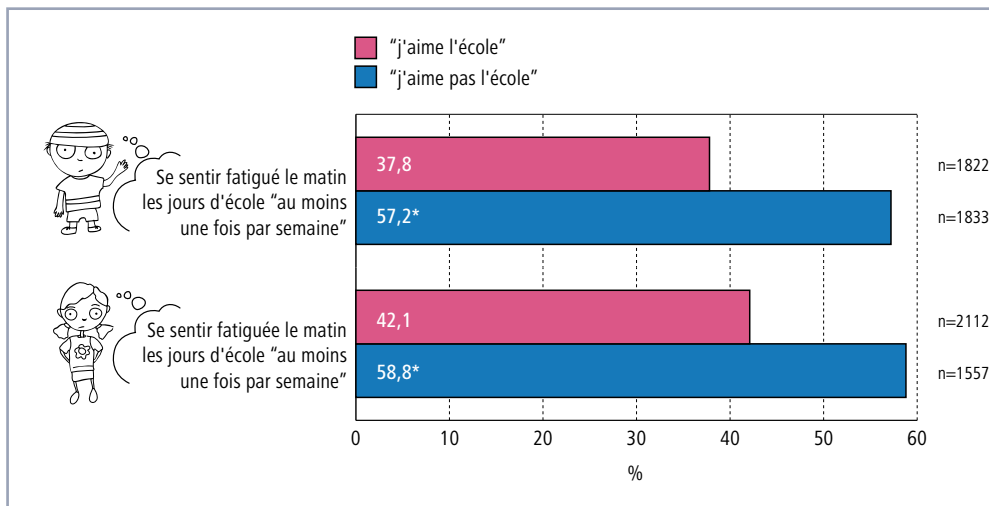
Un astérisque (*) nous indique que nous avons moins de 5 chances sur 100 ($p < 0,05$) que l'association soit due au hasard. Deux astérisques (**) nous informent que nous avons moins d'une chance sur 100 ($p < 0,01$) de nous tromper en affirmant que l'association est significative. Trois astérisques (***) nous permettent de faire le même constat avec moins d'une chance sur 1000 ($p < 0,001$).

1. Graphique présentant des proportions standardisées

C'est le graphique le plus fréquent dans le Cahier Santé. Il est utilisé pour présenter un comportement, une plainte ou encore une caractéristique liée à l'environnement familial, amical, etc. dans différents sous-groupes de jeunes au sein de l'échantillon.

Dans l'exemple du graphique 4-09, ce sont les filles et les garçons qui aiment et n'aiment pas l'école qui constituent les sous-groupes. Ce graphique nous permet de constater que la fatigue matinale les jours d'école (au moins une fois par semaine) concerne 37,8 % des garçons qui aiment l'école, 57,2 % des garçons qui n'aiment pas l'école, 42,1 % des filles qui aiment l'école et 58,8 % des filles qui n'aiment pas l'école.

Il s'agit de données standardisées pour l'âge et le type d'enseignement. Cette standardisation corrige les proportions afin de rendre comparables les sous-groupes. En supprimant l'effet éventuel, dans ce cas-ci, de l'âge et du type d'enseignement, la standardisation vise finalement à vérifier que la caractéristique qui différencie les sous-groupes (dans notre cas, le fait d'aimer l'école ou non) soit bien un élément qui permet d'expliquer la différence de proportions observées. Avec la standardisation, la relation observée entre l'insatisfaction scolaire et la fatigue matinale n'est pas due au fait que, par exemple, le sous-groupe qui n'aime pas l'école serait davantage composé de jeunes plus âgés. Cette standardisation relative aux proportions est indiquée dans le titre du graphique par «% std».



Graphique 4-09. Association entre la fatigue matinale (au moins une fois par semaine) et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Une différence statistiquement significative est observée (*) entre les sous-groupes (par exemple dans notre cas, les garçons qui n'aiment pas l'école se différencient significativement des garçons qui aiment l'école sur le plan de la fatigue matinale; c'est le cas également pour les filles). On peut déterminer si la différence entre les proportions est significative grâce aux intervalles de confiance des proportions (IC 95 %).

2. Graphique présentant la distribution des jeunes en fonction de ce qu'ils pensent de l'école

Dans l'exemple du graphique 1-02 (voir p. 14), on peut observer, en 2010, la répartition des jeunes de 12-18 ans de l'enseignement secondaire à propos de ce qu'ils pensent de l'école. Ainsi, on voit que 17,3 % déclarent qu'ils aiment beaucoup l'école, 15,0 % déclarent qu'ils n'aiment pas du tout l'école, tandis que 26,5 % ne l'aiment pas et 41,2 % des jeunes aiment un peu l'école.

Dans ce graphique, sont présentées des données brutes, c'est-à-dire des données telles qu'elles sont observées directement auprès des jeunes ayant participé à l'enquête de 2010.

3. Graphique présentant l'évolution dans le temps

Dans l'exemple du graphique 1-03 (voir p. 15), on peut observer l'évolution de la satisfaction à l'égard de l'école parmi les jeunes de 10-13 ans de l'enseignement primaire et parmi les jeunes de 12-18 ans de l'enseignement secondaire, dans les différentes années d'enquête. En 2010, un peu plus des trois quarts des élèves de 10-13 ans de l'enseignement primaire déclarent qu'ils aiment l'école, ce qui était également le cas en 1994 et 1998. En 2002 et en 2006, cette proportion était un peu plus faible que dans les autres années d'enquête.

Les proportions présentées dans ce graphique sont standardisées pour le sexe, l'âge (en primaire et en secondaire) et également pour le type d'enseignement en secondaire. Les différences observées ne proviennent donc pas de différences de distribution de l'âge, du sexe et du type d'enseignement entre les différentes années d'enquête.

4. Graphique présentant une analyse à plusieurs variables (multivariée)

Dans l'exemple du graphique 1-04 (voir p. 15), on peut observer, pour l'ensemble des années d'enquête, des associations entre des caractéristiques individuelles (sexe, âge, type d'enseignement) et le fait d'aimer l'école. Ainsi, le fait d'aimer l'école est plus rencontré chez les filles que chez les garçons; ce sont les plus jeunes élèves qui présentent davantage cette caractéristique; les élèves de l'enseignement professionnel sont un peu plus nombreux que les élèves des autres types d'enseignement à déclarer être satisfaits à l'égard de l'école. La satisfaction à l'égard de l'école est semblable en 1994, 1998 et 2010 tandis qu'elle est inférieure en 2002 et 2006.

Ce graphique présente des Odds Ratio (OR) ou Rapport de Cotes (RC). L'OR est une mesure d'association permettant d'évaluer, par rapport à une catégorie de référence, la force de l'association entre la caractéristique individuelle (par exemple le sexe) et une variable analysée (dans notre cas, le fait d'aimer bien/beaucoup l'école). On attribue arbitrairement la valeur «1» à une catégorie de référence qui sert de point de comparaison pour les autres catégories de la variable. Dans notre exemple, les groupes de référence sont donc les filles, les jeunes de 12-14 ans, les jeunes de l'enseignement général et les jeunes ayant participé à l'enquête en 1994. Si la valeur de l'OR est supérieure à «1», c'est que la probabilité d'aimer l'école est plus importante dans le groupe observé que dans le groupe de référence. Si la valeur de l'OR est inférieure à «1», c'est que cette probabilité est plus faible dans le groupe observé que dans le groupe de référence.

Ce graphique est le résultat d'une analyse multivariée. Chaque mesure d'association (OR) entre une caractéristique (par exemple le sexe) et la variable analysée (dans notre cas, le fait d'aimer l'école) est ajustée pour les autres caractéristiques présentées dans le graphique (âge, type d'enseignement et année d'enquête). Cet ajustement permet de mieux évaluer l'association «réelle» entre la caractéristique

individuelle et la variable étudiée, de contrôler l'effet des autres caractéristiques individuelles. Cet ajustement permet d'éviter que l'association ou l'intensité de l'association soit le résultat de l'interférence des caractéristiques individuelles les unes sur les autres. Ainsi, par exemple, si les jeunes de l'enseignement professionnel sont habituellement plus âgés que les jeunes de l'enseignement général, cet effet de l'âge est éliminé dans les comparaisons entre les types d'enseignement et évite que les différences constatées entre les types d'enseignement ne soient finalement que le reflet de différences d'âge des jeunes fréquentant ces différents types d'enseignement.

5. Graphique présentant une distribution stratifiée par sexe, classe et type d'enseignement ^[4]

Dans l'exemple du graphique 1-05 (voir p. 16), on peut observer une répartition par sexe, classe et type d'enseignement de la prévalence de la satisfaction scolaire (proportions et intervalles de confiance à 95 %). La stratification à trois niveaux permet d'analyser le fait d'aimer l'école au travers de sous-groupes de l'échantillon. Ainsi, on observe que la proportion d'adolescents déclarant être satisfaits à l'égard de l'école diminue avec l'avancée dans les classes et cet effet est plus marqué chez les garçons que chez les filles. Par contre, les constats sont similaires entre les différentes filières d'étude. Ces proportions ne sont pas standardisées, elles reflètent la situation telle qu'elle est observée dans les classes lors de l'enquête. Pour cette analyse, nous avons associé deux années d'enquête (2002/2006) afin d'augmenter la taille de l'échantillon et gagner en puissance statistique.

[4] Explications extraites et adaptées de Piette et al., 2003.

6. L'analyse factorielle en composantes principales

Une analyse factorielle a été réalisée afin de déterminer si l'ensemble important des variables initiales associées une à une avec le fait de ne pas aimer l'école (par exemple, la nervosité, la provocation à l'école, ...) pouvait être résumé par de nouvelles variables (appelés facteurs) qui permettent de mettre en évidence de façon synthétique des traits saillants des jeunes insatisfaits scolairement. Ces facteurs seront pertinents s'ils sont moins nombreux que le nombre de variables initiales et indépendants les uns des autres (Martin, 2009). Ces facteurs sont extraits sur base des corrélations de toutes ces variables entre elles et regroupent celles qui sont fortement corrélées entre elles.

Afin de ne pas perdre trop d'effectifs, les questions pour lesquelles il y avait trop de réponses manquantes ont été retirées de l'analyse. La même démarche a été adoptée pour les variables trop corrélées entre elles (notamment dans les variables relatives à la violence scolaire). Il est resté alors 19 variables (n=6500) soit 79 % de l'ensemble des 12-18 ans, listées ci-dessous :

1. Le stress scolaire
2. l'avis du professeur
3. l'ambiance en classe
4. le fait de brosser les cours
5. la fatigue matinale
6. la nervosité
7. la mauvaise humeur
8. le sentiment d'être à plat/déprimé
9. le sentiment de bonheur
10. la confiance en soi
11. le fait de se sentir capable de s'en sortir en cas de problème
12. le fait de trouver que «ma vie se passe bien»
13. le fait d'avoir été provoqué à l'école ces 2 derniers mois
14. le fait d'avoir provoqué à l'école ces 2 derniers mois
15. le sentiment de solitude
16. la communication avec les parents
17. le fait d'avoir déjà été saoul
18. le tabagisme
19. l'usage de cannabis.

L'analyse en composantes principales a retenu 5 facteurs qui expliquent ensemble 54,7 % de la variance totale du fait de ne pas aimer l'école. Chacun de ces facteurs est composé de plusieurs variables sauf le 5ème facteur, qui n'a pas été gardé dans la suite du processus. Les facteurs sont les suivants :

| | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| Facteur 1 «mal-être global» | Variables 3, 9, 10, 11, 12, 15, 16 |
| Facteur 2 «comportements à risque» | Variables 4, 17, 18, 19 |
| Facteur 3 «plaintes subjectives» | Variables 1, 5, 6, 7, 8 |
| Facteur 4 «provocation dans l'école» | Variables 13, 14 |
| Facteur 5 «avis du professeur» | Variation 2 |

Ces facteurs ont été intégrés dans une régression logistique afin d'analyser la force de l'association entre chaque facteur et le fait de ne pas aimer l'école, tout en ajustant pour les autres facteurs. De cette façon, on évite que l'association ou l'intensité de l'association soit le résultat de l'interférence des autres facteurs les uns avec les autres. La variable sexe a également été intégrée dans le modèle afin d'ajuster l'association entre les facteurs et le fait de ne pas aimer l'école.

Cela nous permet de dire que les divers profils de jeunes plus à risque de ne pas aimer l'école sont les jeunes qui combinent des indices de mal-être (par exemple une insatisfaction à propos de sa vie et un manque de confiance en soi), ceux qui se caractérisent par diverses plaintes subjectives (nervosité, fatigue matinale, etc.), ceux qui s'adonnent à des comportements à risque ou encore ceux qui allient le statut de provocateur et de victime de provocation dans l'enceinte de l'école. Ces quatre sous-groupes sont, indépendamment les uns des autres et indépendamment du fait d'être une fille ou un garçon, associés au fait de ne pas aimer l'école.

CHAPITRE 1 : LA SATISFACTION À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

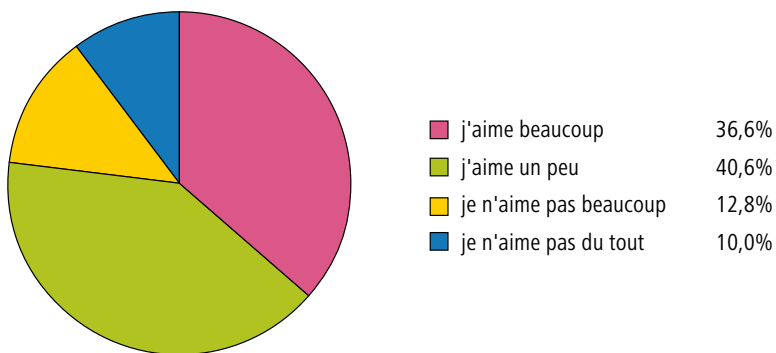
Tout comme le lieu de travail à l'âge adulte, l'école est un lieu important de la vie des enfants et des jeunes : ils y passent beaucoup de temps et y vivent de nombreuses expériences pédagogiques et sociales (création de liens d'amitié, expérimentation de moqueries, échecs et réussites, premiers émois amoureux, jeux et rires dans la cour de récréation, punitions, retenues, «brossage» des cours, ...). Même s'ils n'ont pas choisi d'y aller, certains élèves vont beaucoup aimer l'école, d'autres beaucoup moins voire pas du tout. Or, cette satisfaction à l'égard de l'école est fondamentale car elle détermine, avec d'autres domaines du quotidien du jeune (famille, amis, lieu de vie, ...), une satisfaction plus globale de la vie (Suldo *et al.*, 2006 cités par Randolph *et al.*, 2010). Le vécu scolaire et la satisfaction de ce vécu font finalement de l'école tantôt un «risque» tantôt une «ressource» pour le développement des élèves, de leurs comportements ainsi que de leur santé et leur bien-être (Samdal *et al.*, 1998). On parlera plutôt de «risque» en pensant aux jeunes qui n'aiment pas l'école. Ils sont, en effet, plus enclins notamment à échouer scolairement, à développer des problèmes psychosomatiques (nervosité, sentiment de déprime, ...) et à avoir une qualité de vie moindre (Epstein, 1981; Calabrese, 1987; Kasen *et al.*, 1990; Nordlohne & Hurrelman, 1990; Jessor, 1991; Nutbeam & Aarö, 1991; Nutbeam *et al.*, 1993 cités par Samdal *et al.*, 1998).

1.1 CONSTATS

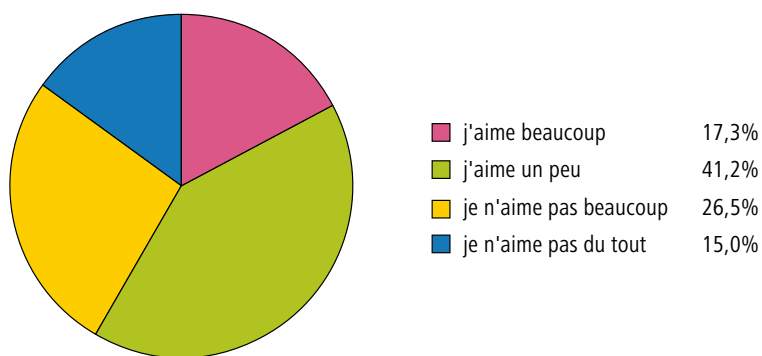
Dans l'enquête HBSC, la satisfaction à l'égard de l'école est évaluée auprès des élèves par la question suivante : «*cette année, que penses-tu de l'école ?*», les modalités de réponse possibles sont «j'aime beaucoup l'école, j'aime un peu l'école, je n'aime pas beaucoup l'école ou je n'aime pas du tout l'école».

Les résultats de l'enquête de 2010 montrent qu'en primaire (10-13 ans), trois quarts des élèves déclarent aimer l'école (beaucoup ou un peu) (graphique 1-01). La situation se dégrade avec le passage en secondaire où l'on observe, parmi les 12-18 ans, que les jeunes qui aiment encore l'école représentent alors un peu plus de la moitié de la population scolaire (graphique 1-02).

Graphique 1-01.
Répartition en % des élèves en primaire (10-13 ans) selon leur degré de satisfaction à l'égard de l'école en 2010 (n=2469).



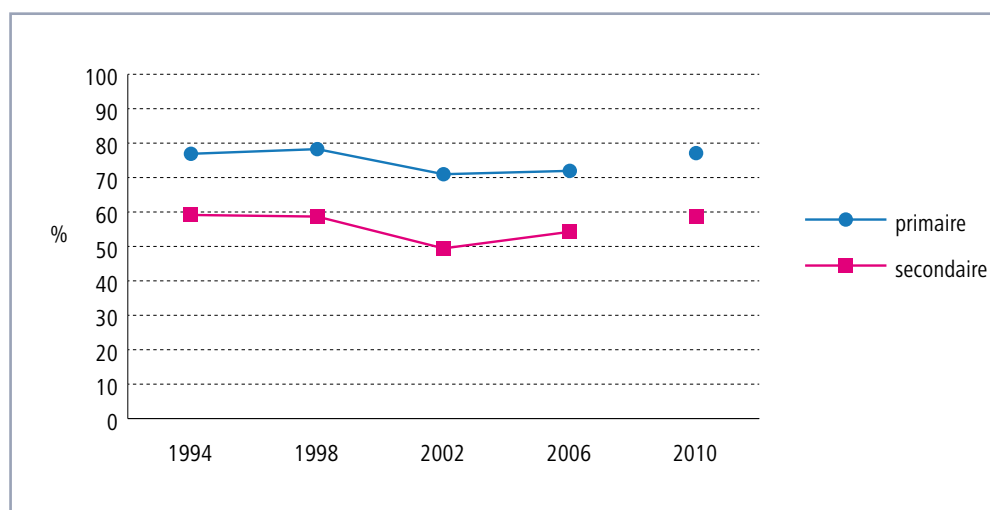
Graphique 1-02.
Répartition en % des élèves du secondaire (12-18 ans) selon leur degré de satisfaction à l'égard de l'école en 2010 (n=6748).



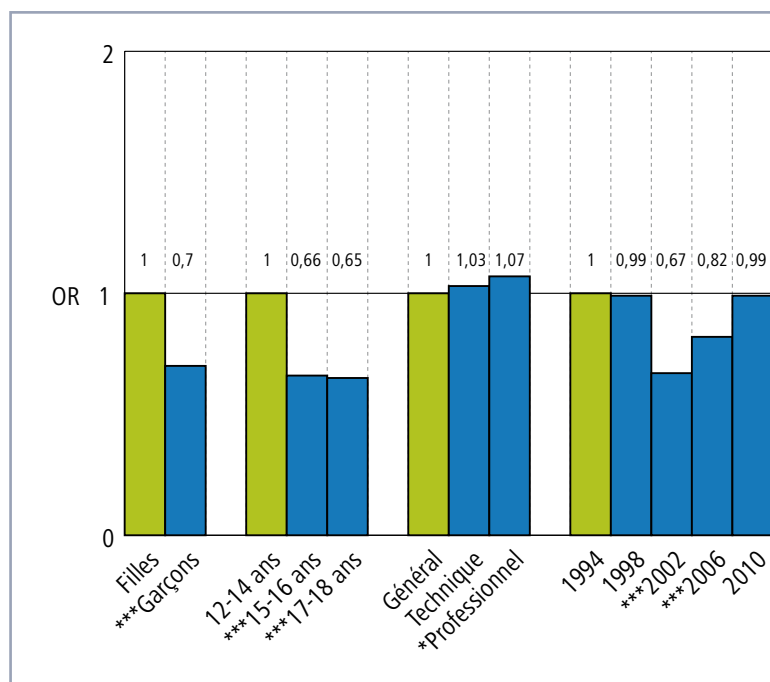
L'évolution dans le temps de l'appréciation positive de l'école décrit la même courbe en primaire et en secondaire. Globalement, entre 1994 et 2010, les proportions d'élèves qui déclarent aimer l'école restent quasiment identiques bien que les années d'enquête 2002 et 2006 se distinguent par une réduction de la proportion d'élèves appréciant l'école (graphique 1-03^[5]).

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer aimer l'école (bien ou beaucoup) et cette perception positive de l'école se retrouve également plus fréquemment chez les plus jeunes élèves (12-14 ans). Les jeunes inscrits dans l'enseignement professionnel apprécient un peu plus l'école que leurs pairs de l'enseignement général et technique (graphique 1-04).

[5] Note méthodologique : La question sur la satisfaction de l'école a changé de forme en 2010. Les réponses ne sont pas exactement comparables. C'est pourquoi les résultats présentés dans le graphique 1-03 sont disjoints entre 2006 et 2010.



Graphique 1-03. Proportions standardisées en % d'élèves en primaire (10-13 ans) et en secondaire (12-18 ans) qui aiment (un peu/bien/beaucoup) l'école, par année d'enquête.



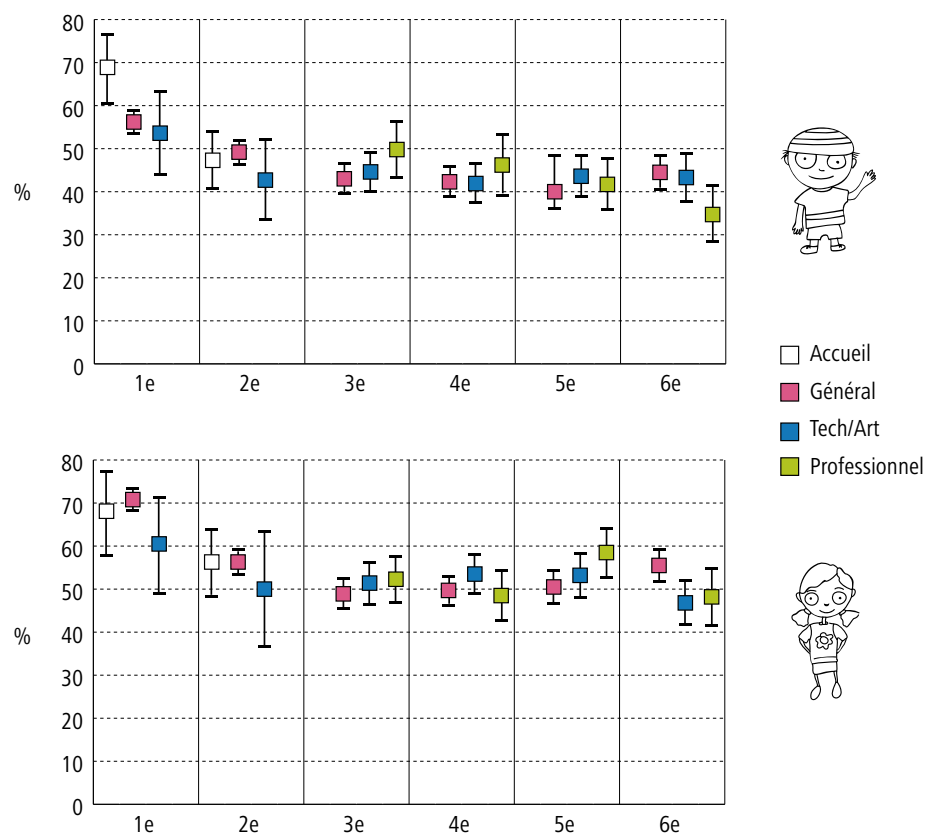
Graphique 1-04. Association entre aimer l'école un peu/bien/beaucoup et le sexe, l'âge, le type d'enseignement et l'année d'enquête (OR).

1. LA SATISFACTION À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Cahier Santé 2011 : J'aime ~~pas~~ l'école !

La diminution de la satisfaction à l'égard de l'école avec l'avancée dans le cursus scolaire est plus marquée chez les garçons que chez les filles (graphique 1-05). Ce déclin de la satisfaction se marque surtout au début du secondaire. Dans la suite du cursus des élèves, les proportions restent relativement stables entre les classes (il n'y a pas de différence significative) (graphique 1-05). Il y a peu de différences entre les types d'enseignement; chez les garçons de l'enseignement professionnel, la satisfaction de l'école a tendance à décroître moins vite au début du cursus secondaire mais davantage en fin d'humanités (graphique 1-05).

Graphique 1-05.
Proportions d'élèves qui aiment beaucoup/bien l'école, par sexe, classe et type d'enseignement (2002 et 2006).



En Communauté française, la proportion de jeunes qui déclarent aimer beaucoup l'école est en dessous de la moyenne des autres pays participant à l'enquête, que ce soit à 11, 13 ou 15 ans. Dans tous les pays participant à l'enquête, des différences entre filles et garçons sont observées à 11, 13 et 15 ans pour le fait d'aimer beaucoup l'école : les filles sont plus enclines que les garçons à dire qu'elles aiment beaucoup l'école. Filles et garçons sont, dans la plupart des pays, de moins en moins nombreux à aimer « beaucoup » l'école avec l'avancée en âge (Currie et al., 2008).

1.2 QUELQUES CLÉS DE LECTURE

En quoi l'école semble plus adaptée aux filles qu'aux garçons ?

Cette différence entre garçons et filles est largement constatée dans la littérature. Les filles sont non seulement plus nombreuses que les garçons à apprécier l'école (Epstein, 1981; Okun *et al.*, 1990; Samdal *et al.*, 1998; Verkuyten & Thijs, 2002 cités par Randolph *et al.*, 2010) mais elles consacrent également plus de temps au travail scolaire et présentent davantage d'aspirations pour les études futures (Beal, 1994; Bennet *et al.*, 1993; Cloutier, 2003; CSE, 1999 cités par Bennacer, 2008).

Plusieurs hypothèses sont émises pour expliquer ces différences entre garçons et filles. Premièrement, les attentes de l'école vis-à-vis d'un élève se rapprocheraient davantage des attentes de la société à l'égard du genre ^[6] féminin que masculin (Richardson *et al.*, 1986; Beal, 1994 cités par Samdal *et al.*, 1998). En effet, l'école attend d'un élève qu'il soit plutôt calme, attentif, respectueux et qu'il fasse preuve d'aptitudes verbales pour s'exprimer.

«Cet "esprit de sérieux" (Sirota, 1988 cité par Duru-Bellat, 1995) dont font preuve les filles dans leur métier d'élève est en général mis en relation avec les modes de socialisation familiale, et leur proximité avec les exigences scolaires» (Baudelot & Establet, 1992 cités par Duru-Bellat, 1995). En effet, les parents ont tendance à ne pas donner les mêmes priorités d'apprentissage si leur enfant est une fille ou un garçon (Bennacer, 2008). Les qualités d'écoute, la délicatesse seront plus valorisées chez les petites filles; on accepte moins qu'elles parlent fort ou rient bruyamment mais on leur permet plus facilement des pleurs ou des manifestations de peur (Darmon, 2010). Dès lors, sous l'effet de ces pratiques éducatives parentales, les filles auraient plus de facilité à s'adapter aux exigences scolaires que les garçons. Ces derniers se démarqueraient davantage par un certain non-respect des règles, du chahut, des conduites asociales, ... (Deschenes *et al.*, 2003 cités par Bennacer, 2008), eux qui, bien souvent, ont été moins soumis aux interventions parentales concernant, par exemple, les oublis des formules de politesse (Darmon, 2010) et qui peuvent même parfois inquiéter leurs parents s'ils sont trop obéissants et dépendants (Huston, 1983 cité par Duru-Bellat, 1994).

