



COMMENT LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ?



Le dossier de www.laligue.org
octobre-novembre-décembre 2012

Edito	3
Points de vue..... (Réalisés par Ariane Ioannides et Richard Robert)	4-39
• Entre invisibilité et incompréhension, un débat difficile	
Combien de décrocheurs ? Une question politique Petit résumé des articles du Céreq et des Déchiffreurs de l'éducation.....	4
« Croire à nouveau dans l'égalité des intelligences » Entretien avec Etienne Douat.....	6
Malentendus sociocognitifs La construction sociale du décrochage scolaire Entretien avec Patrick Rayou.....	11
La relation parents-école Incompréhensions et paradoxes par Maryse Esterle	14
Être « acteur de son parcours » ? Individus, institutions et trajectoires sociales par Richard Robert.....	19
Repenser les ruptures Décrochage scolaire, ruptures éducatives et cloisonnements institutionnels par Arnaud Tiercelin.....	22
• L'apprentissage des manières d'agir « Un défi qui interroge le système scolaire » Entretien avec George Pau-Langevin	26
Objectif études supérieures Le modèle des micro-lycées Entretien avec Éric de Saint-Denis.....	29
Entre principe de réalité et pratiques innovantes Les ateliers-relais, 10 ans après Entretien avec Farid Benlazar	32
Quand l'atelier trouve difficilement les relais... La réalité du terrain à Garges-lès-Gonesse par Ariane Ioannides	35
L'horizon de l'insertion professionnelle Les Écoles de la deuxième chance Entretien avec Delphine Ganier-Degueurce.....	38
Repères	40
Quizz	42

C'