Deuxièmement, sur le plan relationnel, l'école répondrait davantage aux attentes des filles qu'à celles des garçons. En effet, l'école est un milieu de vie donnant les possibilités de créer des liens proches avec d'autres personnes, ce qui, comme le soulignent Verkuyten & Thijs (2002) est plus une préoccupation féminine. Les garçons, eux, auraient plus volontiers tendance à cultiver leur indépendance (Cross *et al.*, 1997 cités par Randolph *et al.*, 2010), à se mettre au devant de la scène et à rechercher la reconnaissance de leurs pairs. Enfin, les filles, lorsqu'elles parlent de l'école, évoquent davantage l'enseignant que les garçons (Leroy-Auduin & Piquée, 2004). Pour Duru-Bellat (1995), cette différence serait liée à leur important besoin d'affiliation et à une plus grande identification au corps enseignant caractérisée par sa forte féminisation.

[6] «On désigne par le terme de genre tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes, en l'opposant implicitement au sexe biologique» (Duru-Bellat, 1994).

En quoi l'école semble mieux adaptée aux plus jeunes ?

À côté des différences de genre, la diminution de la satisfaction à l'égard de l'école avec l'âge est une observation marquante dans nos résultats comme dans la littérature (Bennacer, 1994; Samdal *et al.*, 1998 cités par Bennacer, 2008).

Des recherches portant sur les élèves en primaire ont montré que, déjà, entre la fin des classes maternelles et la moitié du primaire, la proportion d'enfants qui disent apprécier l'école diminue et que les enfants changent leur perception avec l'avancée dans le cursus (ils n'aiment plus ou plus trop l'école, s'y ennuiant...). Par contre, le sentiment que l'école est utile et la conscience que certaines compétences (lire, écrire) sont indispensables est plus présent chez les enfants avec l'avancée dans le cursus primaire (Observatoire de l'enfance, 2007).

Ce déclin de satisfaction envers l'école avec l'âge a été attribué à la capacité moindre de l'école à répondre aux besoins scolaires divers des élèves plus âgés (Epstein & McPartland, 1976 cités par Randolph *et al.*, 2010). D'autres recherches ont attribué cette diminution de la qualité de vie des élèves plus âgés à un manque d'attention personnelle accordée par les enseignants (Okun *et al.*, 1990 cités par Karatzias *et al.*, 2002), à l'augmentation des préoccupations scolaires (McGuire *et al.*, 1987 cités par Karatzias *et al.*, 2002) et à des attentes plus élevées quant aux performances scolaires étant donné le choix de carrière qui se rapproche. L'avancée dans le cursus scolaire augmente également le risque d'avoir rencontré des échecs scolaires (Geenen, 1998 cité par Bennacer, 2008) amenuisant notamment la satisfaction à l'égard de ses propres compétences et à l'égard de l'école.

CHAPITRE 2 : LA VIE À L'ÉCOLE ET LE RAPPORT À L'ÉCOLE

2.1 LA VIE À L'ÉCOLE

Participer à la vie de l'école, avoir des responsabilités au sein de sa classe et entretenir de bonnes relations avec ses professeurs sont des caractéristiques qui favorisent la satisfaction des élèves à l'égard de l'école (Epstein, 1981; Good & Brophy, 1986; Kottkamp & Mulhern, 1987; Fraser *et al.*, 1988; Sharp & Thompson, 1992; Millstein *et al.*, 1993; Cabello & Terrel, 1994; Voelkl, 1995 cités par Samdal *et al.*, 1998). Ces constats ne sont pas propres au milieu scolaire. Ils rejoignent les résultats des travaux menés sur la satisfaction des adultes au travail (modèle développé par Karasek et Theorell, 1990). Cette satisfaction est notamment associée à des caractéristiques relationnelles du milieu professionnel et à des traits propres à la tâche accomplie dans l'exercice de l'activité professionnelle comme :

- le caractère raisonnable de la charge de travail,
- l'autonomie du travailleur et le contrôle qu'il exerce sur son travail,
- le soutien professionnel venant de ses supérieurs et de ses collègues.

À l'inverse, ces caractéristiques de travail peuvent représenter des stressseurs lorsqu'elles sont en défaveur du travailleur surtout s'il y a conjonction de plusieurs de ces caractéristiques (comme un travail très contraignant et une faible marge d'autonomie individuelle) (Karasek et Theorell, 1990). Bien que l'autonomie dont on parle pour le travailleur prenne une autre forme pour l'élève (participation à l'établissement du règlement de l'école, responsabilités dans les activités de l'école, ...) et que l'élève a en réalité moins de latitude pour changer d'environnement que le travailleur, écoliers et travailleurs partagent à bien des égards une situation où les mêmes caractéristiques potentiellement stressantes influencent leur satisfaction et leur bien-être.

Dans l'enquête menée auprès des jeunes, à côté de leur satisfaction à l'égard de l'école, il leur est demandé la manière dont ils perçoivent l'avis des professeurs à propos de leur travail scolaire, leur ressenti au sujet des relations entre élèves au sein de la classe et s'ils sont stressés ou angoissés par le travail scolaire.

2.1.1 CONSTATS

L'avis du professeur

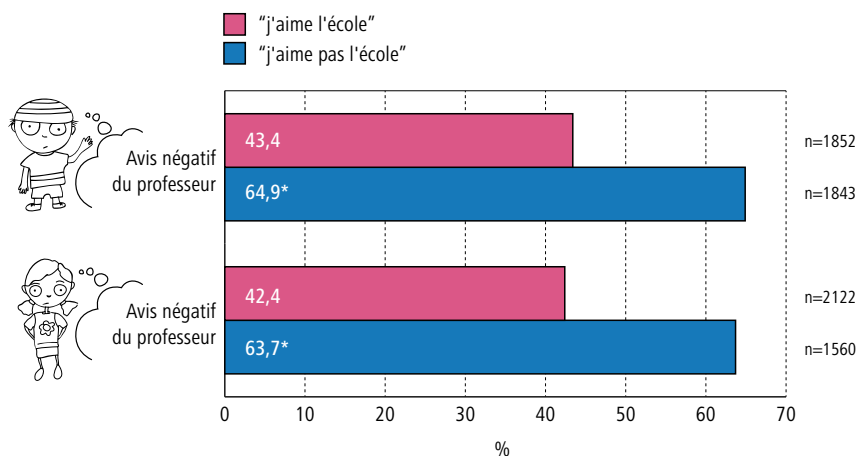
L'avis du professeur sur le travail scolaire de l'élève est évalué par la question suivante : «À ton avis, que pensent tes professeurs de ton travail scolaire en général, comparé à celui des autres élèves ?». Le sentiment d'être perçu par le professeur comme un élève moins bon que la moyenne est bien plus présent parmi les élèves qui n'aiment pas l'école en comparaison à ceux qui l'apprécient (graphique 2-01).

Ce sentiment de dépréciation à l'égard de son statut d'apprenant ne varie pas selon qu'on soit un garçon ou une fille (graphique 2-01). Par contre, il varie selon la filière d'enseignement dans laquelle l'élève suit son cursus scolaire, avec une petite différence entre garçons et filles.

Chez les garçons, ce sont davantage dans les filières générale et technique qu'ils sont les plus nombreux à penser que l'avis du professeur est négatif et chez les filles, c'est plus particulièrement dans l'enseignement technique.

À remarquer que les élèves qui cumulent l'insatisfaction scolaire et l'inscription dans une filière, générale et technique pour les garçons et technique pour les filles, sont plus enclins à se sentir dépréciés par le professeur.

Graphique 2-01.
Association entre le sentiment d'être perçu comme un élève moins bon que la moyenne et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



Le climat entre élèves

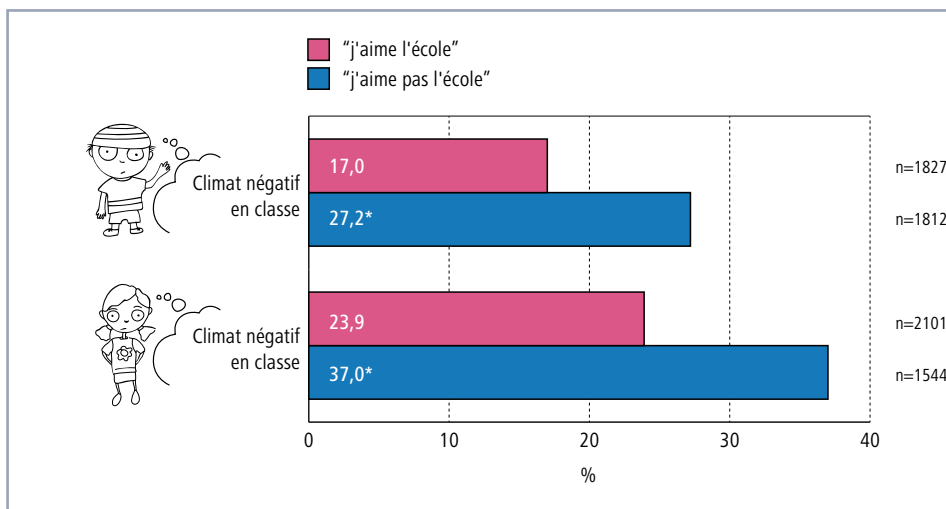
[7] À ce sujet, voir aussi Godin et al., 2008 (pages 28-29) et Favresse & de Smet, 2008 (page 39).

Pour estimer le ressenti du jeune au sujet des relations entre les élèves de sa classe, un score a été élaboré sur base des variables suivantes :

- le plaisir à être avec les autres élèves
- le fait de trouver les autres élèves sympas et serviables
- le fait de se sentir accepté par les autres élèves.

La catégorie reprenant les 25 % des élèves qui ont les valeurs les plus basses au score a été retenue pour étudier les facteurs associés à l'appréciation négative de l'ambiance en classe^[7].

Un mauvais climat en classe est davantage relaté par les jeunes qui n'aiment pas l'école. Si ce constat concerne tant les garçons que les filles, il est intéressant de noter que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à trouver que le climat entre élèves n'est pas satisfaisant (graphique 2-02).



Graphique 2-02. Association entre un climat désagréable perçu dans la classe et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Le climat dans la classe joue un rôle plus important sur la satisfaction des filles à l'égard de l'école que sur celle des garçons. Ce résultat converge avec l'idée que les filles accordent plus d'importance que les garçons à tisser des liens étroits et personnalisés avec les autres élèves.

C'est parmi les élèves qui associent une vision négative de l'école à un cursus dans l'enseignement technique qu'ils sont le plus nombreux à percevoir un mauvais climat en classe, les filles dépassant toujours les garçons à ce sujet (45,7 %, n=278 pour les filles et 32,6 %, n= 347 pour les garçons).

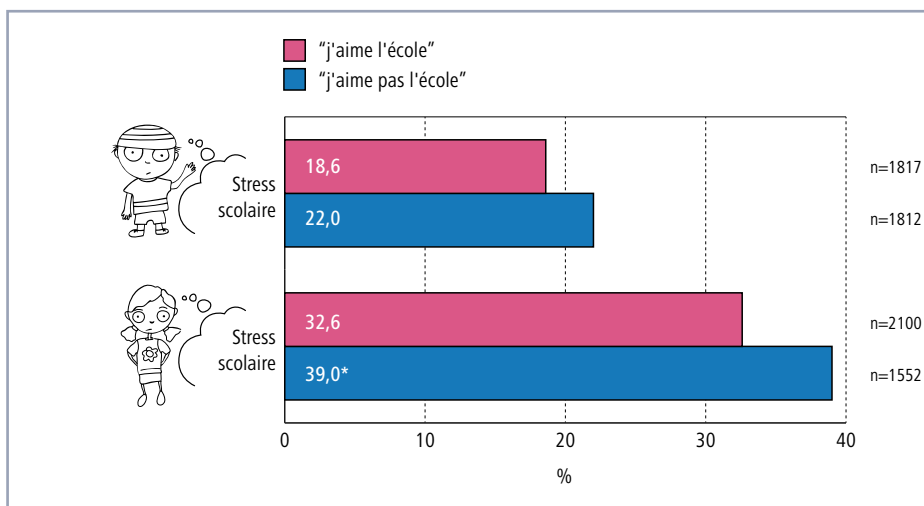
Le stress scolaire

Les élèves stressés par le travail scolaire sont un peu plus nombreux parmi les jeunes qui déclarent ne pas aimer l'école (pas beaucoup/pas du tout) que parmi ceux qui l'apprécient (graphique 2-03). Cependant, l'association entre stress scolaire et insatisfaction à l'égard de l'école est légèrement significative chez les filles et pas chez les garçons.

Il est vrai que garçons et filles se différencient sur le plan du stress scolaire :

- les garçons sont moins nombreux que les filles à être stressés par le travail scolaire
- le stress scolaire n'évolue pas avec l'âge chez les garçons tandis qu'il augmente chez les filles.

À remarquer que parmi les filles qui n'aiment pas l'école, le stress est déjà présent à un jeune âge : elles sont 37,1 % (n=496) des 12-14 ans à être stressées par le travail scolaire contre 27,0 % chez les 12-14 ans (n=848) qui aiment l'école.



Graphique 2-03. Association entre le stress/l'angoisse du travail scolaire et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Concernant les filières d'enseignement, les élèves les plus nombreux à être stressés se trouvent en filière générale, suivent ceux de la filière technique et enfin les élèves qui sont en professionnelle. Cette question du stress scolaire plus répandue parmi les élèves de l'enseignement général est confirmée par une étude française qui met également en évidence un lien entre le stress à l'école et la dépression (Choquet, 2010).

2.1.2 QUELQUES CLÉS DE LECTURE

En quoi les adultes créent-ils du stress chez les élèves ?

Une source de stress de l'élève fréquemment relevée dans la littérature provient de la manière dont il perçoit les attentes de ses professeurs à l'égard de son travail scolaire. Plus spécifiquement, si l'élève croit que son professeur attend plus que ce que lui-même ne se sent capable de fournir comme travail, il se sentira plus stressé (Samdal *et al.*, 1998). De plus, son degré de satisfaction à l'égard de l'école sera moins bon (Mackay *et al.*, 1978 cités par Samdal *et al.*, 1998). L'attente des parents vis-à-vis de la réussite scolaire de leur enfant joue aussi un rôle dans la pression que peut ressentir l'élève (Vieno *et al.*, 2004 cités par Currie *et al.*, 2008).

À ce sujet, les espérances que certains adultes nourrissent à l'égard de leur progéniture sont bien souvent fondées sur leurs propres peurs, sur leurs échecs ou encore le parcours qu'ils auraient voulu faire. Ces expériences peuvent alors se traduire, dans certains cas, par un souhait de voir réussir l'enfant là où eux-mêmes ont échoué. Bien souvent, la pression exercée ne se limite pas aux espoirs de l'adulte à voir l'enfant réussir ce qu'il n'a pas lui-même pu faire, elle peut également déboucher sur une privation de liberté de l'enfant, du jeune à faire ses propres choix (écoles, orientations, ...).

«Dans le milieu scolaire comme dans le milieu familial, le développement d'un enfant s'adaptant aux contraintes du monde extérieur semble primer sur sa capacité à créer des solutions alternatives aux problèmes rencontrés dans la vie quotidienne» (Observatoire de l'enfance, 2007).

Être un bon élève, qu'est-ce que c'est ?

Une recherche menée en Communauté française montre qu'à partir du milieu des années primaires, les enfants commencent à intégrer certains critères du «*bon élève*». On relève d'une part, que pour trois quarts des enfants interrogés, «*faire des erreurs est négatif*» et d'autre part, que l'image du bon élève est passée de «*un élève qui travaille bien*» à «*un élève qui a de bons résultats scolaires*» (Observatoire de l'enfance, 2007).

Ainsi, la première préoccupation de l'élève est de réussir. Pour beaucoup, cette préoccupation de réussite scolaire se traduit par le fait d'avoir de bons points, des devoirs réalisés à temps, des remarques positives des professeurs, de répondre en classe, ... Bien souvent, la condition pour réussir s'apparente plus au fait de coller à cette image du bon élève qu'à se donner le temps d'apprendre. Avec l'avancée dans le cursus scolaire, les exigences sont de plus en plus élevées avec comme corollaire la diminution de la possibilité d'atteindre cet idéal.

Réussite et confiance en soi, y-a-t'il un lien entre les deux ?

Au-delà de ce souci de réussite, l'image que le jeune a de lui-même va avoir un impact sur son vécu scolaire. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle élevé d'un écolier, c'est-à-dire la croyance qu'il est capable de réussir une tâche avec succès, est positivement associé notamment à une meilleure gestion du stress et de l'anxiété, ainsi qu'à de meilleures performances scolaires (Bandura, 1998; Bong & Skaalvik, 2003; Marsh, 1990 cités par Galand & Vanlede, 2004). Cette confiance du jeune en ses compétences

scolaires ne se réduit pas stricto sensu à l'école. Elle se révèle aussi comme un important déterminant de sa santé et de son bien-être (Suldo *et al.*, 2006 cités par Currie *et al.*, 2008). Elle influence non seulement les résultats scolaires et les choix de filière d'études mais également les perspectives professionnelles (Currie *et al.*, 2008; Galand & Vanlede, 2004).

Pour Galand et Vanlede (2004), «*les performances d'un élève seraient autant dépendantes des compétences de celui-ci que de sa confiance en la maîtrise de celles-ci*». Ces auteurs soulignent le risque que ce type d'association entraîne si «*un apprenant dont un échec ébranle la confiance en ses compétences devient moins susceptible de produire une performance élevée, ce qui en retour risque d'ébranler encore davantage son sentiment d'efficacité, et ainsi de suite*». Dès lors, les échecs passés, le redoublement peuvent constituer une source non négligeable de stress et avoir un impact sur la confiance en ses aptitudes (Crahay, 1996 cité par Galand & Vanlede, 2004) et la qualité de vie (Huebner *et al.*, 2000).

L'ambiance dans la classe influence-t-elle la satisfaction scolaire ?

Au-delà des aspects personnels (confiance en soi, réussite, ...), l'école est aussi un milieu de vie. Plus spécifiquement, les caractéristiques de la classe jouent un rôle sur la satisfaction de l'élève à l'égard de l'école. Pour Leroy-Auduin et Piquée (2004), «*le contexte de la classe peut être abordé sous deux angles complémentaires : il est la juxtaposition d'éléments d'organisation (nombre de classes, d'élèves, qualification de l'enseignant...)* mais aussi le produit d'une alchimie entre les intérêts et les attentes partagées ou non d'individus qui le composent (climat qui règne dans l'établissement ou la classe, niveau d'exigence de l'enseignant, convivialité du groupe de pairs...)». À ce sujet, les élèves semblent avoir davantage de satisfaction scolaire dans les salles de classe :

- dans lesquelles ils peuvent participer activement aux activités (Epstein & McPartland, 1976; Kangas, 2008 cités par Randolph *et al.*, 2010)
- où ils se sentent traités de manière juste et équitable (Samdal *et al.*, 1998 cités par Randolph *et al.*, 2010)
- où ils se sentent en sécurité (Samdal *et al.*, 1998 cités par Randolph *et al.*, 2010)
- où il y a un climat d'apprentissage positif (Baker, 1999; Verkuyten & Thijs, 2002 cités par Randolph *et al.*, 2010)
- ...

À propos de la manière dont les élèves se sentent traités, elle diffère entre les élèves qui réussissent bien à l'école et leurs homologues plus faibles. Le sentiment d'être traité de manière juste (être respectés, traités de manière égale aux autres, punitions justifiées, ...) est bien plus rapporté par les «bons» élèves. En revanche, les élèves ayant de faibles résultats scolaires expriment davantage un sentiment d'inégalité entre le traitement accordé aux bons élèves et le peu de prise en compte de leurs difficultés (Friant *et al.*, 2008). La perception des élèves sur le soutien exprimé de la part du professeur (encouragements, feedbacks positifs, ...) serait aussi influencée par le niveau de l'élève : que ce soient filles ou garçons, les élèves en échec se sentent moins gratifiés par le professeur que les élèves qui réussissent mieux (Lentillon, 2005 cité par Nicaise & Cogérino, 2008). En ce sens, ce sont les élèves qui en ont le plus besoin qui se sentent le moins soutenus par les professeurs.

Quant à la mise en place d'un climat positif d'apprentissage, il est dépendant non seulement de bonnes relations entre élèves et enseignants mais aussi de l'intervention du professeur lors d'intimidation entre pairs. Travailler dans un climat positif améliore la satisfaction à l'égard de l'école parce que cela offre de meilleures possibilités pour apprendre et développer ses capacités et ses intérêts (Verkuyten & Thijs, 2002).

Évidemment, relation aux autres, image de soi et satisfaction scolaire sont étroitement liées entre elles de sorte que certains élèves cumulent les aspects qui connotent positivement l'école alors que d'autres cumulent les caractéristiques qui teintent négativement l'institution scolaire. Ainsi, par exemple, l'élève

qui se sent capable de réussir obtient de meilleurs résultats scolaires qui vont renforcer sa satisfaction. À l'inverse, l'estime de soi joue davantage un rôle sur l'insatisfaction à l'égard de l'école lorsqu'elle est affectée par exemple par des brimades de la part des pairs (Verkuyten & Thijs, 2002).

Le support social, que ce soit celui des pairs ou des adultes, peut préserver la satisfaction de l'élève à l'égard de l'école malgré de faibles résultats scolaires. En effet, le soutien de ses camarades ou du professeur constitue un moyen de garder confiance en soi (Covington & Berry, 1976; Calabrese, 1987 cités par Samdal *et al.*, 1998).

2.2. LE RAPPORT À L'ÉCOLE

L'insatisfaction à l'égard de l'école est associée à des conséquences négatives sur le plan scolaire telles que notamment des échecs scolaires et un désengagement à l'égard de l'apprentissage voire à l'égard de l'institution scolaire (Huebner & Mc Cullough, 2000).

Les indicateurs choisis pour illustrer le rapport à l'école des jeunes sont le fait d'avoir changé souvent d'école depuis l'école primaire et le fait de brosser les cours.

2.2.1 CONSTATS

Avoir changé souvent d'école^[8]

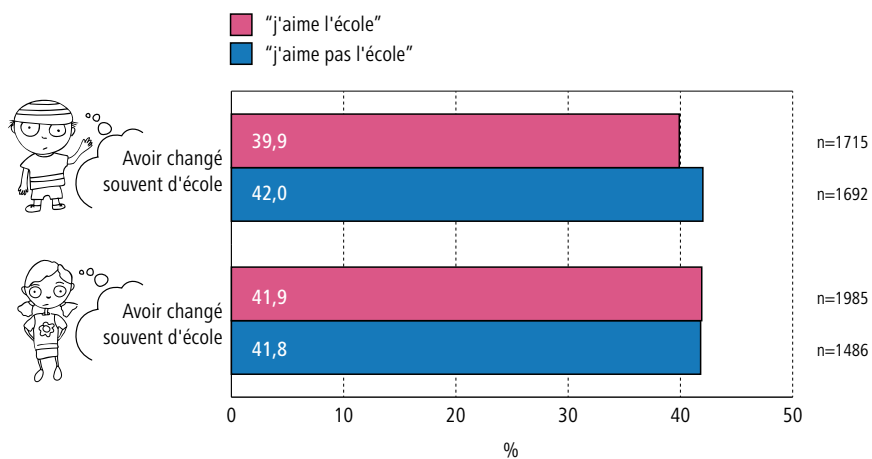
[8] Pour déterminer si le jeune a changé souvent d'école, un seuil a été construit sur base de la comparaison entre les 25 % de jeunes qui ont le plus souvent changé d'école ($\geq p75$) et les 75 % qui ont le moins souvent changé d'école ($< p75$). Cette comparaison tient compte de l'effet de l'âge sur le nombre d'école fréquentée.

Le fait d'avoir changé souvent d'école depuis l'enseignement primaire n'est pas particulièrement associé à l'insatisfaction scolaire (graphique 2-04). Il n'y a pas non plus, pour cet indicateur, de différence entre les sexes. Cependant, il y a de grandes différences avec l'âge et entre les types d'enseignement.

Concernant l'âge, en toute logique, plus l'âge des élèves augmente plus la probabilité d'avoir changé d'école augmente.

Concernant les types d'enseignement, il y a quasi le double de jeunes ayant changé fréquemment d'école dans l'enseignement technique (60,1 %, n=1281) en comparaison aux élèves de l'enseignement général (30,8 %, n=4642). Ce changement fréquent est encore plus habituel dans l'enseignement professionnel (67,6 %, n=955).

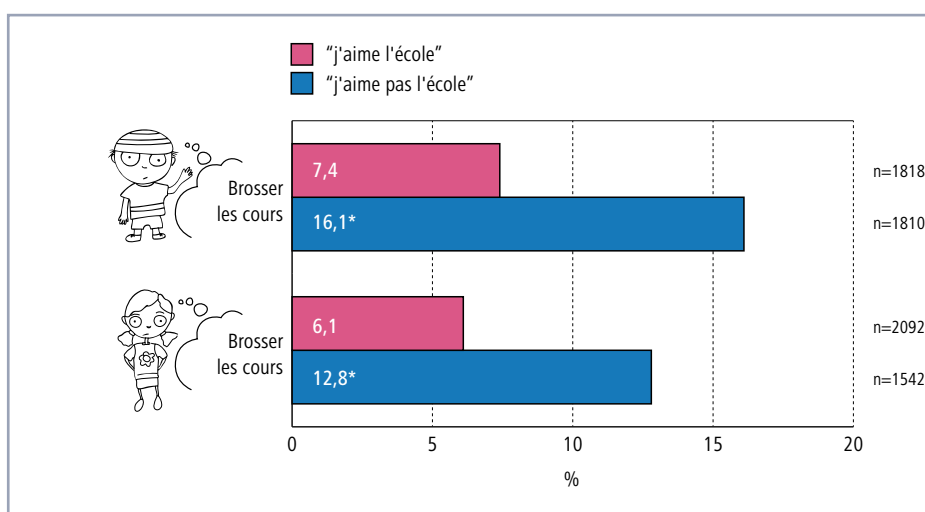
Graphique 2-04. Association entre le fait d'avoir changé souvent d'école depuis le primaire et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



Brosser les cours (au moins une fois par trimestre)

Contrairement au changement fréquent d'école, le fait de brosser les cours est particulièrement associé à l'insatisfaction scolaire (graphique 2-05). Les jeunes qui n'aiment pas l'école (pas beaucoup/pas du tout) sont environ deux fois plus nombreux à brosser les cours au moins une fois par trimestre que ceux qui l'apprécient. Les garçons brossent plus les cours que les filles et l'absentéisme a tendance à s'accroître avec l'âge.

Parmi les adolescent(e)s qui n'aiment pas l'école, ce sont les élèves de l'enseignement technique et professionnel qui font augmenter la proportion de ceux qui brossent les cours.



Graphique 2-05. Association entre le fait de brosser les cours au moins une fois par trimestre et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

2.2.2 QUELQUES CLÉS DE LECTURE

Changement d'école et échec scolaire sont-ils liés ?

Si les constats de l'enquête ne font pas apparaître d'association entre aimer l'école et changer d'école, le fait de multiplier les écoles n'est pas indépendant du type d'enseignement dans lequel le jeune suit sa scolarité.

Le changement d'école est beaucoup plus rencontré chez les jeunes qui suivent leur cursus dans les filières technique et professionnelle. Ce constat doit être en partie rattaché au fait que les réorientations constituent, avec le redoublement, un mode de gestion de l'échec scolaire (Delvaux, 2000a). Dans un contexte marqué par une hiérarchisation, que ce soit entre types d'enseignement et entre établissements scolaires, ce processus de réorientation concerne davantage les élèves de professionnel et technique (Favresse *et al.*, 2004).

Contrairement à l'élève qui réussit bien et pour qui plusieurs choix d'options sont possibles, l'élève en difficulté, lui, voit ses opportunités de formation se restreindre. En outre, l'élève en difficulté ne trouve pas toujours de réponse ni dans l'institution scolaire ni dans sa famille dont les capacités d'aide peuvent ne pas être suffisantes (Visée, 2000). Souvent, les réorientations sont imposées et représentent l'aboutissement d'une série d'échecs, voire d'humiliations et de souffrances. (Visée, 2000). Elles prennent l'aspect d'une sélection par l'école entre les «bons» et les «mauvais» élèves. Cette sélection est aussi le reflet de différences socio-économiques entre les jeunes. Les jeunes de l'enseignement technique et professionnel se caractérisent davantage par une origine socio-économique moins favorisée (Piette *et al.*, 2003) et par de moins bonnes performances (enquête PISA 2006) que les élèves de l'enseignement général (Jacobs *et al.*, 2009). Les catégories socio-économiques les moins favorisées fréquentent aussi

plus souvent les mêmes écoles. Dans ces écoles, la qualité de l'instruction est affectée par le niveau académique et les aspirations des élèves, les ressources y sont inadéquates et la gestion plus difficile (Dumay, 2004). Les jeunes peuvent pâtir de cette situation qui explique par exemple les différences de performance scolaire observée entre élèves d'origine belge et immigrée (Jacobs *et al.* 2009). L'école n'arrive pas à corriger les inégalités sociales et ces inégalités se poursuivent au-delà de la scolarité tout en étant étroitement liées à celle-ci. Ainsi, *«les jeunes sans diplôme, ceux qui poursuivent des études pratiques en secondaire seront, si rien ne change entre-temps, plus touchés par le chômage que les autres élèves»* (Piette *et al.* 2003).

Les taux d'échec scolaire sont les plus importants aux années charnières, comme la transition du primaire au secondaire, *«toute situation nouvelle entraînant la nécessité pour l'individu de s'adapter»* (Becker, 1964 cité par Loisel Decque, 2004). Les domaines où les élèves semblent avoir le plus de difficultés d'adaptation sont les apprentissages scolaires et la socialisation par le groupe des pairs. Cette socialisation constitue un facteur déterminant de l'insuccès scolaire : les élèves lui accordent plus d'importance qu'aux apprentissages (Bautier & Rochex, 1998 cités par Loisel Decque, 2004) et le fait d'être intégré fait obstacle à l'échec (Gayet, 1997 cité Loisel Decque 2004).

Que veut dire l'absentéisme scolaire ?

À l'inverse du fait de changer d'école, le fait de brosser les cours semble indiquer le degré d'insatisfaction scolaire de l'élève. *«Si l'absentéisme de la démotivation se manifeste par le séchage de certains cours, il en existe d'autres, plus subtils et plus graves : l'absentéisme engendré par des conduites déviantes, l'absentéisme des élèves qui travaillent à temps partiel, l'absentéisme dû aux mauvaises relations avec les professeurs. L'absentéisme, régulier ou irrégulier, n'est pas décrochage scolaire; il en constitue le premier indice et engendre en classe des attitudes dérangeantes, le manque de participation et la baisse de résultats»* (Ben Otmane, 2000).

En général, les jeunes à risque de décrochage se caractérisent par un déficit de confiance en leurs capacités et une mauvaise image d'eux-mêmes. Ce déficit résulte par exemple d'une mauvaise orientation, du fait d'être victime de la violence des pairs ou encore du fait d'être, pour un jeune, livré à lui-même dans ses apprentissages (Ben Otmane, 2000). Pour bien comprendre le lien entre confiance en ses capacités et le décrochage scolaire, il est important de signaler que cette confiance est un important levier d'apprentissage : la conviction d'être incompetent peut rendre les individus incapables de certains apprentissages ou performances (Crahay, 2000 cité par Delvaux, 2000). Les difficultés d'apprentissage, le cumul des échecs scolaires peuvent conduire le jeune à se désinvestir de l'école qui l'empêche de construire une image positive de lui-même (sentiment d'infériorité, manque de confiance en soi, etc.) (Delvaux, 2000b). Mais *«le processus de détérioration du lien entre le jeune et l'école est généralement lent et progressif et donne, par conséquent, un large éventail de possibilités d'enrayer ce processus et de tenter de l'inverser»* (Favresse, 2004).

Enfin, il est important de savoir que :

- l'échec génère de la démotivation et des comportements agressifs (Ben Otmane, 2000)
- le désintérêt et l'ennui conduisent à de faibles résultats scolaires, à une perception négative de soi, de sa formation et de son école (Ben Otmane, 2000)
- ce n'est pas un accident de parcours mais la multiplication des incidents (retard scolaire, difficultés relationnelles avec les professeurs, changements d'école, exclusions, ...) qui conduisent à la mise en marge de l'élève (Favresse & Piette, 2004)
- le rapport problématique du jeune à l'école (insatisfaction scolaire, échec, absentéisme) peut renforcer des comportements antisociaux et, associés à d'autres facteurs tels que la fréquentation de pairs délinquants, une famille problématique, etc. constituer un prédicteur de délinquance et de violence (Blatier, 1999; Ellickson & Mc Guigan, 2000 cités par Favresse & Piette, 2002).

CHAPITRE 3 : LA VIOLENCE SCOLAIRE

L'école, comme tout lieu de vie, est confrontée aux joies et aux tracas du «vivre ensemble» [9]. Parmi ces difficultés, prennent place certains actes de violence. Ces actes peu civils restent toutefois éloignés de l'image trop souvent véhiculée par les médias d'une «flambée de la violence» à l'école (Galand *et al.*, 2004).

[9] Expression reprise du texte de Favresse D., Piette D. *Une autre approche de la violence scolaire. Violence et adolescents, les fausses évidences ? Bruxelles Santé N° spécial 2002 : 45-52.*

À travers la notion de violence scolaire, ce sont souvent les conduites agressives des élèves envers les professeurs ou envers d'autres élèves qui sont évoquées. Pourtant, cette notion renvoie à une multitude de réalités qui ne sont pas toujours spécifiques aux élèves. Ces réalités peuvent autant être du racket aux abords de l'école par des jeunes qui ne font pas partie de l'école que de l'humiliation ressentie par un élève suite aux remarques du professeur sur ses points ou encore le conflit du professeur avec un parent, une rumeur véhiculée sur internet par les élèves de la classe, les insultes d'un élève envers le professeur suite à un échec, ...

Certaines de ces violences sont produites par l'école alors que d'autres sont des violences présentes dans la société qui s'invitent dans l'enceinte de l'école. En termes de localisation des incidents violents, l'enquête de victimation en Communauté française montre que ceux-ci ont plus souvent lieu en dehors de l'école qu'en son sein sauf pour les plus jeunes élèves (Galand *et al.*, 2004). Les faits de violence graves (coups et blessures entre élèves, agression physique d'un professeur, agression armée, ...) y sont rares mais particulièrement choquants car ils signifient que «l'école ne protège pas de la violence du dehors» (Castillo, 2010). Les incidents plus mineurs (provocations, moqueries, non-respect des règles, ...) y sont par contre plus souvent rencontrés (Debarbieux, 1996; Galand *et al.*, 2004; Gottfredson *et al.*, 2005 cités par Galand, 2009). Ces formes de violence, si elles présentent un caractère moins grave, vont, à force d'être répétées, dégrader la qualité du climat scolaire (démotivation des professeurs, développement d'un sentiment d'insécurité, ...) (Favresse & Piette, 2002). Ces atteintes régulières peuvent représenter pour les victimes une source importante de stress (Olweus, 1992 cité par Rigby, 2000) malgré le déni qu'elles en font parfois elles-mêmes. Tant pour les élèves que pour les professeurs, l'effet défavorable de ces incivilités sur leur bien-être est incontestable.

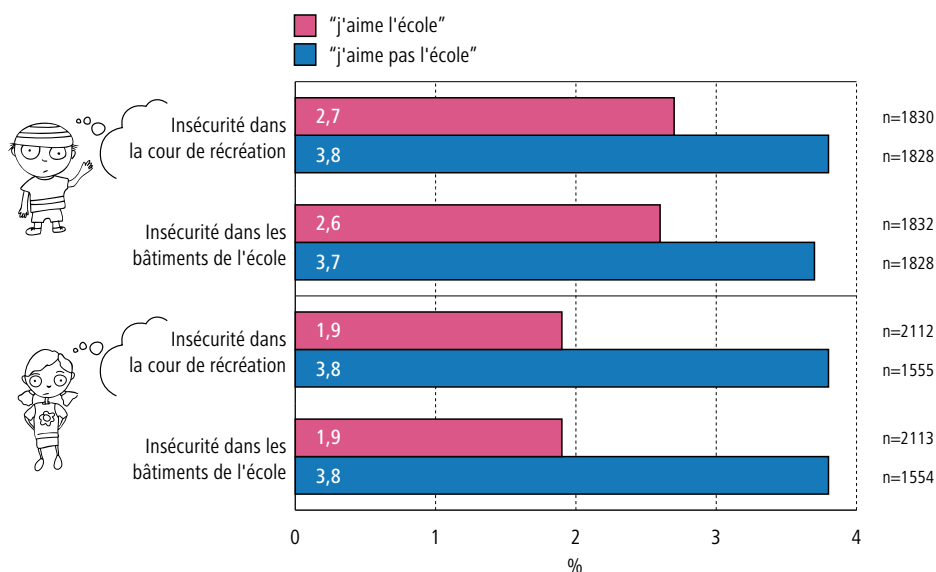
3.1 CONSTATS

Ce sont différentes réalités de la violence scolaire qui sont abordées dans l'enquête sur la santé des jeunes. À côté de leur sentiment de sécurité/insécurité à l'école, les jeunes sont également questionnés sur les bagarres qu'ils ont subies ou occasionnées, sur le racket ainsi que sur la provocation ou harcèlement («bullying») qu'ils ont subi par quelqu'un de l'école ou occasionné à quelqu'un de l'école.

Le sentiment de sécurité

Le premier constat à faire est que très peu de jeunes se sentent en insécurité à l'intérieur de l'école, autant dans les bâtiments de l'école que la cour de récréation. Les élèves qui se sentent en insécurité sont un peu plus représentés parmi les jeunes qui n'aiment pas l'école mais les différences restent minimes (graphique 3-01).

Graphique 3-01.
 Association entre le fait de se sentir rarement/jamais en sécurité dans les bâtiments de l'école et dans la cour de récréation et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



Il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons. Par contre, des différences concernant le sentiment de sécurité s'observent entre les types d'enseignement. C'est parmi les élèves qui suivent leur scolarité dans l'enseignement professionnel qu'ils sont le plus nombreux à se sentir rarement/jamais en sécurité dans les bâtiments de l'école (5,6 %, n=1031) et la cour de récréation (7,0 %, n=1030). Cette différence se marque principalement par rapport aux jeunes de l'enseignement général (sécurité rarement/jamais dans les bâtiments : 2,3 %, n=4970; sécurité rarement/jamais dans la cour de récréation : 2,1 %, n=4971).

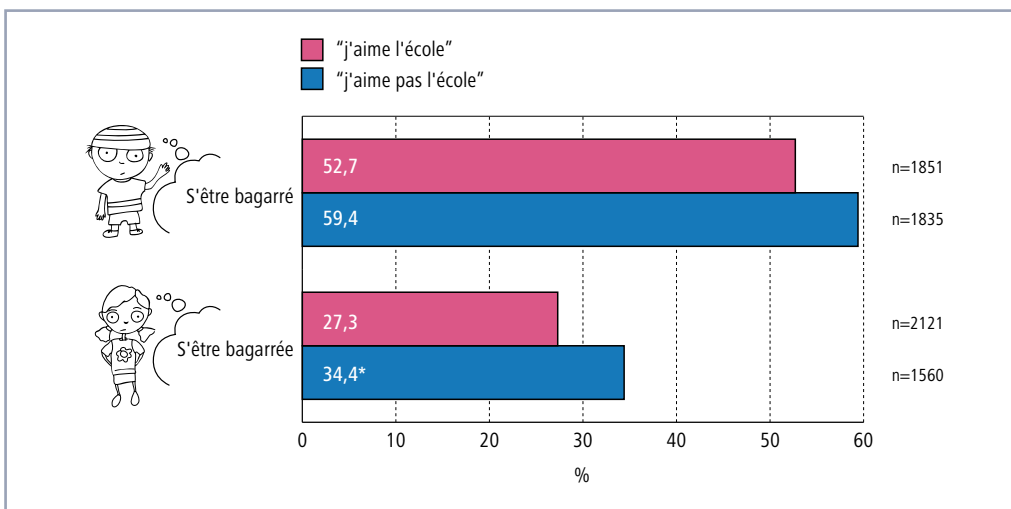
Dans leur enquête, Galand *et al.* (2004) ont également remarqué que le sentiment d'insécurité est plus ressenti par les jeunes de la filière professionnelle. Ces auteurs observent aussi que ces derniers ont recours à des conduites dites de protection lorsqu'ils se sentent en insécurité (être accompagné, éviter certains endroits). Enfin, ils relèvent également que le sentiment d'insécurité est aussi plus élevé si le jeune a été victime de violences verbales et qu'il se sent rejeté.

Les bagarres et agressions

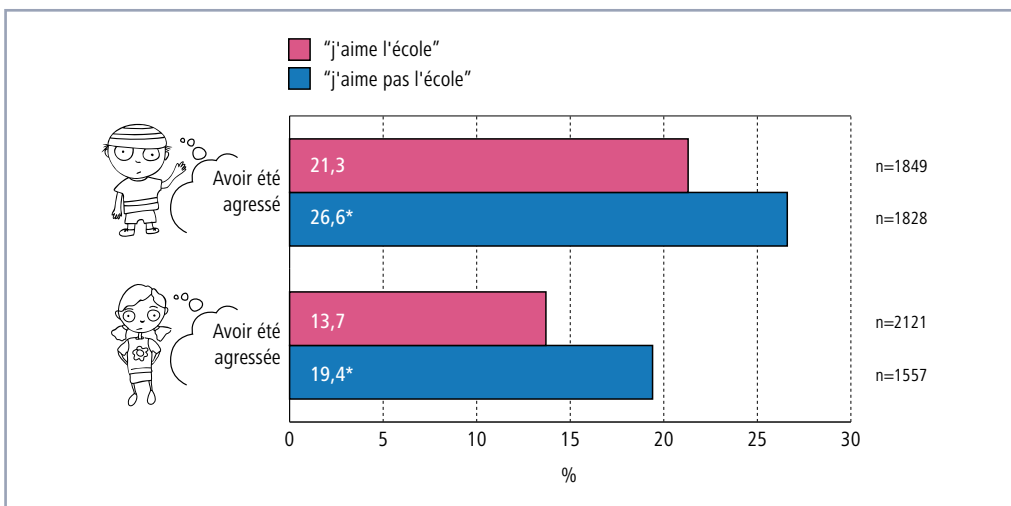
Les bagarres représentent une des manifestations de violence interpersonnelle particulièrement répandue (Nansel *et al.*, 2003 cités par Currie *et al.*, 2008). Celles-ci sont associées notamment à des relations familiales et amicales médiocres ainsi qu'à une insatisfaction à l'égard de l'école (Laufer & Harel, 2003; Harel, 1999 cités par Currie *et al.* 2008).

Pour estimer la prévalence des bagarres, il a été demandé aux jeunes de relater les faits de violence auxquels ils avaient été confrontés que ce soit à l'école ou en dehors de celle-ci, que ce soit comme «auteurs» ou «victimes».

Les élèves insatisfaits scolairement semblent être un peu plus enclins à s'être bagarrés/battus au moins une fois ces douze derniers mois en comparaison aux élèves appréciant l'école. Si les filles sont moins nombreuses que les garçons à se bagarrer (filles : 30,1 %, n=3.681; garçons 56,3 %, n=3.686), le fait de se bagarrer/de se battre joue un rôle plus important sur leur insatisfaction à l'égard de l'école que sur celles des garçons (graphique 3-02). Une autre différence vient du type d'enseignement fréquenté par le jeune : les élèves de l'enseignement professionnel sont proportionnellement plus nombreux que leurs homologues des autres types d'enseignement à s'être bagarrés/battus au moins une fois ces douze derniers mois. Avec l'âge, les jeunes font moins recours aux bagarres, quel que soit leur sexe, le type d'enseignement ou le degré de satisfaction de l'école.



Graphique 3-02. Association entre le fait de s'être bagarré/battu plus d'une fois ces derniers 12 mois et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



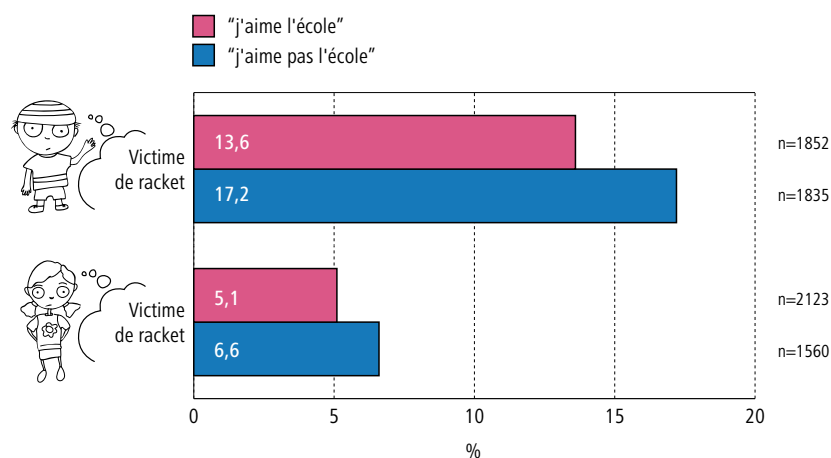
Graphique 3-03. Association entre le fait d'avoir été agressé/battu plus d'une fois ces 12 derniers mois et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Parmi les jeunes qui n'aiment pas l'école, la part d'entre eux qui relatent avoir été agressés/battus est plus élevée que parmi ceux qui sont satisfaits de l'école. Le fait d'avoir été agressé/battu joue un rôle autant sur l'insatisfaction des garçons à l'égard de l'école que sur celle des filles (graphique 3-03). Si les garçons sont plus souvent «agresseurs», ils sont aussi plus souvent victimes d'agression que les filles. À l'inverse des bagarres, la proportion de jeunes qui ont été agressés reste constante avec l'âge. Concernant les types d'enseignement, les jeunes qui suivent leur cursus dans l'enseignement technique ou professionnel sont les plus à risque d'agression et ils le sont encore davantage s'ils n'aiment pas l'école. Ce constat vaut pour les filles comme pour les garçons.

Le racket

De manière générale, les garçons rapportent trois fois plus que les filles «avoir déjà été victimes de racket» et, plus ils sont âgés, plus ils sont nombreux à avoir été victimes de racket : ils sont 10,6 % des garçons à 12-14 ans (n=1490) pour 20,8 % à l'âge de 17-18 ans (n=990). Contrairement aux bagarres et au fait d'avoir été agressé, le racket semble influencer davantage l'insatisfaction scolaire des garçons que celle des filles (graphique 3-04). Néanmoins, l'association entre racket et insatisfaction scolaire n'est pas statistiquement significative ni chez les filles ni chez les garçons.

Graphique 3-04.
 Association entre le fait d'avoir été victime de racket au moins une fois et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



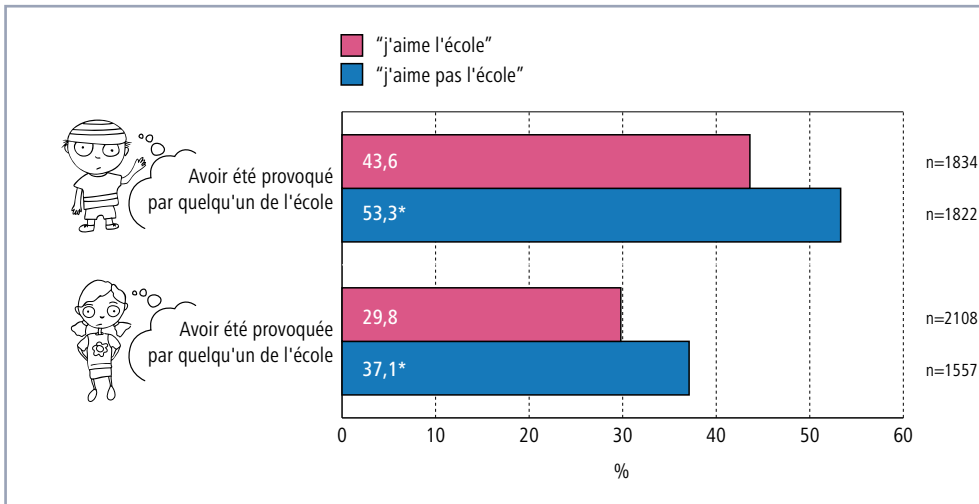
La provocation

Les élèves ont été questionnés sur la «provocation» qu'ils auraient éventuellement subie de la part de quelqu'un de l'école ou qu'ils auraient fait subir à quelqu'un de l'école. Voici ce qui est entendu par provoquer ou chercher : «*Nous disons qu'un élève se fait provoquer lorsqu'un autre élève ou un groupe d'élèves lui disent ou lui font des choses méchantes et désagréables. C'est aussi provoquer ou chercher quelqu'un quand on embête méchamment et souvent un élève d'une manière qui ne lui plait pas du tout ou encore quand on le laisse exprès de côté. Mais ce n'est pas provoquer lorsque deux élèves de plus ou moins la même force se disputent ou se battent. Ce n'est pas non plus provoquer quand on charrie gentiment un ami sans lui faire de peine ou lui vouloir de mal*». L'explication donnée aux jeunes est celle développée dans le questionnaire de Olweus (Currie *et al.*, 2008) à propos de ce qui est appelé le «bullying». Par le terme «bullying», on entend aussi «provocation», «victimation», «brimades», ...

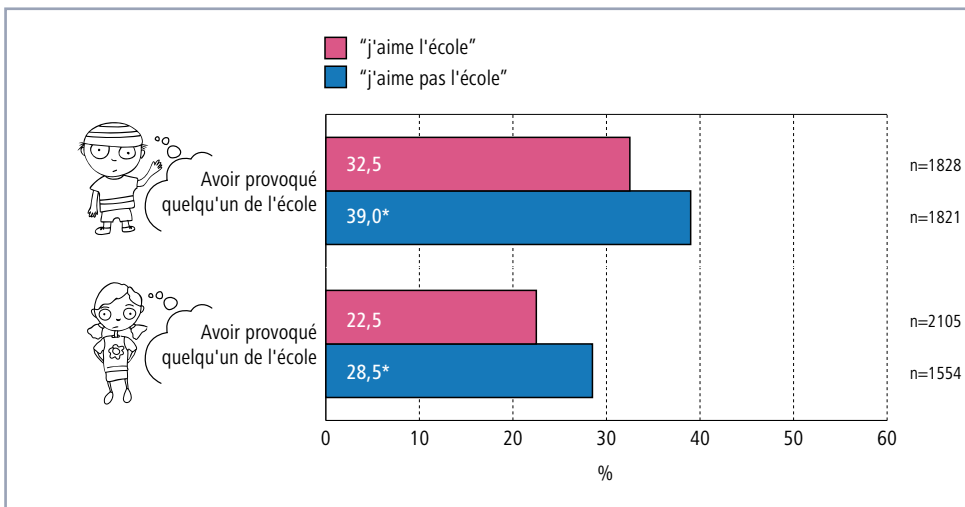
Selon Catheline (2009), on peut distinguer trois types de «brimades» :

- les violences physiques (coups, crachats, mèches de cheveux arrachées, le geste d'extorquer de l'argent),
- les violences verbales (injures, humiliations, mépris),
- les exclusions et manipulations (rejet, mise en quarantaine, exclusion des groupes de jeu et de travail, rumeurs).

Les adolescents qui déclarent ne pas aimer l'école ont une propension plus importante à avoir été provoqués/cherchés par quelqu'un de l'école en comparaison aux autres (graphique 3-05). Les brimades touchent plus les garçons que les filles (en moyenne la moitié des garçons et un tiers des filles déclarent avoir été provoqués/cherchés) et les plus jeunes élèves (12-14 ans). Par contre, il n'y a pas de différence entre les types d'enseignement concernant cet aspect de la violence scolaire.



Graphique 3-05. Association entre le fait d'avoir été provoqué/cherché par quelqu'un de l'école au moins une fois au cours de ces 2 derniers mois et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



Graphique 3-06. Association entre le fait d'avoir provoqué/cherché quelqu'un de l'école au moins une fois au cours de ces 2 derniers mois et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Les jeunes peuvent être victimes de provocation mais de l'autre côté, ils peuvent également être auteurs de celle-ci. En ce qui concerne le fait d'avoir provoqué/cherché quelqu'un de l'école, on observe que ce comportement est plus répandu parmi les jeunes qui n'aiment pas l'école (graphique 3-06). Les autres constats relevés sont, comme pour la provocation subie, que :

- les garçons sont plus nombreux que les filles à provoquer d'autres élèves
- les plus jeunes élèves sont plus nombreux que les plus âgés à provoquer d'autres adolescents
- les «provocateurs» sont aussi nombreux dans l'enseignement général que technique et professionnel.

3.2 QUELQUES CLÉS DE LECTURE

Aspects mental et social de la provocation

Les conséquences du «bullying» sur la santé mentale des élèves demeurent parfois bien au-delà de la période où ils ont été victimisés. Olweus a remarqué que les garçons, entre 13 et 16 ans, victimes de violence à l'école ont une estime d'eux plus basse que la moyenne et ce ressenti peut persister jusqu'à leur vingtaine (Olweus, 1993 cité par Rigby, 2000). Pour Catheline (2009), en plus de l'estime de soi fragilisée, c'est également la capacité à faire confiance aux autres, le plaisir à être en groupe qui peuvent être entravés. L'impact du «harcèlement» sur la santé mentale du jeune est démultiplié quand il s'accompagne d'un rejet de la part des pairs. Galand *et al.* (2004) ont montré que les élèves victimes d'atteintes verbales, ceux qui perçoivent un niveau élevé de violence ou ceux qui sont victimes de rejet de la part des autres élèves souffrent davantage de symptômes de dépression.

Le fait de pouvoir avoir recours à du soutien de la part de son entourage en cas de besoin, que ce soit des parents, des amis ou encore du professeur a un effet bénéfique sur l'élève; il atténue non seulement les conséquences néfastes du harcèlement mais favorise également l'adoption de conduites de protection (être accompagné) quand l'élève ne se sent pas en sécurité. Autant la présence d'un support social est associée à une moindre victimation (Galand *et al.*, 2004) autant les enfants avec un faible support social sont plus vulnérables et représentent des cibles privilégiées pour les agresseurs. Au-delà de cette vulnérabilité, les enfants victimisés sont également plus souvent méprisés. Ils ne constituent pas pour les autres jeunes des amis attractifs et cela renforce leur exclusion (Galand, 2004; Rigby, 2000).

La violence, une question d'âge et de genre

Dans la majorité des pays participant à l'enquête HBSC, le fait d'être victime de provocation diminue significativement entre 11 et 15 ans. Non seulement le harcèlement est plus présent chez les enfants en primaire mais il présente également une dimension plus physique (Catheline, 2009). Cette diminution de la violence physique avec l'âge est confirmée par des études longitudinales (Tremblay, 2000). En effet, elles mettent en évidence que l'agressivité physique est la plus forte au cours de la petite enfance et a tendance à diminuer au fur et à mesure de l'avancée en âge. Cette diminution de l'agressivité physique ne signifie pas que la violence disparaît totalement mais plutôt qu'elle change de forme (insultes, humiliations, ...). Ainsi, avec l'avancée en âge, les jeunes s'adonneraient plus volontiers à l'agressivité indirecte, c'est-à-dire, à «un comportement visant à blesser quelqu'un sans avoir recours à la violence physique» (Tremblay, 2000). Ces résultats remettent en question la croyance d'une violence apparaissant subitement à l'adolescence lors de la «montée des hormones mâles», sous l'influence des pairs et des médias (Tremblay, 2000).

Bien que les faits de provocation ainsi que le sentiment d'insécurité ont tendance à diminuer avec l'âge, les symptômes de dépression, eux, augmentent avec l'âge, particulièrement chez les filles (Galand *et al.*, 2004). Pourtant, mises à part les atteintes verbales, les garçons sont plus fréquemment provoqués que les filles et la violence à leur encontre est davantage physique (Rigby, 2000). Chez les filles, les formes de violence sont plus indirectes; elles font courir des rumeurs ou isolent leurs victimes (Catheline, 2009). Dans les différences entre garçons et filles, on note que les adolescentes, habituellement moins harcelées par leurs pairs sont, par contre, plus touchées dans leur bien-être lorsqu'elles sont victimes de provocation. Cette atteinte plus marquée des filles est probablement à rattacher à l'importance qu'elles accordent aux relations d'affinités, d'amitiés au sein de l'école. Ainsi, Rigby fait l'hypothèse que c'est la nature et la vulnérabilité de la personne plus que la fréquence qui expliqueraient les effets néfastes de tels événements sur la santé mentale des filles (Rigby, 2000).

Agressés et agresseurs, similitudes et différences

Nos résultats ont montré une association entre le fait d'avoir été provoqué et l'image négative de l'école, autant chez les garçons que chez les filles. Les jeunes «agresseurs» sont également surreprésentés parmi ceux qui n'apprécient pas l'école ! Les jeunes, agressés ou agresseurs, partagent donc l'insatisfaction de l'école. Ils partagent également une certaine déficience sur le plan de l'estime de soi et des problèmes d'intégration au groupe (Catheline, 2009). D'ailleurs, en général, ce sont davantage des problèmes de bien-être et d'intégration à l'école qui sont rapportés par les élèves plus que de véritables violences (Résultats de l'enquête de victimation en Communauté française cités par Verhoeven, 2009). Ce constat rejoint la manière dont Castillo (2010) considère la violence scolaire. Pour elle, elle se conçoit comme «*un mode de relation aux autres, à l'institution et à soi-même*».

Du côté des jeunes «victimes», Catheline insiste sur les éléments qui transforment un simple problème d'intégration en un véritable harcèlement. Il s'agit de :

- l'incompréhension de la victime face à ce qui lui arrive et son incapacité à y répondre adéquatement notamment parce qu'elle ne perçoit pas les raisons de ce comportement dirigé vers elle
- l'isolement de la victime et la cécité des adultes : comme souligné plus haut, la victime n'est pas un ami attractif, les pairs ont tendance à s'en détourner et de leur côté, les adultes ne s'en mêlent pas souvent, de peur de stigmatiser la victime.

Concernant les jeunes «auteurs» de brimades, ils rapportent davantage de comportements à risque comme le tabagisme et l'abus de boissons alcoolisées (Nansel *et al.*, 2004 et 2001 cités par Currie *et al.*, 2008). Ce sont également des jeunes qui ont peu de relation avec leurs parents (Harel, 1999 cité par Currie *et al.* 2008).

Il ne faut pas négliger que les problèmes d'intégration scolaire sont, pour certains adolescents, les prémisses de leur entrée dans la délinquance (Favresse & Piette, 2004). Cette délinquance est souvent favorisée par de multiples «violences sociales» (échec scolaire, habitat dégradé, insuffisance d'éducation parentale, etc.) (Fize, 2002).

Faute de pouvoir se valoriser dans les circuits traditionnels de socialisation que sont l'école et la famille, les jeunes «violents» vont ainsi davantage se valoriser dans des conduites antisociales (vols, petits trafics, ...) et à risque (usage de stupéfiants, conduites dangereuses d'un véhicule, ...) auprès de jeunes qui sont eux-mêmes en marge de l'école (Favresse & Piette, 2004).

La classe, l'école, la société ...

Les violences ne peuvent être considérées comme le lot quotidien de toutes les écoles (Coslin, 2009) même si dans certains établissements, elles font davantage figure de normes pour les élèves (Favresse et Piette, 2002). Certains auteurs parlent d'«effets-établissement»^[10] qui ont été repérés tant sur la progression académique, la sociabilité et les attitudes civiques des collégiens (Grisay, 1997 cité par Carra, 2009) que le bien-être des élèves (Meuret & Marivain, 1997 cités par Carra, 2009). Au niveau de la classe, Roland et Galloway (2002, cités par Galand, 2009) ont observé que le niveau de harcèlement entre pairs diffère d'une classe à l'autre et que ces différences sont reliées au climat de classe et à la manière dont l'enseignant gère sa classe. Plus précisément, les pratiques d'enseignement valorisant la compétition entre élèves sont associées à une augmentation de la «victimation» (Galand, 2004). Mais cette compétition va bien au-delà de celle qui peut être valorisée en classe. Car ce n'est pas seulement l'école mais également la société tout entière qui prônent la performance et fabriquent de la concurrence. Dans un contexte où le marché de l'emploi ne permet pas d'assurer de la place pour tout le monde, toute dévalorisation personnelle (propos vexatoires, rabaissement, ...) est vécue par l'élève comme une entrave à cette possibilité d'être meilleur que les autres (Merle, 2009).

[10] «L'effet-établissement» est entendu par Carra C. comme la capacité des établissements scolaires à se constituer en unités pédagogiques et éducatives (Cousin, 1998) et à construire une norme d'établissement (Dubet, Cousin, Guillemet, 1998).

L'école est non seulement traversée par le modèle compétitif de notre société mais elle garde également la tentation de se teinter d'un autoritarisme où la norme définit ce que devrait être le professeur ou l'élève. Autant le modèle «autoritaire» de l'école peut être source de démotivation, d'apathie, de révolte, de décrochage scolaire (Merle, 2009), autant une organisation scolaire favorisant la concertation, les projets communs, l'implication des enseignants et des élèves, est associée à un niveau plus faible de délinquance. Dans ce second modèle, l'attitude des élèves vis-à-vis de l'école est tout autre (Payne *et al.*, 2003 cités par Galand, 2009).

La violence scolaire, une appréhension subjective ?

La violence scolaire, souvent appréhendée sous l'effet de la panique qu'elle génère, peut se lire de plusieurs façons. À ce sujet, une recherche a montré que plus les enseignants estiment que la violence est élevée dans leur école, plus ils se positionnent en tant que victimes de violence (Faggianelliet & Carra, 2010). Ainsi, deux façons typiques de lire un incident violent ont été mises en évidence. Il s'agit :

- soit d'un découpage de l'incident en victime-coupable; l'élève violent devant être maîtrisé et la victime soutenue; les auteurs rapportent que cette lecture enlève à l'agresseur tout le sens de sa revendication
- soit de la qualification d'un évènement où il y a interaction entre plusieurs individus avec une nécessité de trouver un autre mode de résolution de conflit (Faggianelliet & Carra, 2010).

De manière générale, interpréter certains incidents «violents» sur un autre registre que celui de la violence permet de mieux comprendre leur survenue. Derrière des actes violents se cachent tantôt des réactions suite à une humiliation tantôt des différences de règles entre générations (professeur réagissant au port de la casquette en classe, par exemple) ou la riposte face à un sentiment d'injustice ou le souci d'un parent devant l'échec de son enfant. Faire émerger ce qu'il y a derrière un acte violent, sans pour autant banaliser l'acte en lui-même, semble constituer une première porte d'entrée à la résolution du conflit. Ainsi, il importe de se rappeler que *«la violence est toujours relative au point de vue de l'observateur»* (Debarbieux, 1995 cité par Castillo, 2010).

L'analyse historique de nos sociétés met en exergue que la violence criminelle a considérablement régressé au cours des derniers siècles et décennies (Chesnais, 1981). Cette évolution vaut également pour les violences scolaires dont la gravité n'a plus rien à voir avec celle du passé (Debarbieux, 1999 cité par Nagels, 2002) (Defrance, 2002). Par contre, se sont davantage répandues les incivilités et les violences verbales (provocations, insultes, manque de respect des personnes, destruction de matériel, etc.). Ces formes de violence détériorent le climat scolaire, sont amplifiées par le discours des médias et participent à la progression du sentiment d'insécurité. Galand *et al.* (2004) confirment que *«ce qui "fait violence" pour les élèves et les équipes est d'abord constitué de petits incidents liés au respect des personnes et des règles scolaires plutôt que de passages à l'acte délinquant»*. Dans l'évolution de la violence, ce qui semble différer notamment c'est le fait que *«des actes que nous supportions sans problème il y a quelques décennies nous paraissent aujourd'hui intolérables»* (Nagels, 2002).

CHAPITRE 4 : LE BIEN-ÊTRE ET LES PLAINTES SUBJECTIVES

*«Personne n'est plus heureux
qu'un enfant qui apprend !»
(Pierre Catelin, 2010).*

Si l'école attend souvent de l'enfant qu'il soit un bon apprenant, encore faut-il le placer dans des conditions qui favorisent cet apprentissage. À ce sujet, des recherches sur le bien-être des élèves à l'école ont mis en évidence de grandes différences entre pratiques pédagogiques. Certaines pratiques scolaires font primer la transmission du savoir sans se préoccuper outre mesure du bien ou mal-être des enfants. De telles pratiques sont davantage génératrices de stress aussi bien pour l'enfant que pour l'enseignant. Ce dernier est souvent préoccupé par le programme à suivre et la nécessité de «*rendre visible les apprentissages*» des élèves, en particulier pour les parents (Brougère, 2010). Dans cette conception de l'apprentissage, on est attentif à ce que le petit enfant suive une consigne, à ce que l'élève soit performant et obtienne de bons points. Ce souci de la performance s'accroît avec l'âge au point que l'école occupe une place de plus en plus importante dans la vie de certains jeunes. Beaucoup de ces jeunes sont stressés, angoissés par ce souci de devoir obtenir de bons résultats scolaires. Dans ce type de système éducatif, la réussite scolaire prédomine sur la joie et le plaisir d'apprendre (Wallenhorst, 2010). À l'inverse, dans d'autres contextes pédagogiques, le bien-être de l'enfant est une condition préalable à l'apprentissage. Le développement d'une relation privilégiée entre l'éducateur/riche et l'enfant et l'équilibre entre instruction et amusement sont au centre des préoccupations éducatives. Le rythme de l'enfant est respecté et il importe que celui-ci soit «prêt pour apprendre». Cet engagement dans l'apprentissage est laissé au ressort de l'enfant et son autonomie est davantage préservée. Dans cette conception, c'est le «*parcours singulier et autonome compatible avec le bien-être*» de l'enfant qui est recherché (Brougère, 2010). Ainsi, «*selon les cultures, apprentissages et bien-être sont plus ou moins conciliables et antinomiques*» (Brougère, 2010).

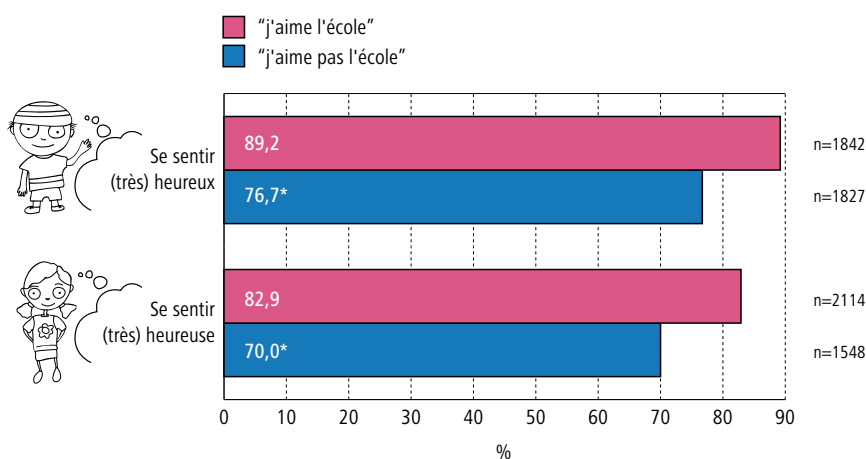
Il nous semblait dès lors intéressant d'étudier les différentes composantes liées au bien-être qui sont incluses dans le questionnaire. Aussi, dans ce chapitre, le bien-être des élèves est abordé à travers de multiples aspects, tant ceux liés au sentiment de bonheur et à la satisfaction à l'égard de la vie que ceux liés à la confiance en soi, la capacité à s'en sortir ou le fait de ne pas souffrir de solitude. Mais il est abordé également à travers certaines «plaintes» comme le sentiment de ne pas être en bonne santé, la déprime, la nervosité ou la fatigue matinale.

4.1 CONSTATS

Le sentiment de bonheur

Le sentiment de bonheur du jeune est affecté par la satisfaction à l'égard de l'école. Les jeunes qui aiment l'école sont les plus nombreux à déclarer être heureux/très heureux ! (graphique 4-01). Dans l'ensemble, les filles sont moins nombreuses que les garçons à se sentir heureuses (elles sont 77,4 % (3662) tandis que 83,1 % (n=3669) des garçons relatent ce sentiment de bonheur). Le sentiment de bonheur ne varie pas de manière importante avec l'âge. Par contre, les jeunes se différencient sur le plan du bonheur selon le type d'enseignement dans lequel ils suivent leur scolarité. Les élèves qui sont dans l'enseignement professionnel sont moins nombreux à rapporter un sentiment de bonheur par rapport à ceux qui sont dans l'enseignement général. On note que les filles qui cumulent l'insatisfaction scolaire et l'inscription dans une filière professionnelle sont plus à risque que les autres de ne pas se sentir heureuses.

Graphique 4-01.
Association entre
le sentiment de
bonheur (être heureux/
très heureux) et la
satisfaction/insatisfaction
à l'égard de l'école,
parmi les garçons et les
filles, en 2006 (% std).



La satisfaction à l'égard de sa vie

Concernant la satisfaction de la vie en général, il est demandé aux jeunes de décrire comment ils se sont sentis ces dernières semaines à travers 6 phrases proposées («j'aime comment les choses se passent pour moi»; «ma vie se passe bien»; «je voudrais changer beaucoup de choses dans ma vie»; «je souhaite avoir un autre genre de vie»; «j'ai une bonne vie», «je vis bien»; «je me sens bien à propos de ce qui m'arrive»). Dans cette liste, deux items sur les six ont été choisis pour illustrer la satisfaction du jeune par rapport à sa vie : les élèves qui estiment que leur vie se passe «presque toujours» bien et ceux qui ne souhaitent «jamais» avoir un autre genre de vie.

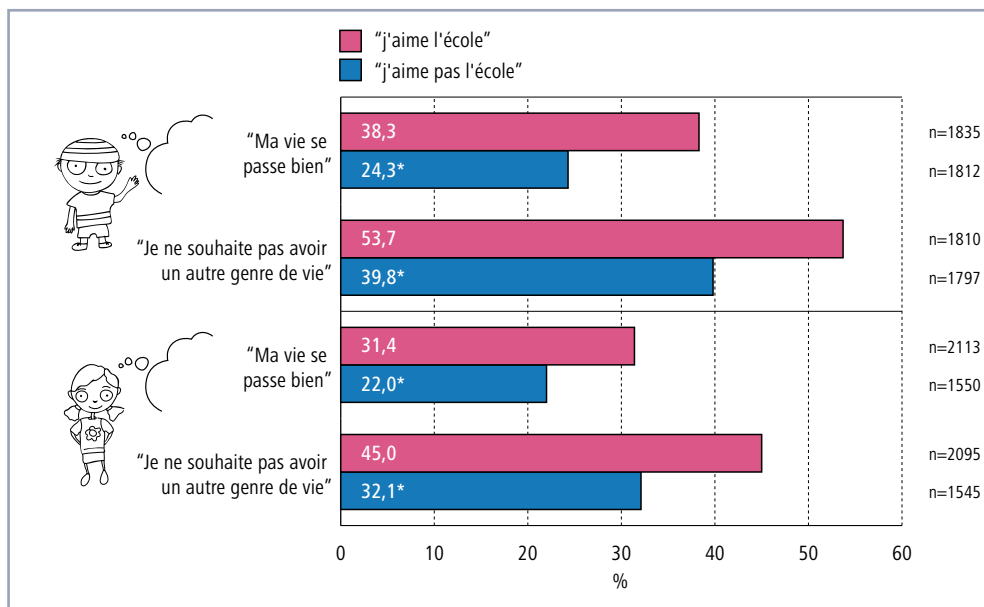
«Ma vie se passe bien»

Les élèves qui aiment l'école sont bien plus nombreux à déclarer que leur vie se passe bien en comparaison aux jeunes insatisfaits scolairement. Les garçons sont plus nombreux que les filles à trouver que leur vie se passe bien ! Contrairement au sentiment de bonheur, avec l'âge, la proportion d'adolescents satisfaits de leur vie s'amenuise. Cette appréciation positive envers la vie varie selon le type d'enseignement dans lequel l'élève suit son cursus scolaire, avec une petite différence entre garçons et filles. Chez les filles, ce sont davantage dans les filières technique et professionnelle qu'elles sont les moins nombreuses à se déclarer satisfaites de leur vie et chez les garçons, c'est plus particulièrement dans l'enseignement technique que cette satisfaction est la moins importante (graphique 4-02).

«Je ne souhaite jamais avoir un autre genre de vie»

Les jeunes qui n'aiment pas l'école sont significativement plus enclins à souhaiter un autre genre de vie. Comme pour l'item précédent :

- les garçons sont moins nombreux que les filles à souhaiter un autre genre de vie
- l'avancée en âge agit en faveur d'un accroissement du nombre de jeunes souhaitant un autre genre de vie
- les mêmes différences entre types d'enseignement sont constatées : les filles faisant partie des filières technique et professionnelle sont plus nombreuses à vouloir un autre genre de vie et chez les garçons, ce sont ceux qui sont dans l'enseignement technique qui souhaiteraient des changements dans leur vie (graphique 4-02).

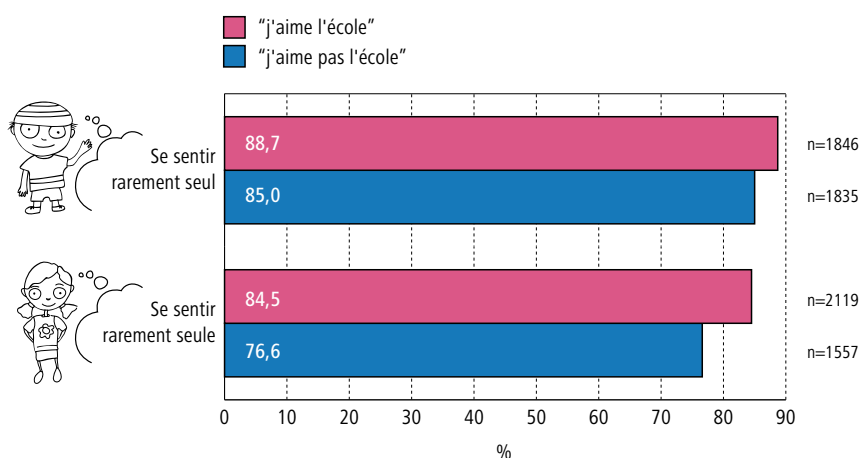


Graphique 4-02. Association entre la satisfaction à l'égard de sa vie («ma vie se passe presque toujours bien» et «je ne souhaite jamais avoir un autre genre de vie») et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Le sentiment de solitude

Les élèves qui ne souffrent pas ou rarement de solitude sont un peu plus nombreux parmi les jeunes qui déclarent aimer l'école que parmi ceux qui ne l'apprécient pas (graphique 4-03). Cependant, l'association entre sentiment de solitude et insatisfaction à l'égard de l'école n'est pas significative. Si le sentiment de solitude varie très peu selon le degré de satisfaction scolaire, à l'inverse, il varie significativement entre garçons et filles : 87,0 % des garçons (n=3681) se sentent rarement/jamais seuls tandis que 81,0 % des filles (n=3676) se sentent rarement/jamais seules. Enfin, il n'y a pas de grandes différences ni avec l'âge ni entre les types d'enseignement.

Graphique 4-03.
Association entre le sentiment de solitude (rarement/jamais) et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



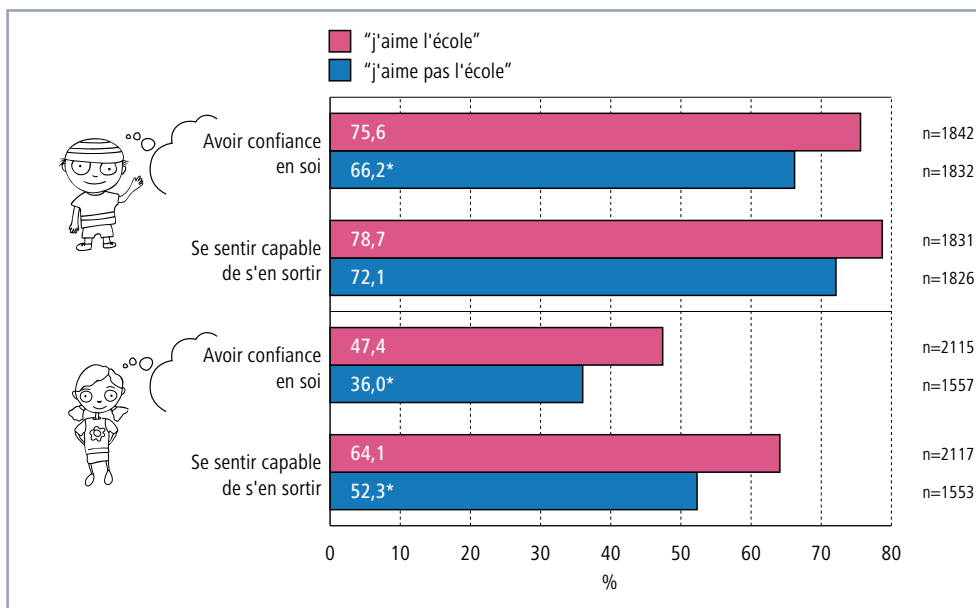
La confiance en soi

Les jeunes qui ont une attitude favorable à l'égard de l'école sont plus nombreux à déclarer avoir confiance en eux (souvent/toujours) en comparaison aux élèves insatisfaits par l'école (graphique 4-04). Plus spécifiquement, en ce qui concerne la confiance en soi, les filles se distinguent encore des garçons en étant bien moins nombreuses à avoir confiance en elles (souvent/toujours). Entre 13-14 ans et 17-18 ans, la proportion de jeunes confiants en eux a tendance à diminuer. Concernant les filières d'enseignement, on soulignera le manque de confiance rapporté plus couramment par les jeunes (garçons et filles) qui sont dans l'enseignement technique que par ceux inscrits dans les autres filières d'enseignement.

Se sentir capable de s'en sortir souvent/toujours

[11] «La résilience, au sens psychosocial, est la capacité, pour des individus placés dans des circonstances défavorables, de «s'en sortir» et de mener malgré tout une existence satisfaisante (Michaud, 1999 cité par Bruchon-Schweitzer, 2002)»; notion de «coping» en anglais.

La perception du jeune sur sa capacité à s'en sortir en cas de problème ou résilience^[11] («En général, quand tu as un problème, te sens-tu capable de t'en sortir ?») est un aspect du bien-être à rapprocher de la confiance en soi. Ainsi, les jeunes qui aiment l'école se sentent plus aptes à s'en sortir en cas de problème que ceux qui l'aiment moins ou pas du tout, en particulier chez les filles (graphique 4-04). Les garçons sont plus nombreux que les filles à se sentir capables de s'en sortir. Si la confiance en soi diminue un peu avec l'âge, les adolescents se sentent par contre davantage capables de s'en sortir au fur et à mesure qu'ils grandissent. Soulignons que les élèves de l'enseignement professionnel sont plus nombreux à éprouver des difficultés à s'en sortir que leurs homologues des autres filières.

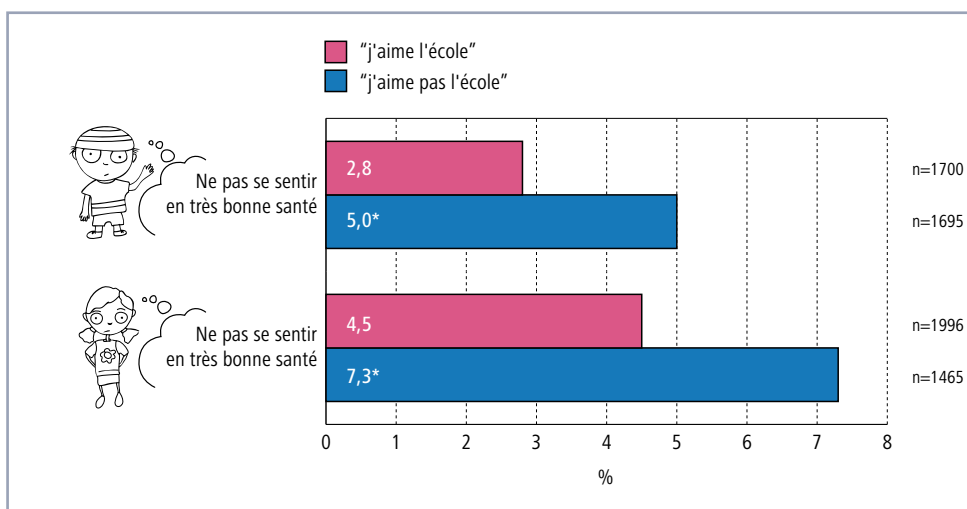


Graphique 4-04. Association entre la confiance en soi (toujours/souvent), la capacité à s'en sortir en cas de problème (toujours/souvent) et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

La santé perçue comme pas très bonne

Les jeunes qui n'aiment pas l'école sont plus nombreux à évaluer leur santé comme «pas très bonne» par rapport aux adolescents qui sont satisfaits à l'égard de l'école (graphique 4-05). Les adolescentes sont un peu plus nombreuses à se trouver en mauvaise santé en comparaison à leurs homologues masculins. En plus de ces différences entre garçons et filles, avec l'âge, les élèves sont plus nombreux à évaluer leur santé comme médiocre. La santé subjective des jeunes est également différente entre les filières d'enseignement^[12] : les jeunes du technique et du professionnel sont proportionnellement plus représentés que ceux de l'enseignement général parmi les jeunes qui ne se trouvent pas en bonne santé.

[12] Godin I., Decant P., Moreau N, De Smet P., Boutsens M. La santé des jeunes en Communauté française de Belgique. Résultats de l'enquête HBSC 2006. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, 2008.



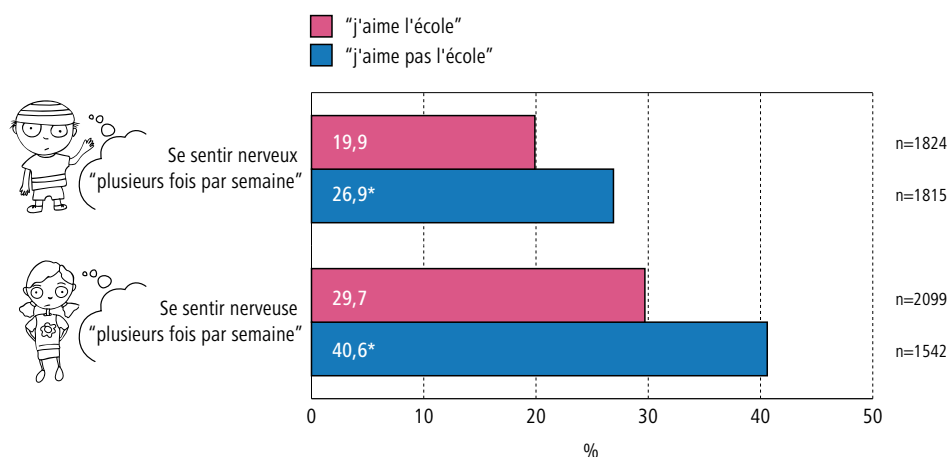
Graphique 4-05. Association entre la santé perçue (comme pas très bonne) et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

La nervosité

[13] Godin et al., Op cit.

Sur l'ensemble des plaintes proposées dans le questionnaire, la nervosité est la plainte la plus rapportée par les jeunes^[13]. La comparaison des jeunes qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas, concernant la nervosité, est frappante : garçons et filles qui déprécient l'école sont bien plus nombreux que les autres à se sentir nerveux plusieurs fois par semaine, au cours des six derniers mois (graphique 4-06). Les filles se différencient des garçons sur le plan de la nervosité; elles sont 34,5 % (n=3641) à rapporter de la nervosité plusieurs fois par semaine tandis que cette plainte concerne 23,2 % (n=3639) des garçons. Avec l'âge, les élèves qui se sentent nerveux sont plus nombreux. Concernant les filières d'enseignement, les adolescents qui sont dans l'enseignement professionnel rapportent significativement plus de nervosité que leurs homologues de l'enseignement général et technique. Dans l'ensemble, les jeunes les plus touchés par la nervosité sont les garçons et les filles qui cumulent le fait de ne pas aimer l'école et d'être dans l'enseignement professionnel.

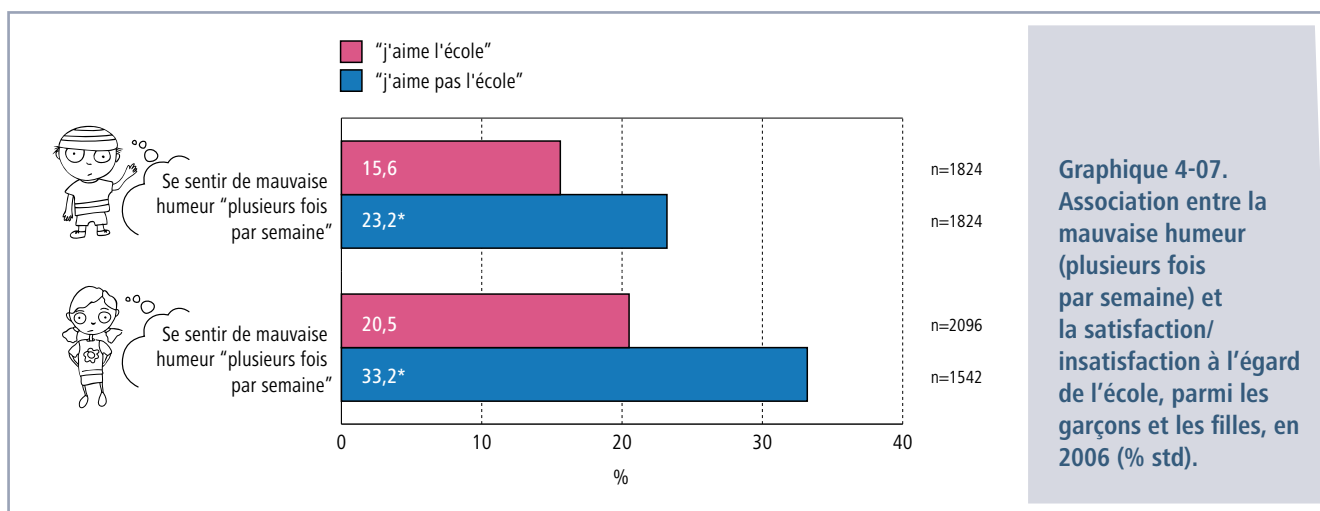
Graphique 4-06.
Association entre la nervosité (plusieurs fois par semaine) et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



La mauvaise humeur

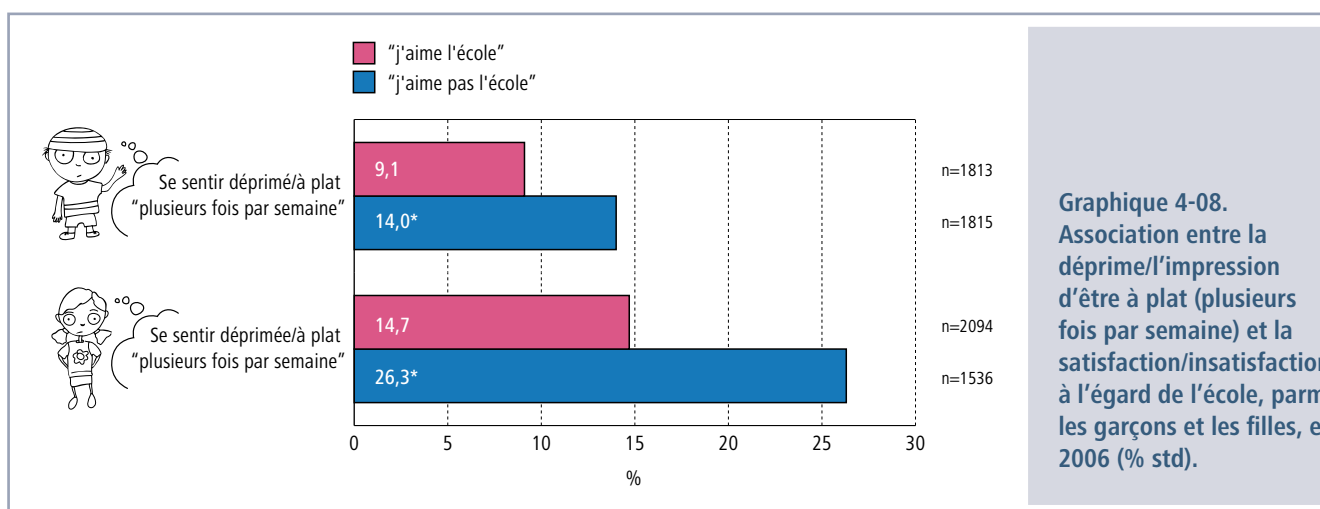
La mauvaise humeur est particulièrement le lot des adolescent(e)s qui n'aiment pas l'école (graphique 4-07). Dans l'ensemble, les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir ressenti de la mauvaise humeur plusieurs fois par semaine au cours des six derniers mois.

Contrairement à la nervosité, la mauvaise humeur n'atteint pas davantage de jeunes avec l'avancée en âge. Par contre, comme pour la nervosité, c'est également dans l'enseignement professionnel que les jeunes sont les plus nombreux à exprimer être de mauvaise humeur plusieurs fois par semaine.



La déprime ou l'impression d'être à plat

L'association entre l'insatisfaction scolaire et le sentiment de déprime est aussi statistiquement significative. Les jeunes qui n'aiment pas l'école sont plus nombreux à rapporter de la déprime plusieurs fois par semaine que ceux qui éprouvent un a priori positif envers l'école (graphique 4-08). La déprime est un sentiment que les adolescentes sont plus nombreuses à expérimenter que les garçons. Ce sont aussi les élèves plus âgés qui se sentent davantage «à plat» que les plus jeunes, particulièrement ceux qui sont insatisfaits à l'égard de l'école. Les jeunes inscrits dans les filières technique et professionnelle sont proportionnellement plus nombreux à se plaindre de déprime que ceux de l'enseignement général. Le fait d'être une fille, de ne pas aimer l'école et de suivre son cursus dans une filière technique ou professionnelle sont autant de caractéristiques qui augmentent la probabilité de se sentir déprimé fréquemment.

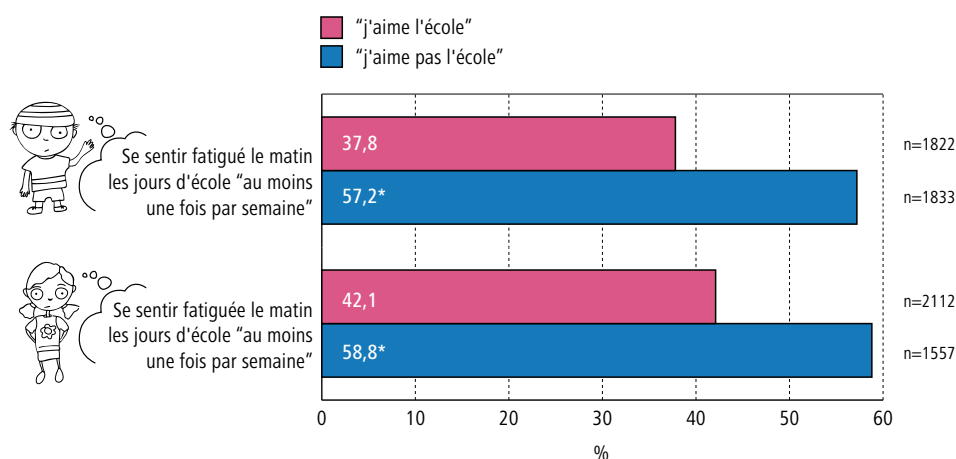


La fatigue matinale (au moins une fois par semaine)

Il est demandé au jeune d'estimer combien de fois par semaine il se sent fatigué quand il se lève le matin pour aller à l'école. La fatigue matinale se trouve fortement associée au fait d'aimer l'école ou non. Près de 60,0 % des garçons et des filles qui n'aiment pas l'école se plaignent de fatigue matinale les jours d'école tandis que parmi les jeunes qui aiment l'école, ils ne sont que 40 % à parler de cette fatigue (graphique 4-09).

Dans le cas de la fatigue matinale et contrairement aux autres plaintes, les garçons et les filles ne sont pas différents. Avec l'âge, la fatigue matinale touche davantage les élèves. On relève également que les jeunes qui suivent leur enseignement en filière technique sont plus à risque que les autres de se sentir fatigué le matin les jours d'école.

Graphique 4-09.
Association entre la fatigue matinale (au moins une fois par semaine) et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



4.2 QUELQUES CLÉS DE LECTURE

Le bien-être des élèves, une question d'adultes ou d'enfants ?

«L'enfant en bonne santé est celui qui réussit bien à l'école !» (Versele, 2010). Si cet adage correspond aux critères de certains adultes qui allient la santé, la réussite scolaire, le bien-être, il ne fait pas l'unanimité. D'abord, les adultes n'ont pas une conception homogène du bien-être infantile. Ainsi, dans les milieux plus précaires, le bien-être des enfants est davantage conçu dans la satisfaction des plaisirs immédiats que dans les milieux plus aisés où il passe aussi par une projection dans le futur. Ensuite, les critères des adultes ne sont pas nécessairement significatifs aux yeux des enfants eux-mêmes (Versele, 2010). Derrière ces critères émergent à la fois la question du bien-être de l'enfant et la question de son appréciation par l'adulte : «qui "dit" le bien (voire le bien-être) de l'enfant : l'adulte ou l'enfant lui-même ? Quelle est la place de l'autonomie de l'enfant dans la prise en compte de ce bien-être entendu comme le sentiment de se sentir bien physiquement et psychologiquement au sein des institutions ?» (Brogère, 2010).

L'évaluation que les enfants, les jeunes font de leur santé, sur leur sentiment de bonheur ou de leur degré de satisfaction à l'égard de l'école, de la vie s'avèrent des données intéressantes pour comprendre leur état de bien-être ou de mal-être. À travers les constats de l'enquête, on voit clairement la place importante de l'appréciation scolaire dans le bien-être de l'enfant. Cette relation privilégiée

entre école et bien-être est d'ailleurs confirmée par d'autres études. Ainsi, selon Huebner & Gilman (2006), la satisfaction à l'égard de l'école est un des aspects principaux de la qualité de vie perçue par l'enfant (Gilman & Huebner, 2003; Huebner *et al.*, 1998 cités par Huebner & Gilman, 2006) et le niveau de cette satisfaction joue un rôle déterminant sur le bien-être, l'engagement à l'école, l'absentéisme voire l'abandon ainsi que sur les problèmes comportementaux des élèves (Ainley, 1991; Reyes & Jason, 1993 cités par Verkuyten *et al.*, 2002).

Le bien-être des élèves, une question à multiples facettes ...

De nombreuses études traitent de l'association entre la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves. Certaines ont mis en évidence une plus haute fréquence de symptômes négatifs (mal de tête, mal de dos, fatigue inhabituelle, dépression, ...) chez les élèves insatisfaits de l'école (Rask *et al.*, 2002; Natvig *et al.*, 2003 cités par Randolph *et al.*, 2010). D'autres ont relevé que de nombreuses variables scolaires (stress scolaire, perception négative de l'environnement social, pression sur l'élève pour réussir, fort contrôle du professeur, ...) étaient associées avec des symptômes dépressifs chez les adolescents (Undheim *et al.*, 2005).

Pour que l'élève se sente bien physiquement et psychologiquement, divers déterminants scolaires et non scolaires jouent un rôle important dont, entre autres :

- le soutien perçu de la part des professeurs et des élèves de la classe (Konu *et al.*, 2002) (Cheung, 1995; Dubow *et al.*, 1991; Roeser & Eccles, 1998 cités par Undheim *et al.*, 2005) tel que l'absence de provocation par les pairs, la relation positive avec l'enseignant, pouvoir avoir de l'aide s'il y a des problèmes dans les devoirs, ...
- la qualité de l'environnement amical (Konu *et al.*, 2002) (Vernberg, 1990 cité par Undheim *et al.*, 2005) telle qu'avoir au moins un ami intime, avoir des contacts proches avec des amis, ...
- la qualité de l'environnement familial tel que les relations entretenues avec ses parents (Konu *et al.*, 2002)
- l'influence des faibles résultats scolaires comme menace pour le cursus de l'adolescent, source de conflits avec les parents (Undheim *et al.*, 2005) et source de stress (Torsheim *et al.*, 2001)
- l'excès de contrôle du professeur, la surcharge de devoirs comme sources de stress (Sund *et al.*, 2003 cités par Undheim *et al.*, 2005)
- la capacité à se projeter dans l'avenir (Konu *et al.*, 2002).

Le rapport à soi, une question déterminante dans l'apprentissage

La qualité de l'environnement amical, familial, scolaire s'avère capitale car c'est dans l'interaction avec cet environnement que l'enfant, le jeune va se construire. Cette construction combine des aspects individuel et social qui vont amener le jeune à, d'une part, se différencier, se singulariser des autres pour devenir unique et, d'autre part, s'intégrer, se référer aux autres pour devenir un être social (Tap, 1980 cité par Favresse, 2008). Pour se construire, l'enfant va donc se référer à de multiples dimensions de son vécu (aspirations personnelles, expériences vécues, désir des parents, valeurs transmises par l'école, normes partagées avec les amis, ...) qui vont lui permettre de se créer des repères, l'aider à donner un sens à sa vie, l'amener à se structurer. Dans cette construction, plus l'enfant développe une forte estime de lui, plus il «*aura des facilités à se montrer résilient et résistant aux agressions extérieures*» (Versele, 2010).

Dans cette construction de soi, des différences très nettes apparaissent entre garçons et filles. Ces différences concernent notamment la confiance en soi et la capacité à surmonter les problèmes et sont en partie le fruit de pratiques éducatives parentales distinctes selon que l'enfant est un garçon ou une fille. Lorsque l'on encourage les petits garçons à explorer l'environnement «physique», cela favorise chez eux «*des démarches d'analyse de situations, des réactions actives pour surmonter les problèmes*» (Lytton & Rommey, 1991 cités par Duru-Bellat, 1994) pour faire face à l'imprévu et à des

situations inconnues. Quant aux petites filles, étant davantage incitées à explorer le «monde social et relationnel» (Duru-Bellat, 1994), elles sont moins bien préparées à maîtriser de nouvelles situations, à éprouver un sentiment d'efficacité personnelle pour surmonter les épreuves (Hoffman, 1986; Block, 1983 cités par Duru-Bellat, 1994).

Ce sentiment de compétence va influencer la manière d'aborder les apprentissages. Il est, selon Duru-Bellat (1994), «*corrélé à la réussite, par l'intermédiaire de la confiance ou de la ténacité avec laquelle on mène la réalisation du travail*». Ce n'est pas que les filles réussissent moins bien que les garçons, au contraire, elles ont en général de meilleurs résultats, elles aiment davantage l'école et en sorte plus diplômées (Felouzis, 1993). Par contre, elles ont moins confiance en elles et abordent certaines matières, en particulier dans les domaines perçus comme des domaines masculins (scientifiques, mathématiques, ...) avec plus d'anxiété (Duru-Bellat, 1994) tandis que les garçons les appréhendent avec un niveau d'efficacité personnelle plus élevé (Schunk & Pajares, 2002 cités par Galand & Vanlede, 2004).

Passage du primaire au secondaire... attention ! fragile !

Lorsque l'environnement scolaire de l'élève change du tout au tout, notamment au passage de l'école primaire au secondaire, celui-ci doit se ré-adapter et re-construire ses repères. Ce sont autant les repères physiques, le groupe de pairs que les méthodes d'apprentissage qui changent. Ce passage, par l'importance des changements qu'il engendre et l'adaptation qu'il demande, peut éventuellement avoir un effet négatif sur la qualité de vie de l'enfant (Seidman *et al.*, 1994; Sirsch, 2003 cités par Gillison *et al.*, 2008); certains jeunes, à cette période, peuvent alors montrer des symptômes tels que :

- augmentation du stress et des symptômes dépressifs (Rudolph *et al.*, 2001 cités par Gillison *et al.*, 2008),
- affaiblissement de l'estime de soi (Seidman *et al.*, 1994 cités par Gillison *et al.*, 2008)
- diminution des résultats scolaires (Otis, Grouzet & Pelletier, 2005 cités par Gillison *et al.*, 2008).

Au fur et à mesure que le jeune se sera fait de nouveaux camarades, aura trouvé de nouveaux repères dans l'école et dans la classe, sa satisfaction à l'égard de son nouvel environnement va s'accroître. A fortiori, si la coopération entre élèves est plus favorisée par le professeur que la compétition et si le climat d'apprentissage se concentre sur l'amélioration des capacités personnelles en respectant le rythme de chacun plutôt que sur des standards communs à tous les élèves (Ntoumanis, 2001 cité par Gillison *et al.*, 2008), les besoins de liens avec les pairs et de compétence du jeune seront plus facilement satisfaits et l'aideront à augmenter sa persévérance et ses indices de bien-être.

CHAPITRE 5 : LES COMPORTEMENTS

Depuis l'élargissement de la notion de santé par l'Organisation Mondiale de la Santé, au-delà de ses seules composantes physiques ou physiologiques, l'éventail des déterminants qui peuvent l'affecter s'est, lui aussi, agrandi. Les comportements liés à la santé y jouent un rôle important. La liste des comportements considérés comme risqués pour la santé n'a fait que s'étendre ces dernières années; elle compte autant l'imprudence au volant que les mauvaises habitudes alimentaires, la sédentarité, l'usage de cannabis, le non-port du casque à vélo ou à mobylette, la consommation excessive de café, ... Les facteurs qui influencent ces conduites sont également très variés et touchent autant aux croyances de l'individu qu'à son milieu familial, culturel, environnemental, etc. (Peretti-Watel, 2004).

Ainsi, certains se questionnent sur les raisons qui empêchent les gens de ne pas faire ce qui est recommandé pour leur santé. D'autres espèrent prévenir toutes les conduites à risque. D'autres encore les catégorisent en bonnes ou mauvaises conduites avec la tentation de glisser vers un diktat des façons d'être et de penser. Mais finalement, le risque est principalement d'oublier de se pencher sur la compréhension de ces conduites, la diversité des contextes dans lesquels elles ont lieu et le sens qui se cache derrière elles. Comprendre le sens des conduites des jeunes ne revient donc pas uniquement à quantifier le nombre d'élèves qui présentent tel ou tel comportement. En effet, par exemple, dans l'enquête sur les jeunes *«lorsque l'on prend comme indicateur d'abus de télévision le fait de la regarder au moins 4 heures par jour, que mesure-t-on en réalité ? Sont-ce des adolescents qui mettent la télévision en bruit de fond ou font-ils exclusivement cette activité ? Regardent-ils la télévision seul ou en famille ? Derrière un comportement que l'on peut juger comme abusif, nous avons finalement une multitude de pratiques qui ne reflètent pas nécessairement la même chose, dont le sens varie selon les adolescents, selon l'imprégnation sociale que le comportement revêt»* (Favresse, 2010).

Dans la brochure «Tabac, alcool, drogues et multimédias» (Favresse & de Smet, 2008), il a été constaté que les jeunes qui n'aimaient pas l'école avaient davantage tendance à consommer des psychotropes. Dans la continuité de cette démarche, nous nous sommes demandé si le fait de ne pas aimer l'école était associé à d'autres conduites potentiellement à risque. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons appréhendé une série de comportements, à la lumière de la satisfaction/insatisfaction scolaire : d'un côté, certains comportements habituellement considérés comme protecteurs pour la santé (manger équilibré, porter une ceinture de sécurité en voiture, utiliser un préservatif, ...) et de l'autre, des comportements dits «à risque» tels que l'abus de télévision ou d'alcool.

5.1 CONSTATS

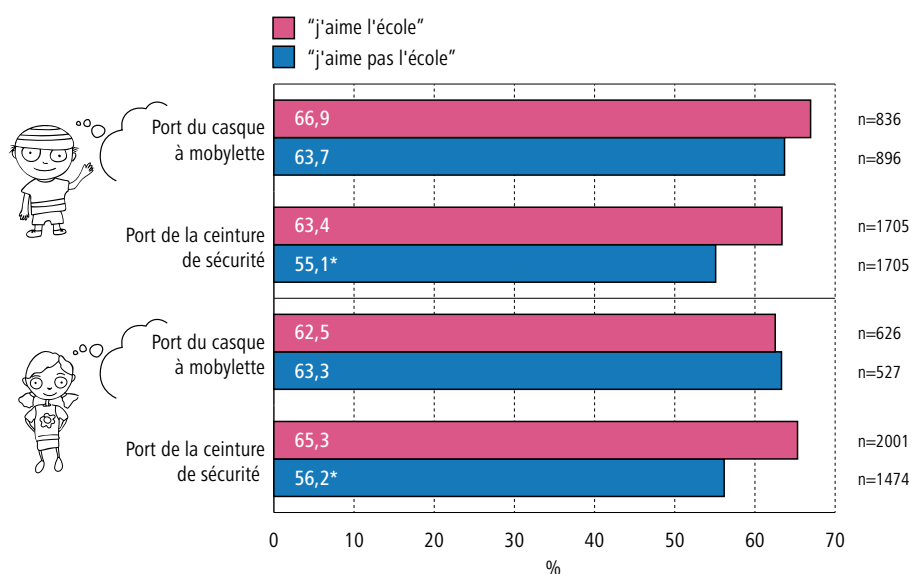
Le port du casque à mobylette

Le fait d'aimer l'école ou non ne crée pas de différence entre les jeunes concernant le port du casque à mobylette (graphique 5-01). Parmi les adolescents qui utilisent la mobylette comme moyen de transport, 64,3 % (n=2885) d'entre eux déclarent porter un casque (toujours/souvent). Il n'y a pas de différence entre garçons et filles sur le plan de ce comportement. L'adoption de cette conduite de protection à mobylette ne varie pas non plus en fonction du type d'enseignement fréquenté par le jeune.

Le port de la ceinture de sécurité

Les jeunes qui aiment l'école sont plus enclins à utiliser la ceinture de sécurité en voiture que ceux qui sont insatisfaits à l'égard de l'école (graphique 5-01). Le port de la ceinture de sécurité en voiture est un comportement de protection qui, comme le port du casque, est adopté aussi fréquemment par les garçons que par les filles. À l'inverse du port du casque, on constate des variations entre les filières d'enseignement. Ainsi, les jeunes inscrits en filière générale sont significativement plus disposés à mettre leur ceinture de sécurité (63,5 %, n=4663) que les jeunes en professionnel (52,1 %, n=945), les jeunes de l'enseignement technique se situant entre les deux.

Graphique 5-01.
Association entre le port du casque à mobylette (toujours/souvent), le port de la ceinture de sécurité en voiture (toujours) et la satisfaction/insatisfaction scolaire, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

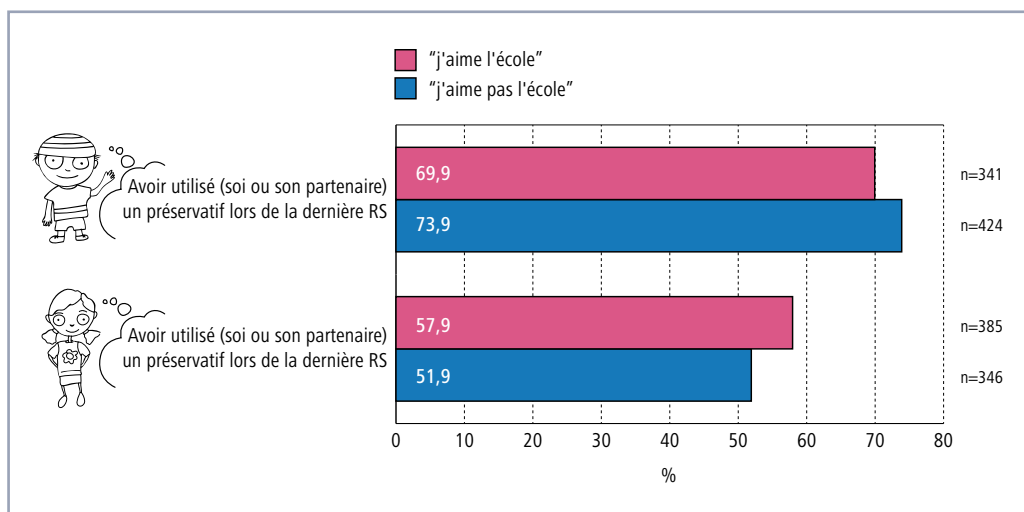


Le port du préservatif lors de la dernière relation sexuelle

Il est demandé aux jeunes qui ont déjà eu des relations sexuelles si ils/elles ou leurs partenaires ont utilisé un préservatif lors de leur dernière relation sexuelle.

Il apparaît que la satisfaction ou l'insatisfaction du jeune vis-à-vis du milieu scolaire ne joue pas de rôle significatif sur une éventuelle prise de «risque» dans sa vie sexuelle (graphique 5-02). Le port du préservatif ne varie pas non plus en fonction du type d'enseignement dans lequel le jeune suit son parcours scolaire ^[14].

[14] Au sujet des autres facteurs associés à cette conduite, voir la partie Vie Affective et sexuelle (pp 60-81) dans Godin I., Decant P., Moreau N., de Smet P., Boutsen M. La santé des jeunes en Communauté française de Belgique. Résultats de l'enquête HBSC 2006. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, 2008



Graphique 5-02. Association entre l'utilisation du préservatif lors de la dernière relation sexuelle et la satisfaction/insatisfaction scolaire, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

La prise d'un petit déjeuner les jours d'école

La prise d'un petit déjeuner les jours d'école est moins fréquente parmi les jeunes, et plus particulièrement parmi les filles, qui ont une vision défavorable de l'école (graphique 5-03).

On a déjà constaté ^[15] que, de manière générale, les filles sont moins enclines que les garçons à prendre un petit déjeuner les jours d'école. Nos constats indiquent que filles et garçons qui aiment l'école diffèrent peu en réalité en ce qui concerne le petit déjeuner. Ainsi, il semble que ce sont surtout les filles qui n'aiment pas l'école qui sont le plus à risque de ne pas prendre de petit déjeuner.

La prise du petit-déjeuner ne change pas avec l'âge chez les filles alors que ce comportement diminue chez les garçons plus âgés. La prise du petit déjeuner est aussi très associée au type d'enseignement : les jeunes qui sont dans l'enseignement général sont proportionnellement plus nombreux à prendre un petit déjeuner les jours d'école que dans les autres filières (technique et professionnelle).

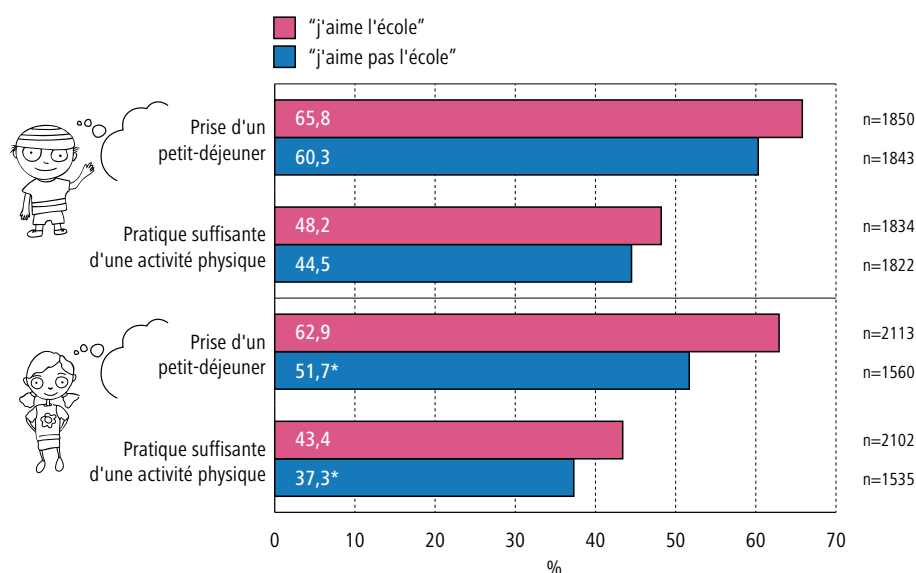
[15] Godin et al., 2008, op cit., pp 36-39.

La pratique d'une activité physique (au moins 60 minutes par jour et 5 jours par semaine)

[16] Godin et al., 2008, op cit., pp 40-42.

Les jeunes qui n'apprécient pas l'école, et plus particulièrement les filles, sont moins actifs physiquement que les adolescents satisfaits par l'école (graphique 5-03). Par ailleurs, il a déjà été montré^[16] que les filles pratiquent moins d'activité physique que les garçons. Avec l'âge, les jeunes qui pratiquent une activité physique régulière sont moins nombreux et cette diminution est plus prononcée chez ceux qui n'aiment pas l'école. L'activité physique telle qu'elle est prise en compte ici (c'est-à-dire les activités journalières, les déplacements, ...) ne montre pas de différence entre les filières d'enseignement. Les filles qui n'aiment pas l'école et suivent leur cursus dans l'enseignement professionnel sont les moins actives physiquement.

Graphique 5-03.
Association entre la prise d'un petit déjeuner les jours d'école, la pratique suffisante d'une activité physique et la satisfaction/insatisfaction scolaire, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



L'usage abusif de la télévision (≥ 4 heures par jour)

[17] Favresse D., de Smet P., Tabac, alcool, drogues et multimédias chez les jeunes en Communauté française de Belgique. Résultats de l'enquête HBSC 2006. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, 2008, pp 46-53.

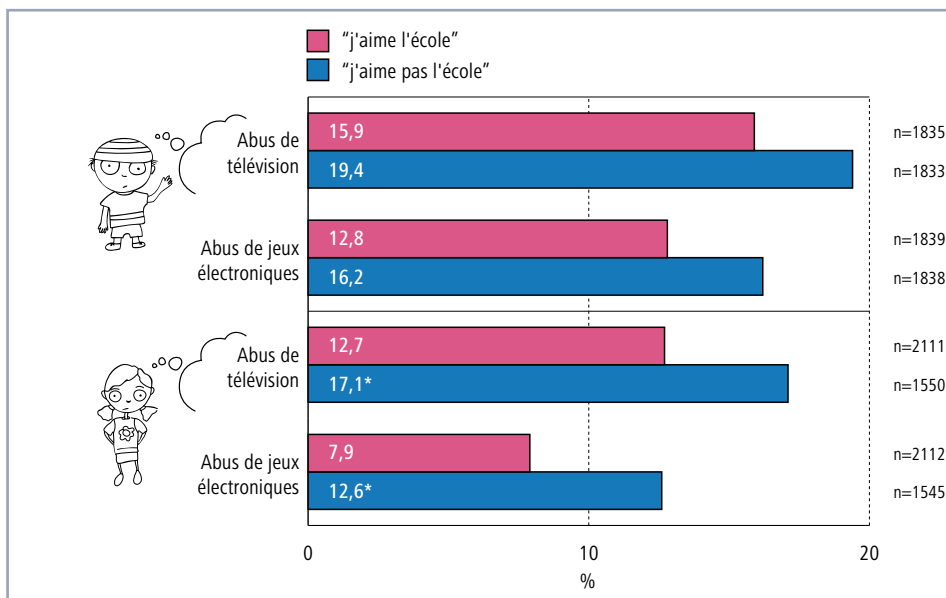
Les jeunes qui n'aiment pas l'école sont un peu plus nombreux que les autres à déclarer regarder la télévision 4 heures ou plus par jour (graphique 5-04). L'association entre insatisfaction scolaire et abus de télévision est cependant significative uniquement chez les filles. Comme il a déjà été constaté^[17], les garçons sont plus nombreux que les filles à être adeptes du petit écran. On observe, avec l'âge, une diminution de l'abus de télévision, plus spécifiquement dans l'enseignement général. Les filières d'enseignement se différencient fortement concernant l'abus de télévision :

- parmi les garçons qui sont dans la filière professionnelle, 26,6 % (n=500) regardent beaucoup la télévision tandis qu'ils sont 14,9 % (n=2501) en filière générale
- parmi les filles qui sont en filière professionnelle, 33,2 % (n=524) sont adeptes invétérés de la télévision tandis que 10,4 % (n=2478) le sont en filière générale.

L'usage abusif des jeux électroniques (sur ordinateur ou console) (≥ 4 heures par jour)

L'abus des jeux électroniques est davantage présent parmi les jeunes insatisfaits de l'école (graphique 5-04). Comme pour la télévision, l'association entre insatisfaction scolaire et abus de jeux électroniques est significative seulement chez les filles. Dans l'ensemble, les jeux électroniques sont un peu plus l'apanage des garçons que des filles^[18]. Contrairement à l'abus de télévision, il n'y a pas de différence avec l'âge. Concernant les filières d'enseignement, l'abus de jeux électroniques est plus présent en filière professionnelle qu'en technique ou en générale.

[18] Favresse & de Smet, 2008, op cit.

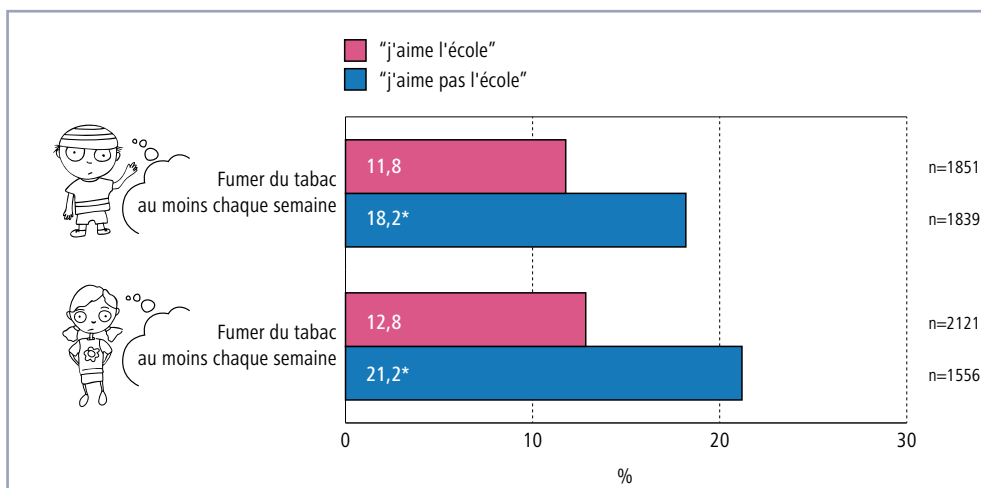


Graphique 5-04. Association entre l'usage abusif de télévision (≥ 4 heures par jour), l'usage abusif des jeux électroniques (≥ 4 heures par jour) et la satisfaction/insatisfaction scolaire, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Le tabagisme (au moins hebdomadaire)

Le tabagisme est significativement plus fréquent parmi les jeunes qui n'aiment pas l'école (graphique 5-05). Il n'y a pas de différence entre les sexes concernant le tabagisme. Par contre, il y a proportionnellement plus de fumeurs parmi les élèves âgés de 17-18 ans en comparaison aux jeunes adolescents (12-14 ans). On note également que le tabagisme se rencontre plus fréquemment parmi les jeunes des filières technique et professionnelle que parmi les jeunes de la filière générale^[19].

[19] Favresse & de Smet, 2008, op cit., pp 24-33.



Graphique 5-05. Association entre le tabagisme (au moins hebdomadaire) et la satisfaction/insatisfaction scolaire, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

Le «binge drinking» (2x ces trente derniers jours)

[20] Accessible sur le site
http://www.infordrogues.be/pdf/educ_perm/2009/EP_Binge_Drinking.pdf

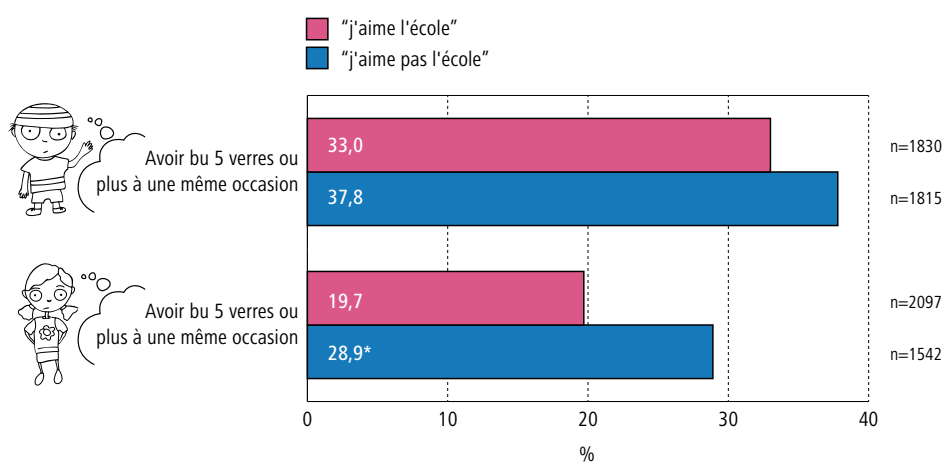
«Dans la définition la plus communément acceptée, la notion de binge drinking correspond à la consommation de 5 verres ou plus pour les hommes et 4 verres ou plus pour les femmes en une seule occasion» (Institut de recherches scientifiques sur les boissons, France cité par Infor Drogues [20]). Dans l'enquête HBSC, le «binge drinking» a donc été mesuré par la consommation d'au moins 5 verres d'alcool à une même occasion pendant les trente derniers jours.

[21] Favresse & de Smet, op cit., pp 16-17.

Les adolescents insatisfaits de l'école sont plus nombreux à s'adonner à la «biture express» en comparaison aux jeunes qui aiment l'école (graphique 5-06). Cependant, l'association entre insatisfaction scolaire et «binge drinking» est significative uniquement chez les filles. Indépendamment du fait de ne pas aimer l'école, d'autres facteurs associés ont déjà été mis en évidence [21] :

- Les garçons adoptent davantage ce comportement que les filles
- Avec l'avancée en âge, la fréquence du «binge drinking» augmente
- Des différences entre les types d'enseignement sont également présentes : les adolescent(e)s étant dans l'enseignement technique sont les plus enclins à avoir ce type d'abus de boisson (43,8 %, n=1319). Puis, viennent les jeunes du professionnel qui sont 37,6 % (n=1013) à pratiquer cette consommation abusive. Dans l'enseignement général, c'est un quart des jeunes qui ont ce type d'usage (24,1 %, n=4952).

Graphique 5-06.
 Association entre le «binge drinking» au moins deux fois ces trente derniers jours et la satisfaction/insatisfaction scolaire, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



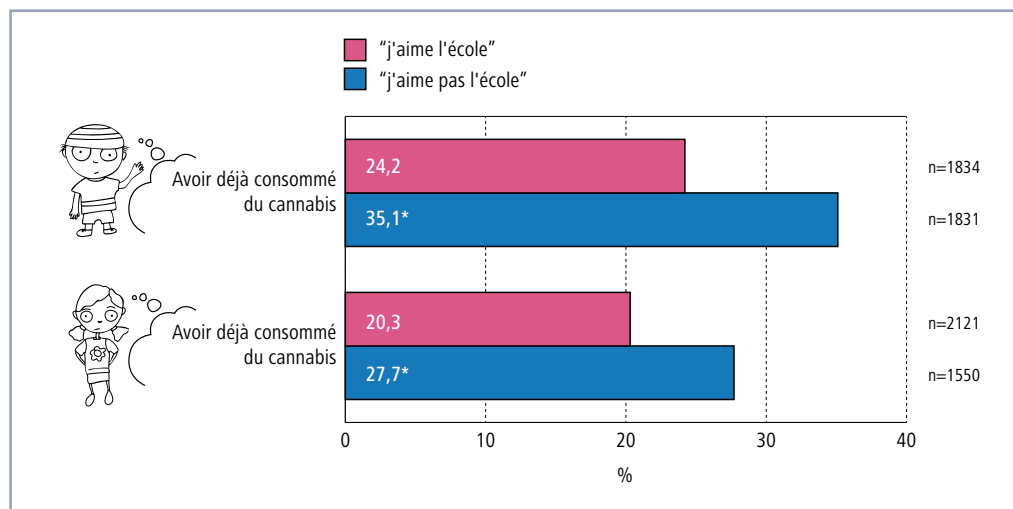
L'essai de cannabis

Les jeunes qui ont déjà essayé de fumer du cannabis sont proportionnellement plus nombreux parmi les jeunes qui n'aiment pas l'école. Ils sont plus d'un tiers des garçons et plus d'un quart des filles n'aimant pas l'école à avoir déjà fumé du cannabis en comparaison à un quart des garçons et un cinquième des filles appréciant celle-ci (graphique 5-07).

[22] Favresse & de Smet, 2008, *op cit.*, pp 34-39.

Les autres facteurs associés^[22] sont similaires au «binge drinking» :

- Les garçons sont plus nombreux à présenter ce comportement que les filles
- Avec l'âge, l'essai du cannabis (au moins une fois) est rencontré plus fréquemment
- Les jeunes suivant leur cursus scolaire dans l'enseignement technique sont les plus nombreux à avoir essayé le cannabis.



Graphique 5-07.
Association entre l'essai de cannabis et la satisfaction/insatisfaction scolaire, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

5.2 QUELQUES CLÉS DE LECTURE

Insatisfaction scolaire... à risque

Les résultats de nos analyses montrent que l'adoption de comportements pouvant avoir des effets négatifs sur la santé (absence de port de la ceinture de sécurité, tabagisme, cannabis, ...) sont associés à l'insatisfaction à l'égard de l'école. Ces constats ont déjà été relevés dans d'autres études. En effet, Lévy-Garboua *et al.* (2006 cités par Randolph *et al.*, 2010) ont montré que les jeunes insatisfaits de l'école sont plus enclins à abuser de substances psychotropes, à prendre des risques sexuels, à réaliser des petits délits, etc. en comparaison aux adolescents qui aiment l'école. Ballion (1999), Potvin et Paradis (2000, cités par Bennacer, 2008) ont relevé que, à l'inverse, si l'élève apprécie sa situation scolaire, qu'il se sent traité de manière juste, qu'il peut compter sur l'écoute d'un professeur en cas de soucis, qu'il suit les études qu'il souhaite, qu'il est partie prenante de son apprentissage, etc., la probabilité de ne pas adopter de conduites à risque est plus importante.

Au-delà du degré de satisfaction scolaire, l'insatisfaction du jeune à l'égard de la vie qu'il mène est également associée à plus de comportements à risque comme le fait de fumer ou de se saouler plus souvent (Rask *et al.*, 2002), de ne pas utiliser de préservatif systématiquement lors de relations sexuelles (Gerhardt *et al.*, 2003 cités par Gillison *et al.*, 2008).

Les liens tissés entre le jeune et l'institution scolaire occupent donc une place importante dans la survenue et l'adoption de conduites à risques. Ces conduites à risque plus fréquentes et l'adoption de moins de comportements de protection ont déjà été observées en particulier chez des jeunes connaissant des problèmes d'adaptation scolaire; ce profil plus problématique est également plus souvent rencontré parmi les élèves de l'enseignement technique et professionnel en comparaison aux élèves de l'enseignement général (Favresse *et al.*, 2008).

Lorsque le jeune éprouve des problèmes d'adaptation scolaire, et que l'école lui renvoie l'image de quelqu'un manquant d'intelligence, de volonté, la conduite à risque peut s'inscrire dans la recherche d'un réseau social alternatif, d'un espace de rencontre, d'initiative et d'estime de soi (Jamouille, 2001) en marge du système scolaire. Les instances de socialisation (famille, école, ...) sont pourtant d'une importance capitale car elles sont porteuses de repères pour un adolescent. Elles sont des lieux de transmission de normes et de valeurs sur lesquelles il peut s'appuyer dans sa construction sociale et individuelle. Il élabore ainsi ses propres critères qui vont l'aider à prendre des décisions notamment concernant ses comportements. Dès lors qu'une distance s'installe avec l'école (problèmes d'intégration scolaire), avec sa famille (problème de santé d'un parent) et que d'autres lieux de socialisation ne lui sont pas accessibles (exemple : impossibilité financière de rejoindre un club sportif), le jeune peut être privé d'adultes fiables. Il peut ainsi manquer de référents adultes pour l'accompagner dans sa quête identitaire (Jamouille & Panunzi-Roger, 2001).

Le risque, une peur adulte, une expérimentation d'adolescents et une valeur sociétale

Si parents et adultes sont souvent centrés sur les comportements à risque des jeunes, ces comportements sont pourtant, en général, circonscrits à une période spécifique et ne doivent pas être uniquement interprétés sous le prisme de la prise de risque. En effet, les conduites à risque sont aussi, pour les jeunes en construction, des possibilités de se découvrir, d'exprimer leur autonomie envers les parents, de se confronter aux règles de la société, de tester leurs propres limites, de s'affirmer vis-à-vis des autres (Favresse, 2010), notamment pour des jeunes introvertis et indécis (Adès & Lejoyeux, 2004). Elles sont aussi en quelque sorte un moyen d'expérimenter les conduites adultes (Konu *et al.*, 2002), ce qui leur confère un aspect particulièrement attractif.

D'autre part, la consommation de substances peut aussi avoir « valeur de lien social » (Choquet, 2010) et répondre au souci d'appartenir à un groupe de pairs au même titre que le partage de symboles identitaires comme les vêtements, les goûts musicaux ou le langage, etc. (Favresse, 2010). Le souhait de faire partie d'un groupe de pairs peut aller parfois jusque, à travers la conduite à risque, la recherche de l'admiration, de la sensation d'exister dans le regard des autres comme c'est le cas par exemple quand on montre qu'on tient bien l'alcool (Le Breton, 2006).

La prise de risque peut aussi être l'enjeu de compétition entre les jeunes et être l'occasion de se mesurer aux autres, d'exister auprès des autres jeunes. Dans certaines circonstances où la seule source de valorisation sociale du jeune est la prise de risque, celle-ci constitue un réel danger pour lui (Favresse, 2010).

Cette valorisation aux yeux des autres par le dépassement de soi et la performance se retrouve amplement dans les discours véhiculés au sein de nos sociétés; c'est également ce qui ressort des recherches menées auprès des jeunes usagers de drogues. Lorsqu'ils s'engagent dans un parcours illicite fait de consommations et de petits trafics, ils sont en fait « *en concordance avec les valeurs sociales ambiantes telles que l'hédonisme, le consumérisme, l'initiative individuelle, la prise de risques, la suractivité, la performance, la compétition, l'affrontement, l'accès à la réussite* ».

sociale, la primauté de l'argent et des stratégies du paraître» (Ehrenberg, 1991 cité par Jamouille, 2001). A contrario, dans une société centrée aussi sur la prévention des risques et la sécurité, la prise de risques délibérée devient un enjeu de distinction par rapport aux autres, de reconnaissance par les autres (Adès & Lejoyeux, 2004).

En quête de ...

Si l'adoption de comportement protecteur (manger équilibré, ...) est facilitée lorsque le jeune a la capacité de se projeter dans le futur et adhère à l'idée qu'il y a un intérêt à épargner sa santé, la plupart des comportements à risque sont appréciés parce qu'ils «procurent un plaisir immédiat» (Bruchon-Schweitzer, 2002).

La notion de plaisir immédiat doit être nuancée car cela peut être aussi un souci de contourner un mal-être passager ou dépasser ses inhibitions qui est la source principale de la conduite. La consommation de drogue (en soirée par exemple) peut être un moyen «*de ne plus se prendre la tête*», «*de ne plus penser mais d'être absorbé par le produit et l'ambiance dans la dissolution du moi*» tout comme l'alcoolisation peut être à la base d'une recherche de sensation d'invulnérabilité dans une situation qui a priori semble trop périlleuse (par exemple lors de la première relation sexuelle). Cela peut aussi servir de prétexte «*au fait de n'avoir pas été soi*», «*je ne me souviens plus de ce que j'ai fait*» et donc «*de se garder une porte de sortie pour sauver la face*» (Le Breton, 2006).

Il n'en est pas moins important de signaler que la consommation festive même abusive n'est pas la consommation excessive et répétée. La différence réside habituellement «*dans le contexte de vie du jeune. Lorsque le jeune a besoin d'une forte dose d'alcool pour exprimer son malaise familial, scolaire ou personnel, il y a danger...(...)*» (Choquet, 2010). Ainsi, dans ses recherches auprès des usagers de drogues en zone de précarité, Pascale Jamouille retient encore que «*ils ont peur de ce qui se passe en eux et qui leur semble chaotique, ils ont cette angoisse de devoir ressentir des émotions incontrôlables, de ne pas pouvoir brider leur sensibilité. La phrase "je prends pour être normal" serait à lire aussi comme "parce que j'ai si peur de ne pas correspondre à la norme, de ne pas pouvoir m'en sortir et gérer le manque, qu'il soit physique ou émotionnel"*». Même si on peut voir des similitudes avec la recherche d'un mieux-être des jeunes dans la prise de substances, l'expérimentation des comportements abusifs par les adolescents et l'inscription du jeune dans un usage répété de drogues sur le long terme sont des situations radicalement différentes.

Enfin, on retiendra tout particulièrement le caractère «transitoire» des comportements développés à l'adolescence. Les jeunes ne sont pas «figés» dans leurs consommations; celles-ci ne persistent pas automatiquement à l'âge adulte, elles ne s'inscrivent pas non plus dans un quotidien contrairement à certains adultes recherchant par exemple la détente systématique après le travail. Les conduites des adolescents (temps important passé devant la télévision, essai tabagique, ...) sont instables, elles se modifient au gré de leurs motivations, de leurs intérêts (rencontre avec un(e) petit(e) ami(e), inscription dans un club de sport) (Favresse, 2010). Il n'en demeure pas moins que ces comportements sont plus fréquents chez les jeunes qui n'aiment pas l'école. En outre, parmi les conduites que nous avons analysées, le fait de ne pas aimer l'école semble jouer un rôle plus prépondérant sur les comportements des filles que sur ceux des garçons.

CHAPITRE 6 : L'ENVIRONNEMENT PSYCHOSOCIAL

L'environnement social proche de l'adolescent est composé principalement de sa famille, de l'école, de son groupe de pairs, de la communauté (quartier, association, ...). Dans son processus de construction individuelle et sociale, les relations développées avec les parents et le réseau amical sont extrêmement importantes pour l'enfant. Or, le rapport avec ces deux instances de socialisation se bouleverse au cours de l'adolescence. En effet, derrière la diminution du temps passé en famille au profit des pairs, ce sont aussi les modèles auxquels les jeunes s'identifient qui changent (Bruchon-Schweitzer, 2002). L'influence de la famille, qui jusque-là occupait une place prédominante dans la vie du jeune, va s'estomper au profit de celle des pairs. Ainsi, le jeune en recherche d'autonomie, va davantage se confronter à ses parents et se rapprocher de ses pairs, se créer un «réseau amical», s'identifier à eux par le biais de divers symboles (musique, vêtements, ...) (Favresse, 2008). Si les nouveaux modes de relations que développent les jeunes avec leur famille et amis sont interdépendants, la qualité des expériences extrascolaires des élèves, notamment celles vécues par le jeune avec sa famille et ses amis, est aussi associée à leur satisfaction à l'égard du vécu scolaire (Huebner & Mc Cullough, 2000).

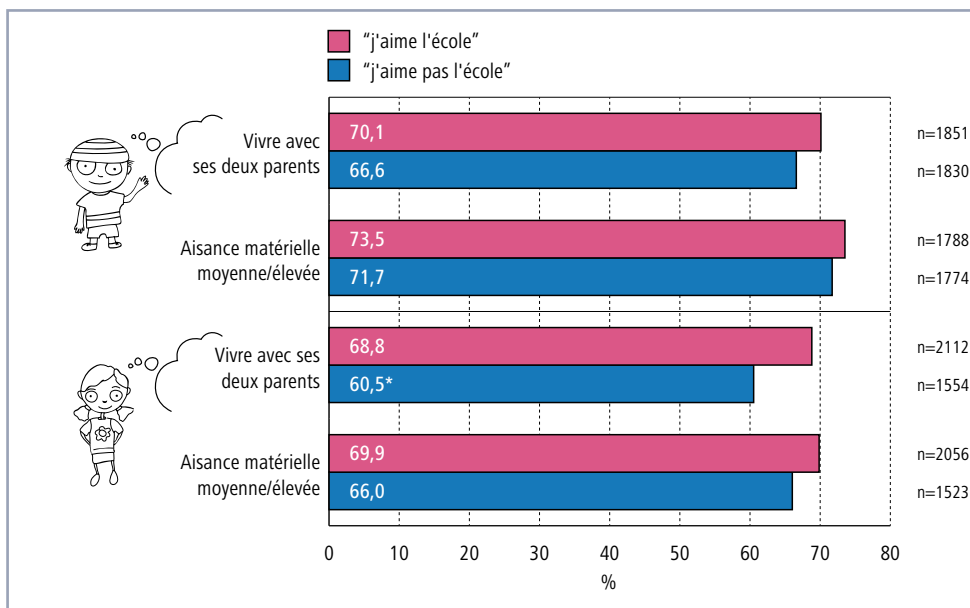
[23] Le niveau d'aisance matérielle est mesuré par un score intégrant 3 variables : le fait de posséder une voiture (pas de voiture, une voiture, deux voitures et plus), le nombre de fois où la famille est partie en vacances l'année dernière (0 fois, une fois, deux fois, trois fois ou plus) et le nombre d'ordinateurs dans la famille (pas d'ordinateur, un ordinateur, deux, trois ou plus). La distribution de ce score a donné lieu à un regroupement en 3 catégories (chaque catégorie reprenant 33,3 % de la distribution) : niveau d'aisance élevé, moyen, faible (Godin et al., 2008).

Ce chapitre est consacré à l'environnement psychosocial des jeunes : la famille et les amis, composantes principales de la vie en dehors de l'école. Nous nous sommes demandé si certaines caractéristiques familiales étaient associées à la satisfaction/l'insatisfaction scolaire et si les liens d'amitié créés et investis en dehors de l'école variaient entre les élèves qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas. La famille est abordée sous trois angles différents : celui de la composition familiale (avec qui le jeune vit), celui de la communication avec les parents mais également l'angle de l'aisance matérielle^[23] de la famille, aspect pouvant faciliter ou freiner certaines expériences extrascolaires (vacances, ...). L'environnement amical, lui, est abordé par le fait de retrouver ses ami(e)s après l'école, de communiquer avec eux (elles) par téléphone/e-mail/sms après l'école ainsi que par le fait d'avoir des facilités à se faire de nouveaux/elles ami(e)s.

6.1 CONSTATS

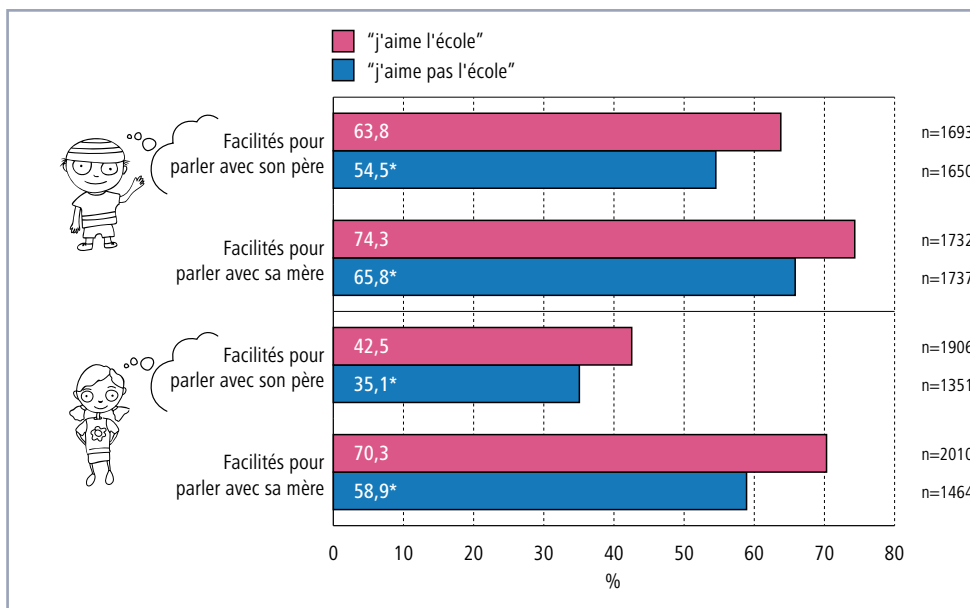
À propos de la famille

La composition traditionnelle de la famille (vivre avec ses deux parents biologiques) est un peu moins fréquente parmi les jeunes qui n'aiment pas l'école en comparaison aux adolescents satisfaits scolairement. La différence est significative uniquement chez les filles (graphique 6-01). Concernant l'aisance matérielle de la famille, elle n'est pas spécifiquement associée à l'insatisfaction scolaire du jeune (graphique 6-01). Par contre, on observe des différences d'aisance matérielle entre les types d'enseignement : les jeunes qui suivent leur parcours scolaire dans l'enseignement technique sont moins nombreux que ceux de l'enseignement général à rapporter un niveau d'aisance matérielle moyen/élevé et les adolescents inscrits dans l'enseignement professionnel sont encore moins nombreux que ceux de technique.



Graphique 6-01. Association entre le fait de vivre avec ses deux parents, un niveau d'aisance matérielle moyen/élevé et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

À propos de la communication avec les parents, les adolescent(e)s qui apprécient l'école sont plus nombreux à pouvoir parler facilement avec leur père ou avec leur mère en cas de problèmes sérieux que les jeunes qui n'aiment pas l'école (graphique 6-02). Des différences s'observent également entre les sexes : les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir des facilités de communication avec leur père mais aussi avec leur mère; dans ce dernier cas, la différence entre garçons et filles est moins importante.

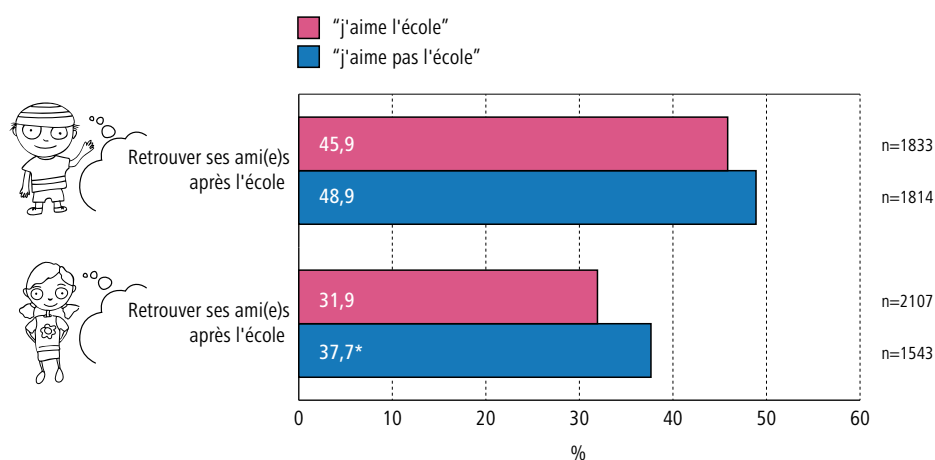


Graphique 6-02. Association entre le fait d'avoir des facilités pour parler avec son père, avec sa mère en cas de problème sérieux et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).

À propos des ami(e)s

Les jeunes qui n'aiment pas l'école sont proportionnellement plus nombreux que les adolescents satisfaits scolairement à retrouver leurs amis après l'école mais l'association entre l'insatisfaction scolaire et le fait de voir ses ami(e)s après l'école plusieurs fois par semaine est significative uniquement chez les filles (graphique 6-03). De manière générale, les garçons sont plus nombreux que les filles à retrouver leurs amis en dehors de l'école, qu'ils aiment ou non l'école. Une autre différence à signaler est celle entre les types d'enseignement : les jeunes de l'enseignement technique et professionnel retrouvent davantage leurs amis après l'école que ceux de l'enseignement général.

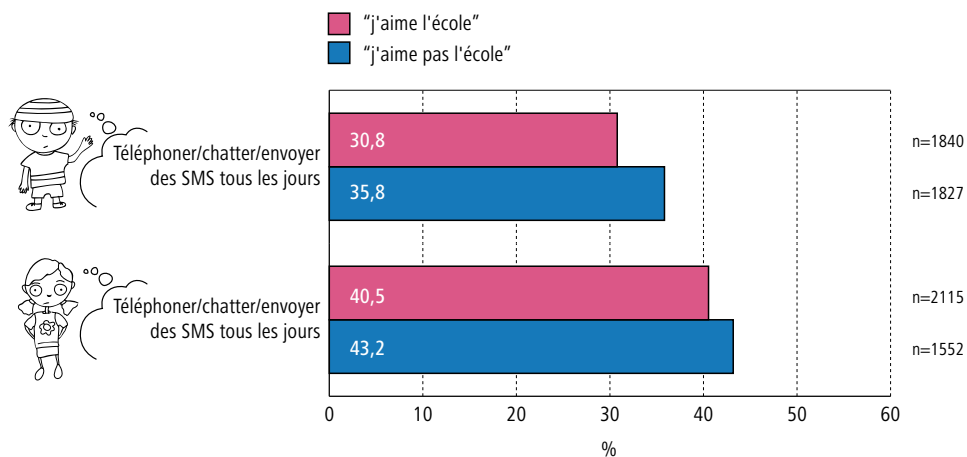
Graphique 6-03.
 Association entre le fait de retrouver ses ami(e)s après l'école trois fois ou plus par semaine et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



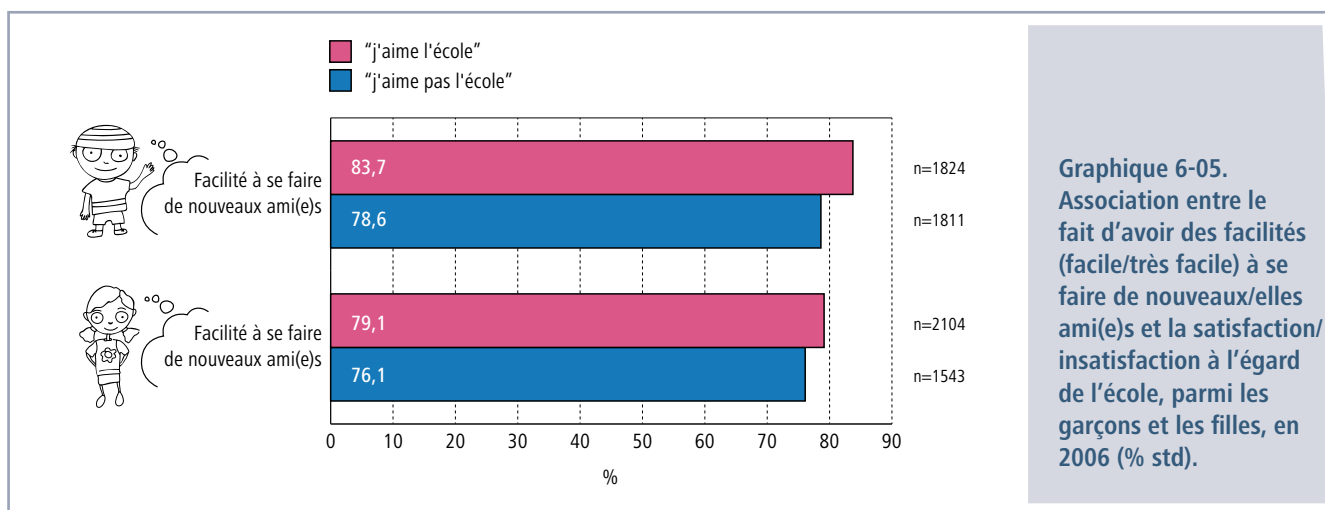
Comme pour les rencontres avec les amis après l'école, l'utilisation de moyens de communication (mail, téléphone, sms, chat, ...) pour parler avec ses amis est plus prononcée chez les jeunes insatisfaits à l'égard de l'école. Cependant, la différence avec les jeunes qui aiment l'école n'est pas significative (graphique 6-04).

L'utilisation du téléphone/chat est plus le fait des filles que des garçons. Au sujet de l'usage des moyens de communication, il n'y a pas de différence entre les types d'enseignement.

Graphique 6-04.
 Association entre le fait de chatter/téléphoner/envoyer des sms à ses ami(e)s tous les jours et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de l'école, parmi les garçons et les filles, en 2006 (% std).



Il n'est pas plus facile de se faire de nouveaux/elles ami(e)s, qu'on aime ou non l'école (graphique 6-05). Il y a par contre des différences entre garçons et filles de sorte que les filles sont moins nombreuses que les garçons à rapporter des facilités pour se faire de nouveaux amis. Il n'y a pas de différence entre les types d'enseignement concernant l'établissement de nouveaux liens d'amitié.



6.2 QUELQUES CLÉS DE LECTURE

L'espoir d'un monde plus juste ...

Si nos constats ne révèlent pas d'association entre la satisfaction scolaire et l'indicateur d'aisance matérielle familiale utilisé dans les analyses, il n'en demeure pas moins que l'origine sociale des parents joue un rôle important dans la relation de leur enfant à l'école et, in fine, dans sa réussite scolaire. Bennacer (2008) rapporte de ses travaux que les enfants issus de famille dont la classe socioprofessionnelle des parents est basse semblent développer une attitude négative envers l'école; cette attitude se caractériserait principalement par de l'anxiété scolaire, du désintérêt et de faibles aspirations pour les études. Quant à Jeanthau & Murat (1998, cités par Bennacer, 2008), ils ont observé que les élèves de milieu social bas ont tendance à réussir moins bien que les élèves des classes sociales moyennes et aisées. Ce constat vaut pour les pays de l'OCDE où 14,4 % de la variation des performances scolaires des élèves s'expliquent par le milieu social (Baudelot & Establet, 2009).

En transmettant à ses enfants un ensemble de valeurs, de comportements, de savoirs, la famille peut ainsi doter très tôt l'enfant de prédispositions à l'apprentissage scolaire et favoriser sa réussite scolaire (Baudelot & Establet, 2009). Dans cette dynamique de transmission, certaines familles défavorisées peuvent éprouver plus de difficultés que d'autres pour aider leurs enfants pendant leur scolarité. Des parents qui n'ont pas terminé leur propre scolarité, qui sont analphabètes ou ne parlent pas du tout le français disposent de peu de ressources pour accompagner de manière optimale leur enfant dans la réalisation des devoirs. Au-delà de cette éventuelle carence dans l'accompagnement de son apprentissage, l'enfant peut aussi être au centre d'un conflit de loyauté entre «*ce qui se vit, se pense à la maison*», c'est-à-dire au sein de sa famille et ce qui se transmet comme normes à l'école. À ce sujet, ces différences ne sont pas toujours connues et reconnues par les enseignants qui «*pensent être dans le bon et faire tout ce qu'il faut avec bonne volonté pour donner et apprendre des savoirs*

divers aux enfants mais avec une non-reconnaissance, voire un mépris des savoirs de la famille» (Noelle De Smet, 2010), *«il est ainsi fréquent d'entendre des enseignants critiquer la manière dont ces parents fonctionnent à la maison vis-à-vis de leur enfant en faisant référence explicitement ou non à un «référentiel» de bon parent»* (Joseph & Mangez, 2002). Cet écart entre les valeurs transmises par les parents à leurs enfants et les normes véhiculées par l'école auprès des élèves est plus ou moins important selon le milieu social de la famille, la culture de l'école se rapprochant davantage de celle des familles favorisées. Ces écarts concernent notamment la conception de l'éducation des enfants entre les familles favorisées et défavorisées. Par exemple, dans les familles populaires, on a davantage tendance à protéger l'enfant des incertitudes de l'avenir, à considérer l'enfance comme un moment privilégié qu'il faut préserver des difficultés économiques qui arriveront à l'âge adulte. Dans cette perspective, l'enfance constitue un temps où il faut profiter de la vie car le futur sera plus difficile. Dans ces familles, on a tendance à choyer les enfants, à les gâter en achetant parfois des jouets dont le budget dépasse ce qu'on pourrait se permettre. Quant à la transmission des savoirs, elle est entièrement déléguée à l'école. À l'inverse, dans les familles de classes sociales moyennes ou supérieures, on «prépare davantage l'avenir», on introduit l'école petit à petit à la maison, on favorise par exemple l'achat de «jeux éducatifs» et dès lors, on prépare mieux l'enfant, sans nécessairement le vouloir, aux apprentissages scolaires (Darmon, 2010).

Cet ensemble de valeurs, de références, de croyances propres à chaque famille crée des inégalités entre les familles face à l'école. A lieu aussi un rapport de force inégal entre l'école et la famille dans la mesure où les normes véhiculées par l'école sont effectivement celles qui permettront davantage à l'enfant de réussir d'abord scolairement et ensuite socialement (Joseph & Mangez, 2002). Si l'objectif de l'École a bien été d'éliminer l'ignorance, de permettre l'émancipation de tous avec l'espoir d'un monde meilleur et plus juste, elle a en fait, en partie, maintenu indemnes les différences sociales (Pourtois & Desmet, 2004). *«Pour investir l'école et s'approprier le savoir scolaire, il faut que l'adolescent s'autorise à être différent de ses parents, que ceux-ci autorisent le jeune à être différent d'eux mais aussi que le jeune autorise ses parents à être différents de lui-même»* (Noelle De Smet, 2010). Il est certain que plus les valeurs et les normes familiales et scolaires sont proches les unes des autres, moins l'investissement scolaire constituera un déracinement familial pour l'enfant.

Existe-t-il d'autres ressources ?

La famille, ce n'est pas seulement une question d'origine sociale et culturelle. C'est aussi une entité au sein de laquelle peuvent exister tantôt des difficultés relationnelles, tantôt de la solidarité fraternelle, tantôt des angoisses parentales. Dans cette entité, le jeune pourra trouver, le cas échéant, des ressources pour l'aider à poursuivre son parcours scolaire.

Ainsi, Whitbeck *et al.* (1991 cités par Hamel *et al.*, 2001) remarquent que le fait que les parents soient préoccupés par des difficultés financières affecte les relations avec l'adolescent et entrave le soutien dont il pourrait bénéficier.

L'association entre la satisfaction scolaire et la facilité de communiquer avec ses parents observée dans nos résultats trouve aussi écho dans la littérature. À ce sujet, des recherches ont montré que de solides relations entre parents et enfants peuvent fournir à ces derniers une ressource non négligeable dans leur adaptation à l'école et favoriser leur satisfaction à l'égard de l'école (Connell & Wellborn, 1991; Furrer & Skinner, 2003 cités par Elmore & Huebner, 2010). L'intérêt de pouvoir jouir de ressources venant de son milieu d'origine persiste avec l'avancée dans l'adolescence et ce, même si à cette période la place des pairs devient plus importante dans la vie du jeune. Les repères offerts par la famille peuvent aider le jeune à affronter *«l'incertitude et l'imprévisibilité de l'avenir»* (Pourtois & Desmet, 2004).

La qualité des relations familiales ne joue pas seulement sur la satisfaction scolaire. À une autre échelle, elle semble constituer l'élément le plus important dans la satisfaction de la vie, avant les pairs, l'école ou la communauté (Dew & Huebner, 1994; Huebner, 1991 cités par Antaramian *et al.*, 2008). Ainsi, les jeunes vivant des conflits et des désaccords avec leurs parents, touchés par du stress associé à leur famille sont moins satisfaits de leur vie. Quant à la composition familiale, le fait de vivre avec ses deux parents semble aller de pair avec une plus grande satisfaction des jeunes à l'égard de la famille (Haranin *et al.*, 2007; Martin *et al.*, 2004 cités par Antaramian *et al.*, 2008).

Si la confiance dans ses parents et la communication contribuent significativement à la satisfaction familiale (Man, 1991; Paterson *et al.*, 1994 cités par Nickerson, 2004), à l'inverse, les pratiques éducatives parentales autoritaires peuvent jouer un rôle néfaste pour l'enfant tant sur le plan de son parcours scolaire que sur le plan de ses relations sociales (Hamel *et al.*, 2001). Autant le style éducatif autoritaire peut persister dans certaines familles, autant dans d'autres, on a vu se développer intensément les pratiques de compromis, les échanges, les discussions, la négociation entre parents et enfants. Ainsi, la communication dans la famille n'a jamais été plus au centre des rapports intrafamiliaux qu'actuellement. Et cette communication, on la veut de qualité, on la veut «*précoce, multiple et symétrique*». Cependant, certains enfants ne trouvent pas nécessairement de personne à leur écoute ou éprouvent des difficultés à parler aux autres. Dans une société où la communication est omniprésente, la douleur ressentie par les enfants qui sont en manque de communication sera d'autant plus importante (Pourtois & Desmet, 2004).

Prise d'autonomie et ouverture aux autres

À l'adolescence, le jeune va se détacher de ses parents qui ont été jusque-là ses principaux «points d'appui» et «points de repère» pour se tourner vers d'autres objets d'attachement, notamment ses pairs. Dans ce processus d'autonomisation et malgré l'apparition éventuelle de tensions entre l'adolescent et ses parents, «*l'adolescent a plus que jamais besoin de ses parents*» (Versele, 2010). L'autonomisation du jeune sera d'autant plus harmonieuse s'il dispose de multiples ressources vers qui se tourner. Il s'agit par là de préserver le jeune des risques de développer une dépendance à l'égard de ses parents ou de toute autre personne ou activité en particulier (toxicomanies, jeux en ligne, dépendance au travail, ...) (Janssens, 2009).

Avec l'augmentation du temps passé avec les pairs vient souvent se greffer auprès des adultes la crainte de l'influence négative des pairs. Habituellement, cette crainte se focalise sur l'adoption de nouveaux comportements «à risque». Si cette peur est en partie justifiée, n'oublions pas que ces conduites peuvent être l'occasion de créer des liens et sont, en général, limitées à une certaine période de la vie du jeune (à ce sujet, voir le Chapitre 5). Par ailleurs, l'influence du groupe de pairs doit être aussi resituée dans le contexte familial. Le jeune recherche parfois des modèles rompant complètement avec les modèles familiaux ou se met dans une position de rébellion par rapport aux prescriptions sociales (Bruchon-Schweitzer, 2002).

La place importante que les pairs prennent dans la vie du jeune est aussi une opportunité d'agrandir son réseau de relations, d'investir dans des liens d'amitié et d'expérimenter d'autres formes d'affectivité que celle connue au sein de la famille (Javeau, 2004). C'est aussi la construction d'une «culture jeune» (Galland, 2001 cité par Draelants, 2004) avec ses propres modes de consommation, ses loisirs particuliers, ses manières de communiquer mais aussi avec «*sa morale de la transparence, de l'honneur et du respect de la parole donnée*» (Javeau, 2004).

Si l'école peut être vécue comme une contrainte pour certains, elle est aussi le lieu de prédilection pour se faire des amis. Et quand l'école est finie, prennent place les échanges à distance ou les retrouvailles après l'école. Soulignons que l'entretien des liens d'amitié a tendance à se différencier tout de même si l'on est un garçon ou une fille. Comme le montrent nos constats, les filles utilisent davantage les instruments comme le téléphone ou le chat pour se parler tous les jours. Quant aux garçons, ils ont plus tendance à se regrouper entre eux, par exemple après l'école pour se lancer «*à la conquête du monde environnant*» (Javeau, 2004). Néanmoins, il est intéressant de souligner que les filles qui n'aiment pas l'école ont plus tendance que les autres filles à côtoyer leurs ami(e)s après l'école.

L'importance des liens d'amitié pour les jeunes va se retrouver dans leur manière d'utiliser les outils de communication. Si l'usage de l'Internet par les adultes se fait surtout au profit de la recherche d'informations, l'adolescent privilégie les fonctionnalités de communication et l'interaction avec ses pairs, l'idée étant de «*rester toujours en lien*» (Draelants, 2004). Les nouvelles technologies de communication ont chacune leur spécificité (téléphone fixe et courrier électronique pour prendre le temps de se raconter; les sms et chat pour rester en contact continu) et permettent aux adolescents de développer de nouveaux modes de relations (Draelants, 2004).

SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Si les parents relèvent souvent, sur les bulletins scolaires, que leur enfant «peut mieux faire», cette remarque pourrait également être appliquée à l'institution scolaire car comme le relèvent Kahn *et al.*, (2010) : «*l'école francophone en Belgique s'avère être particulièrement inégalitaire et discriminatoire*». Ces auteurs soulignent également que c'est en Belgique francophone que se trouvent les plus fortes disparités entre les établissements scolaires et que les résultats des élèves sont fortement corrélés à leur origine socio-économique.

Néanmoins, même si le «système scolaire» présente des déficits importants, plus de la moitié des jeunes en secondaire affirment aimer l'école. De plus, cette appréciation à l'égard de l'institution scolaire est restée relativement stable depuis 1994 et cette satisfaction se rencontre autant chez les jeunes de l'enseignement général que chez ceux de l'enseignement technique ou professionnel.

L'école est un des lieux où se joue et se construit l'adolescence. Elle participe habituellement à l'émancipation du jeune, elle favorise chez certains le détachement avec leurs parents, le rapprochement avec certains pairs. Elle est, pour les parents, à la fois porteuse d'espoirs et de craintes tant elle est au cœur de l'avenir du jeune. Elle est un lieu de vie sociale, avec ses plaisirs, ses liens d'amitié et ses difficultés. Elle est aussi le lieu où le jeune vit des rapports d'autorité, parfois des conflits; elle est la scène où sa confiance en lui va être mise à l'épreuve. L'école suscite des opinions nuancées chez les élèves et entre les élèves; l'un aime bien tel professeur mais pas un autre, celui-ci n'aime pas le cours de sport, et celui-là n'apprécie pas le règlement imposé, ... L'école est vécue de mille manières différentes et l'insatisfaction à son égard prend également une multitude de formes.

«Il ne suffit plus de dire, comme le soulignent Barrière & Martucelli (2000) que l'école est inégalitaire au seul vu des résultats scolaires : elle produit en effet des individus différents qui, dans des positions extrêmes, éprouvent à son égard rupture ou osmose» (Leroy-Auduin & Piquée, 2004).

Ce cahier ne cherche pas à établir ni causes ni conséquences de l'insatisfaction scolaire mais s'attache à dresser un tableau des caractéristiques (plus de fatigue matinale, plus de nervosité, ...) qui touchent, de près ou de loin, les jeunes qui n'apprécient pas l'école. Derrière cette multitude de caractéristiques, se dégagent quelques grands constats relatifs à l'insatisfaction scolaire. Le premier est le fait que l'insatisfaction scolaire est un problème qui va au-delà de l'école. Le deuxième est le fait que l'école est vécue différemment selon les adolescents et plus particulièrement selon que l'on est une fille ou un garçon, qu'on vient de rentrer en secondaire ou que l'on est bien avancé dans sa scolarité, que l'on est en filière d'enseignement général, technique ou professionnel.

Enfin, des points d'attention sont dégagés et des pistes de réflexion sont proposées pour les intervenants auprès des jeunes.

L'INSATISFACTION SCOLAIRE, UN PROBLÈME QUI DÉPASSE LE CADRE DE L'ÉCOLE

Les résultats de nos analyses montrent que le fait de ne pas aimer l'école est associé à des éléments appartenant à la sphère scolaire (avis du professeur, provocation dans l'enceinte de l'école, ambiance en classe, ...) comme à la sphère non scolaire (relations familiales, comportements à risque, ...). L'insatisfaction scolaire est également associée à des éléments appartenant à la sphère individuelle (sentiment de déprime, mauvaise humeur, ...) comme à la sphère relationnelle du jeune (communication avec les parents, ...), à la sphère du ressenti (confiance en soi, satisfaction à l'égard de sa vie, ...) comme à la sphère du comportemental (essai cannabis, binge drinking, ...).

À l'intersection entre ces différentes sphères ou domaines de la vie du jeune, l'insatisfaction scolaire éclaire d'abord une situation singulière de l'adolescent, une situation caractérisée par des difficultés qui peuvent entraver son épanouissement, subtil équilibre entre les différents domaines de la vie dont l'école n'est habituellement pas un des moindres.

Commençons par le jeune ...

L'insatisfaction scolaire, source de mal-être chez le jeune, peut notamment s'exprimer par des plaintes subjectives comme de la nervosité, de la mauvaise humeur, de la fatigue matinale ...

À côté de ce report de plaintes récurrentes, il y a également chez bon nombre d'adolescents qui n'apprécient pas l'école des expressions d'un mal-être plus global telles qu'un manque de confiance en soi, de l'insatisfaction à propos de leur vie, plus de difficultés à parler avec leurs parents, ... L'insatisfaction scolaire est donc souvent associée tantôt à une insatisfaction globale, tantôt à un mal-être plus symptomatique.

La classe et l'école ...

Outre des difficultés d'ordre plus personnel, l'insatisfaction scolaire renvoie aussi à des difficultés qui ont trait au vécu du jeune dans l'enceinte de l'école et de la classe telles que le fait d'avoir été provoqué ou cherché par quelqu'un de l'école, l'ambiance dans la classe vécue négativement, le fait d'être perçu par le professeur comme un élève moins bon que la moyenne.

Ces questions concernent plus directement l'institution scolaire et ce qu'elle représente pour le jeune tant comme instance d'apprentissage que comme lieu de rencontre mais aussi de confrontation à d'autres jeunes et aux professeurs.

Et plus globalement ...

Les comportements adoptés par les jeunes ne sont pas nécessairement indépendants de cette insatisfaction scolaire. Plus spécifiquement, une partie des jeunes qui n'apprécient pas l'école vont davantage avoir des conduites à risque (s'adonner au binge drinking, consommer du cannabis, brosser les cours, abuser de jeux électroniques, etc.). Ces conduites peuvent parfois traduire une recherche de plaisir en dehors de la sphère scolaire se révélant finalement peu satisfaisante. Elles peuvent parfois s'apparenter aux prémises d'un investissement plus conséquent dans la vie extrascolaire voire éventuellement indiquer un risque de désinvestissement scolaire.

L'insatisfaction scolaire ne doit donc pas être considérée comme un simple problème ressenti par le jeune au moment de sa scolarité. Elle dépasse souvent l'enceinte scolaire au point de devenir également l'enjeu d'inégalités entre les jeunes. Les jeunes qui n'aiment pas l'école ne forment pas un groupe homogène. Pour certains, l'insatisfaction scolaire va se focaliser sur un problème précis tel que la dépréciation de l'ambiance en classe ou l'échec scolaire. Pour d'autres, elle va prendre beaucoup plus d'ampleur et combiner plusieurs problèmes (dévalorisation de soi, conflits avec les parents, conduites abusives, etc.).

Une analyse factorielle – c'est-à-dire une analyse qui consiste à réduire une masse de données en un nombre restreint de «facteurs» – a été menée pour obtenir une vision synthétique de l'ensemble des variables étroitement associées à l'appréciation de l'école par les jeunes. Cette analyse repose sur les corrélations entre ces variables (par exemple, plus les enfants rapportent de la nervosité, plus ils rapportent aussi de la mauvaise humeur) et produit des nouvelles variables – ou facteurs – qui peuvent être comprises comme des «profils» de jeunes regroupant certaines caractéristiques. Chacun de ces facteurs vient expliquer une partie de la variance (ou variabilité) de notre question d'intérêt, soit ce que pensent les jeunes de l'école.

Ainsi, quatre facteurs principaux (voir la méthodologie pour la description des facteurs) ont été identifiés et leur association avec l'insatisfaction scolaire a été analysée : pour le 1er facteur, ce sont les 25 % des élèves qui ont le plus de difficultés en ce qui concerne leur bien-être et leur assertivité qui ont été pris en compte; pour le 2ème facteur, ce sont les 25 % des élèves qui présentent le plus de «comportements à risque»; le 3ème facteur reprend les 25 % de ceux qui rapportent le plus de plaintes psychosomatiques et le 4ème reprend les 25 % d'entre eux qui sont le plus impliqués dans de la provocation à l'école. En réalité, chacun de ces facteurs, indépendamment les uns des autres, est significativement associé à l'insatisfaction scolaire. C'est essentiellement le fait d'avoir un score élevé de «mal-être», d'être dans la catégorie élevée des «plaintes psychosomatiques» (nervosité, stress, fatigue matinale, mauvaise humeur, déprime) et d'avoir un score élevé sur le facteur «comportements à risque» (alcool, tabagisme, cannabis) qui jouent un rôle important sur l'insatisfaction scolaire. En effet, avoir un score élevé pour ces facteurs rend les jeunes presque deux fois plus «à risque» de ne pas aimer l'école, comparativement à ceux qui ont des scores plus faibles pour ces trois facteurs. Être dans la catégorie la plus élevée du score «provocation» (provoquer ou avoir été provoqué) indique une association une fois et demie plus élevée avec le fait de ne pas aimer l'école.

Ces analyses ont ainsi permis dans un premier temps de dessiner les «profils» d'élèves qui ont plusieurs caractéristiques en commun, et qui partagent tous une appréciation négative de leur expérience scolaire. Ensuite, elles ont permis de montrer que ce sont surtout les facteurs «comportement à risque», «mal-être» et «plaintes subjectives» qui sont associés au fait de ne pas aimer l'école, et qu'en fin de compte... même en tenant compte de l'ensemble de toutes ces variables, ... les garçons aiment toujours moins l'école que les filles.

NE PAS AIMER L'ÉCOLE, EN QUOI EST-CE DIFFÉRENT LORSQU'ON EST UNE FILLE ?

Il est clairement établi que les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer aimer l'école. Elles sont aussi plus stressées qu'eux en ce qui concerne le travail scolaire, ont moins confiance en elles et en leurs capacités à s'en sortir en cas de problème. Elles diffèrent également des garçons car elles adoptent en général moins de comportements à risque et sont moins impliquées qu'eux dans des violences à l'école. Garçons et filles vont également se différencier sur le plan de l'insatisfaction scolaire. À ce sujet, il apparaît que les filles qui n'aiment pas l'école s'écartent davantage du profil des filles qui aiment l'école en comparaison aux garçons pour qui les différences entre ceux qui aiment et n'aiment pas l'école sont moins prononcées. L'insatisfaction scolaire discrimine davantage les filles que les garçons, elle constitue, en quelque sorte, un indicateur qu'il y a plus de risque chez les filles que chez les garçons. Ces adolescentes qui n'aiment pas l'école vont alors présenter plus qu'habituellement des comportements tels que le «binge drinking» ou l'abus de jeux électroniques; elles auront moins de comportements préventifs; elles vont davantage se bagarrer, elles se sentent moins capables de s'en sortir, sont plus stressées par le travail scolaire que les filles qui aiment l'école.

Toutefois, ces différences plus prononcées entre filles ne viennent pas gommer les différences entre filles et garçons qui existent au départ notamment en matière de comportements à risque.

L'INSATISFACTION SCOLAIRE SE CONJUGUE DIFFÉREMMENT SELON LES TYPES D'ENSEIGNEMENT

Si la proportion de jeunes qui apprécient l'école est relativement homogène quel que soit le type d'enseignement suivi, nos constats révèlent aussi des différences dans la façon de vivre l'insatisfaction scolaire selon que les adolescents soient en filière générale, technique ou professionnelle.

Tout d'abord, avant de s'avancer dans ce lien entre insatisfaction scolaire et filière d'enseignement, il faut rappeler que des différences entre les filières (par exemple concernant l'aisance matérielle, le changement fréquent d'école, ...) existent indépendamment de ce que pensent les jeunes à propos de l'école. Les filières d'enseignement révèlent des différences qui sont à rattacher à des disparités socio-économiques de sorte que dans la filière générale, les jeunes de milieu socio-économique plus favorisé sont mieux représentés.

Si l'origine familiale joue un rôle prépondérant dans la filière de formation suivie par le jeune, elle semble également influencer la manière dont il va vivre l'école et en être satisfait ou non. Plus précisément, dans les familles défavorisées, l'apprentissage scolaire est davantage conçu comme une fonction réservée à l'école alors que dans les familles plus favorisées, l'apprentissage scolaire est davantage conçu comme une responsabilité partagée entre la famille et l'école. Cette appréhension différente de l'école se retrouve dans nos constats. Ainsi, l'insatisfaction scolaire dans la filière générale est plus exclusivement liée à des sujets relatifs à l'apprentissage (sentiment d'être perçu comme un moins bon élève par le professeur, stress lié au travail scolaire). Tandis que dans la filière professionnelle, le fait de ne pas aimer l'école est plus lié à un mal-être personnel et davantage associé à des conduites à risque.

Plus fondamentalement, derrière cette appréciation différente de l'école selon l'origine familiale se profilent vraisemblablement des divergences dans la capacité à se projeter dans le futur d'une part et d'autre part, dans la conception du rôle que l'école peut jouer pour l'avenir du jeune. Ainsi, si l'école est vue comme un maillon indispensable de cette projection dans le futur, comme c'est plus souvent le cas dans les milieux favorisés, elle est davantage source d'anxiété pour le jeune et d'investissement familial. Ce qui est moins souvent le cas dans les familles défavorisées qui éprouvent plus de difficultés à se projeter dans l'avenir et à concéder à l'école un rôle dans cette perspective. Pour elles, l'école est plus aisément un symbole d'ennui et de contrainte qui se traduit tantôt dans un mal-être à l'école tantôt dans la recherche de plaisir en dehors de l'école.

ÉVOLUTION AVEC L'ÂGE, L'ÉCOLE À LA TRAÎNE ?

Le constat est unanime, que ce soit dans nos analyses ou dans la littérature, les jeunes insatisfaits à l'égard de l'école sont de plus en plus nombreux avec l'avancée dans le cursus scolaire. L'école est donc finalement mieux adaptée à l'enfance qu'à la fin de l'adolescence. Dans cette période d'adolescence, bien souvent, le jeune va se détacher de ses parents et se rapprocher de ses pairs, il va se confronter à d'autres modèles, s'autonomiser pour se construire comme être individuel et social. Entre ses 6 ans et ses 18 ans, le jeune va évoluer énormément et vraisemblablement à un rythme différent de l'évolution de la structure scolaire. La question qui se pose est de savoir si l'institution scolaire, telle qu'elle est conçue, est apte à répondre aux besoins et à l'épanouissement des jeunes en fin d'adolescence.

L'adolescence est une période au cours de laquelle les jeunes vont faire de nouvelles expériences, parfois s'essayer à des substances psychotropes, parfois brosser les cours. Dans cette phase de développement,

de prise d'autonomie, l'école peut s'avérer une structure de plus en plus contraignante. Les limites à respecter restent relativement les mêmes tout au long de la scolarité et les possibilités ne sont pas beaucoup plus grandes avec l'avancée en âge. Le jeune est confronté à plus de pression scolaire à l'approche de la fin de ses études secondaires tout en ne bénéficiant pas nécessairement de plus de liberté et d'autres manières de vivre ses apprentissages.

«Mater tout en bloc, pour faire rentrer tous les jeunes dans le carcan des études qu'on leur propose, serait-ce la solution optimale ? N'est-ce pas désolant d'entendre certains jeunes aspirer à leur «libération», à 18 ans ? J'en entends qui dénombre avec délice ceux qui ont réussi leur vie à leur gré, tout en ayant raté ou contourné le bac» (Thiry, 2010).

QUELQUES POINTS D'ATTENTION ET PISTES DE RÉFLEXION

Au travers de nos constats et lectures, la satisfaction scolaire apparaît comme un important déterminant de la santé et du bien-être des jeunes. Dans cette perspective, il nous semble important de prendre en considération l'insatisfaction scolaire qui peut être vécue par les jeunes. Elle peut permettre d'appréhender différemment le mal-être de certains jeunes, de lire sur un autre registre leur absentéisme au cours, ... Elle est un facteur d'inégalités entre les jeunes car, que l'école leur plaise ou non, ils sont obligés d'y aller. Pour certains, l'école et ses règles en font un lieu ennuyeux où l'activité exercée est dénuée de sens (Favresse *et al.*, 2000); pour d'autres, l'école et ses exigences de travail en font un lieu caractérisé par du stress. Ainsi, il serait intéressant pour le bien-être des jeunes de se pencher davantage sur le sens que l'école revêt pour eux et de ne pas uniquement concentrer l'attention sur l'efficacité des méthodes d'enseignement. Veiller au bien-être des jeunes, c'est aussi un moyen de faire de la prévention des comportements à risque ou de la promotion des attitudes saines.

La reconnaissance d'une désaffection de l'école par certains jeunes implique bien entendu de prendre en compte les différences entre garçons et filles. En effet, l'insatisfaction scolaire vient marquer une fois de plus le fait que garçons et filles sont différents face à l'apprentissage scolaire, en termes de plaintes liées à leur santé mais aussi en ce qui concerne le stress scolaire, la confiance en soi, l'ambiance en classe, etc. Il ne s'agit pas ici de «ne pas faire de différences entre garçons et filles» mais de prendre en compte leurs spécificités (Brunisso, 2011). Dans cette perspective, être conscient que certaines pratiques éducatives parentales diffèrent selon que l'enfant est une fille ou un garçon, que l'on est imprégné de stéréotypes de genre véhiculés notamment par la publicité (par exemple par la valorisation de la virilité pour les hommes et de la douceur pour les femmes) et que l'école véhicule et perpétue plus ou moins fortement ces différenciations de genre, peut participer à la réflexion. La gestion des différences ne va pas de soi, contrairement à ce qu'on pourrait penser c'est une question qui n'est pas réglée et les inégalités entre garçons et filles peuvent, si l'on y prête pas attention, toucher *«toutes les sphères de la vie adolescente et adulte : inégalités dans les choix d'études, sur le marché de l'emploi, mais aussi inégalités face aux risques de santé et de pauvreté»* (Brunisso, 2011).

Quant au lien famille-école, on ne peut occulter, spécifiquement en secondaire où les différences entre les filières d'enseignement sont importantes, le fort écho des différences de milieux d'origine et l'existence d'un rapport inégal entre les familles face à l'école. L'école s'adresse souvent aux familles comme si elles étaient analogues (Glasman, 2008), elle attend des parents qu'ils s'impliquent et s'accordent avec elle tant il apparaît alors que «tout se passe mieux» (Francomme, 2008). Ce souci —légitime— d'associer les familles à la scolarité des enfants, de les voir accompagner les enfants dans leur apprentissage peut par contre soutenir l'idée que si les parents ne s'investissent pas, ils diminuent les chances de réussite de leurs enfants. C'est une façon de risquer de placer les causes de l'échec scolaire dans le milieu social d'origine plutôt que dans les «pratiques scolaires» (Glasman, 2008).

Les attitudes relatives à la scolarité des enfants diffèrent entre les familles, certains parents peuvent être soucieux de la scolarité de leurs enfants tout en restant éloignés de l'école par manque de confiance dans leurs capacités à accompagner l'apprentissage de leurs enfants ou par le sentiment de ne pas disposer des compétences pour comprendre les matières enseignées à leurs enfants. Les attentes face à l'école et à la scolarité diffèrent également entre les familles (Glasman, 2008). Ainsi, le parcours scolaire de l'enfant est souvent empreint de la projection qu'ont ses parents dans l'avenir et de leurs aspirations, c'est-à-dire pas ce qu'ils font mais ce qu'ils auraient aimé faire (Francomme, 2008).

[24] Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (M.B. 23-09-1997).

Bien que les missions de l'enseignement se targuent de préparer les élèves «à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, ...» [24], il est en fait souvent demandé à l'école «de développer davantage l'adaptabilité individuelle au changement que la préparation à l'entrée dans la vie adulte, ce que l'enseignement général fait incontestablement mieux que les autres filières» (Vlaeminck, 2010). Confiance en soi, développement de la personne, acquisition de savoirs et de compétences sont aussi des souhaits du décret enseignement. Mais «pour que l'école puisse permettre à l'enfant d'acquérir les outils et savoirs nécessaires afin de devenir un citoyen, acteur du monde, il lui faudra dépasser l'approche prescriptive des savoirs» (Vandermeersh, 2010). En effet, même si les programmes ont pour but de donner aux élèves «les clés de compréhension du monde», pour nombre d'entre eux, s'approprier ces clés lorsqu'elles sont peu concrètes, éloignées de leur réalité et de leur cadre de vie, en particulier pour les élèves de familles défavorisées, est de l'ordre de la mission impossible (Sigrist & Nave, 2004). Ainsi, «les sujets devraient donc être abordés de manière décloisonnée et holistique, mettant l'accent sur les interdépendances, les relations entre les choses. Il s'agit aujourd'hui de développer principalement des compétences et des raisonnements qui pourront être mobilisés dans des situations les plus diverses» (Vandermeersh, 2010).

Dans la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, c'est toute la question du rapport à l'enfant et de la confiance qu'on porte à ses capacités d'apprentissage qui sont en jeu (Gazzabin, 2008). Certaines pratiques pédagogiques promeuvent la motivation intrinsèque plutôt que la contrainte extérieure; d'autres valorisent une approche plus participative, où enseignant et élève travaillent ensemble à l'acquisition des savoirs et des compétences.

«La participation des élèves – élément central des nouvelles approches en pédagogie – relève d'un changement de perspective éducative» (Vandermeersh, 2010).

La construction de ce bagage intellectuel avec la participation de l'enfant, le respect du rythme de chacun, hors des limites contraignantes des programmes et du temps, et des attentes standardisées en fonction de l'âge ne peuvent se concevoir que dans un environnement où toutes les parties sont respectées et ont envie d'être là; le bien-être des élèves passe donc certainement aussi par le bien-être des professeurs.

«Apprendre n'est pas seulement accumuler des faits ou des chiffres : ceux-ci ne sont là que pour nous servir à construire à notre guise et avec notre personnalité. L'enseignement de la répétition ne peut que mutiler la fantaisie et la personne en tant que telle, car il la détourne de son travail personnel. Finalement, l'essentiel est que l'enseignement puisse aider chacun à trouver et développer son propre génie» (Gray, 2009).

RÉFÉRENCES

(par ordre alphabétique)

Adès J., Lejoyeux M. (2004) Conduite de risque. *EMC-Psychiatrie*, 1:201-215.

Antaramian S., Huebner E., Valois R. (2008) Adolescent Life Satisfaction. *Applied psychology: an international review*, 57:112-126.

Ballion R. (1999) Les conduites déviantes des lycéens et l'éducation à la citoyenneté. *Ville-École-Intégration*, 118:114-160.

Baudelot C., Establet R. (2009) Élitisme républicain. *L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, Seuil, La République des Idées.

Bennacer H. (2008) Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58:75-87.

Ben Otmane A. (2000) Égalités des chances et de réussite ? Des mythes ... Dossier Décrochage scolaire. *L'Observatoire*, 28:13-15.

Brogère G. (2010) Le bien-être des enfants à l'école maternelle. *Informations sociales*, 160:46-53.

Bruchon-Schweitzer M. (2002) *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris, Dunod.

Brunisso B. (2011) Reconnaître la différence pour faire l'égalité. Dossier « Filles et garçons à l'école ». *Cahiers pédagogiques*, 487.

Carra C. (2009) Violences à l'école et « effet-établissement ». Monographie d'une école Freinet en éducation prioritaire. *Déviance et Société*, 33:149-172.

Castillo M. (2010) La violence scolaire et la guerre des signes. *Études*, 413:319-329.

Catheline N. (2009) La violence à l'école : Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45:82-90.

Chesnais J-C. (1981) *Histoire de la violence en occident de 1800 à nos jours*. Paris, Robert Laffont Coll. Pluriel.

Choquet M. (2010) L'image du jeune fait peur aux adultes. Entretien réalisé par Sandrine Blanchard. *Le Monde magazine* du 24/07:24-27.

Coslin P. (2009) Les enseignants face aux élèves. *Dialogue*, 184:33-45.

Currie C., Gabhainn S., Godeau E., Roberts C., Smith R., Currie D., Pickett W., Richter M., Morgan A., Barnekow V. (eds) (2008) *Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children*. International Report from the 2005/2006 survey, Health policy for children and adolescents, n°5.

Darmon M. (2010) *La socialisation* (2ème édition). Paris, Armand Colin.

Defrance B. (2002) Violence à l'école, violence de l'école. Violence et adolescents, les fausses évidences ? *Bruxelles Santé* (n° spécial):62-74.

Delvaux B. (2000a) Orientations et redoublements : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires, in : Bajoit G., Digneffe F., Jaspard J.-M., Nollet de Brauwere Q. (eds). *Jeunesse et société : La socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, Bruxelles, De Boeck Université.

Delvaux B. (2000b) Décrochage scolaire et estime de soi, Dossier Décrochage scolaire. *L'Observatoire*, 28:36-39.

- De Smet N. (2010) L'école des conflits. *Prospective Jeunesse*, 55:8-14.
- Draelants H. (2004) Les usages juvéniles des technologies de la communication. De nouvelles façons d'être ensemble et de se socialiser. Dossier Adolescence 2 – Repère et visibilité. *L'observatoire*, 43:64-69.
- Dumay X. (2004) *Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? État du débat*. Les Cahiers de recherche en Éducation et Formation, 34.
- Duru-Bellat M. (1994) Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109:111-141.
- Duru-Bellat M. (1995) Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 110:75-109.
- Elmore G., Huebner E. (2010) Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6):525-537.
- Faggianelliet D., Carra C. (2010) Violences à l'école élémentaire : victimations et déclassés. *Déviance et Société*, 34:115-131.
- Favresse D. (2010) Les conduites à risque à l'adolescence, qu'en est-il ? Comment sortir de l'alarmisme sans pour autant tomber dans la banalisation. Dossier «Le risque, une histoire de vie». *Prospective Jeunesse*, 54:10-16.
- Favresse D., de Smet P. (2008) *Tabac, alcool, drogues et multimédias chez les jeunes en Communauté française de Belgique*. Résultats de l'enquête HBSC 2006. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles.
- Favresse D., Kohn L., Piette D. (2000) Décrochage scolaire. Logiques sociales et problèmes de santé. *L'Observatoire*, 28:56-60.
- Favresse D., Piette D. (2002) Une autre approche de la violence scolaire. Violence et adolescents, les fausses évidences ? *Bruxelles Santé* (n° spécial):45-52.
- Favresse D., Piette D. (2004) Les jeunes en marge du système scolaire, inscription dans une socialisation de l'exclusion. Dossier Adolescence (2) – Repères et visibilité. *L'Observatoire*, 43:87-91.
- Felouzis G. (1993) Interactions en classe et réussite scolaire : Une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, 34:199-222.
- Fize M. (2002) *Les adolescents*, Paris, Le Cavalier Bleu, Coll. Idées Reçues.
- Francomme O. (2008) Dynamiques familiales, histoires singulières. Dossier «École et familles». *Cahiers pédagogiques*, 465.
- Friant N., Laloua E., Demeuse M. (2008) Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Éducation – Formation*, 288:7-23.
- Galand B. (2009) *L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ?* Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 69.
- Galand B., Vanlede M. (2004) *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?* Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 29.
- Galand B., Philippot P., Petit S., Born M., Buidin G. (2004) Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3):465-486.
- Gazzabin D. (2008) L'instruction à domicile : la famille meilleure que l'école ? Dossier «École et familles». *Cahiers pédagogiques*, 468.

- Gillison F., Standage M., Skevington S. (2008) Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 78:149-162.
- Glasman D. (2008) Les avatars de l'«implication». Dossier «École et familles». *Cahiers pédagogiques*, 465.
- Godin I., Decant P., Moreau N., De Smet P., Boutsen M. (2008) *La santé des jeunes en Communauté française de Belgique. Résultats de l'enquête HBSC 2006*. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles.
- Gray M. (2009) Enseigner la liberté : la responsabilité des adultes. In : *Soif d'autre chose ... revenir à l'humain*, Bruxelles, Couleur livres.
- Hamel M., Blanchet L., Martin C. (sous la dir.) (2001) *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec, Les publications du Québec.
- Huebner E., Ash C., Laughlin J. (2001) Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55:167-183.
- Huebner E., Gilman R. (2006) Students Who Like and Dislike School. *Applied research in Quality of Life*, 1:139-150.
- Huebner E., McCullough G. (2000) Correlates of School Satisfaction Among Adolescents. *Journal of Educational Research*, 93(5):331-335.
- Jamouille P. (2001) Les conduites liées aux drogues en zone de précarité. *Psychotropes*, 7(3-4):11-29.
- Jamouille P., Panunzi-Roger N. (2001) Les conduites liées aux drogues en zone de précarité. *Psychotropes*, 7(3-4):31-48.
- Janssens E. (2009) Vivre avec les adolescents aujourd'hui. In : *Soif d'autre chose ... revenir à l'humain*, Bruxelles Couleur livres.
- Javeau C. (2004) Adolescence(s), adolescent(s) : Genèse et champ de concepts polysémiques. Dossier Adolescence 1 – Repères et visibilité. *L'observatoire*, 42:21-25.
- Joseph M., Mangez E. (2002) Les familles défavorisées face à l'école maternelle. Dossier : radioscopie du monde enseignant – Tome 1. *Les cahiers de Prospective Jeunesse*, 25:28-33.
- Kahn S., Coché F., Robin F. (2010) Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive. *Recherches qualitatives*, 29(2):112-133.
- Karasek R., Theorell T. (1990) *Healthy work : stress, productivity, and the reconstruction of working life*, New York, Basic Books.
- Karatzias A., Power K.G., Flemming J., Lennan F., Swanson V. (2002) The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction : review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1):33-50.
- Konu A., Lintonen T., Rimpelä M. (2002) Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2):155-165.
- Jacobs D., Rea A., Teney C., Callier L., Lothaire S. (METICES-GERME) (2009) *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et flamande*. Étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin.
- Le Breton D. (2006) Conduites à risque ou ... passion du risque ? *La santé de l'homme*, 386:22-25.
- Leroy-Audouin C., Piquée C. (2004) Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. La posture critique en sociologie de l'éducation. In : *Éducation et sociétés*, 13:209-226.
- Loisel Decque M. (2004) Sociabilités et échec en seconde. Dossier Adolescence (2) – Repères et visibilité. *L'Observatoire*, 43:72-77.

- Martin O. (2009) *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives* (2ème édition). Paris, Armand Colin.
- Merle P. (2009) La violence à l'école : Les deux mondes de la violence scolaire. Statistique ministérielle versus expérience des élèves. *Enfances & Psy*, 45:91-101.
- Nagels C. (2002) La violence : un concept ambigu. Violence et adolescents, les fausses évidences ? *Bruxelles Santé* (n° spécial):26-36.
- Nicaise V., Cogérino G. (2008) Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? *Staps*, 81:35-53.
- Nickerson A., Nagle R. (2004) The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66:35-60.
- Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'Aide à la jeunesse de la Communauté française (2007) *Des enfants qui ont beaucoup à dire. Les regards des enfants sur leur éducation scolaire et familiale*. Synthèse de la recherche : Le regard de l'enfant sur son éducation, une double perspective : transversale et longitudinale, Bruxelles.
- Peretti-Watel P. (2004) Du recours au paradigme épidémiologique pour l'étude des conduites à risque. *Revue française de sociologie*, 4:103-132.
- Piette D., Parent F., Coppieters Y., Favresse D., Bazelmans C., Kohn L., De Smet P. (2003) *La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ? Comportements et mode de vie des jeunes en décrochage scolaire en Communauté française de Belgique de 1986 à 2002*. ULB, ESP, Unité de Promotion Éducation Santé (ULB-PROMES).
- Pourtois J-P., Desmet H. (2004) Adolescence. Repères sociétaux, familiaux, institutionnels. Dossier Adolescence (1) – Repères et visibilité. *L'observatoire*, 42:26-37.
- Randolph J.J., Kangas M., Ruokamo H. (2010) Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11:193-204.
- Rask K., Astedt-Kurki P., Tarkka M-T., Laippala P. (2002) Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6):243-249.
- Rigby K. (2000) Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23:57-68.
- Samdal O., Nutbeam D., Wold B., Kannas L. (1998) Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3):383-397.
- Sigrist R., Nave C. (2004) Dynamiser l'enseignement au lycée grâce à l'interdisciplinarité. Dossier «Les sciences humaines et les savoirs de l'école». *Cahiers pédagogiques*, 425.
- Thiry L. (2010) Le bien-être : réflexion. *Éducation Santé*, 255:12-14.
- Torsheim T., Wold B. (2001) School-Related Stress, School Support and Somatic Complaints: A General Population Study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3):293-303.
- Tremblay R. (2000) L'origine de la violence chez les jeunes. *Isuma : Revue canadienne de recherche sur les politiques*, 1(2):19-24.
- Verhoeven M., Serhadlioglu E. (2009) L'école à l'épreuve de la violence. Modèles d'intelligibilité, recherche et action publique en Communauté française de Belgique. *International Journal of Violence and School*, 10:37-55.
- Undheim A., Sund A. (2005) School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent psychiatry*, 14(8):446-453.

Verkuyten M., Thijs J. (2002) School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity, and gender. *Social Indicators Research*, 59:203-228.

Vandermeersh V. (2010) La santé au travers des pratiques éducatives. *Éducation Santé*, 261:8-12.

Versele M. (2010) Bonne ou mauvaise santé mentale? Quels critères? – Dossier Santé mentale: quand les jeunes trinquent. *Éduquer*, 71:9-21.

Visée D. (2000) Difficultés, retards scolaires, échecs et orientations. Dossier Décrochage scolaire. *L'Observatoire*, 28:16-18.

Vlaeminck G. (2010) École: reflet de la société, quelques pistes de défis à relever. *Éduquer*, 71:11-13.

Wallenhorst N. (2010) Primauté et centralité de l'école dans la vie des lycéens français. *Éducation et sociétés*, 26:177-190.



«L'ÉCOLE DES ANIMAUX»

de George H. Reavis

«Il était une fois des animaux qui s'avisèrent qu'il était temps de prendre les grands moyens pour résoudre les problèmes "d'un monde nouveau". Aussi décidèrent-ils de fonder une école. Ils adoptèrent un programme d'études comprenant quatre matières : la course, la grimpée, la nage et le vol. Pour faciliter l'administration d'un tel programme, tous les animaux devaient suivre tous les cours. Le canard était très fort en natation, était même meilleur nageur que son professeur, mais ses notes étaient à peine passables en vol et franchement mauvaises en course. Puisqu'il était lent en course, on le fit rester après l'école et on le força même à abandonner la natation pour qu'il puisse s'exercer à courir. Cela dura si longtemps que ses pattes palmées finirent par s'user et qu'il devint tout juste moyen en natation. Mais dans cette école on acceptait la moyenne, alors personne ne s'en inquiéta sauf le canard. Le lapin était le meilleur coureur de sa classe, mais il fit une dépression nerveuse causée par tout le travail de rattrapage qu'on lui faisait faire en natation. L'écureuil excellait à grimper mais son inaptitude à voler le frustrait terriblement. Il faut dire que ses professeurs, au lieu de le faire voler du haut en bas des arbres, le faisait partir d'en bas. À force de s'étirer pour prendre son envol, il s'est blessé à l'aîne et ses notes ont baissé sous la moyenne en grimpée et en course. L'aigle était un enfant difficile qu'il a fallu discipliner sévèrement. Au cours de grimpée, il était toujours le premier rendu au sommet des arbres, mais il s'obstinait à voler au lieu de grimper comme les autres. À la fin de l'année scolaire, une anguille surdouée qui nageait exceptionnellement bien, qui pouvait aussi courir, grimper et voler un peu, obtint les meilleures notes et le prix d'excellence.

Les chiens de prairie faisaient l'école buissonnière et s'opposaient au prélèvement de la taxe scolaire parce que l'administration refusait d'ajouter un cours de creusage et enfouissement au programme. Ils mirent leurs petits en apprentissage chez un blaireau et plus tard se joignirent à la marmotte et aux belettes avec qui ils fondèrent leur propre école privée.

Cette fable a-t-elle une morale ?»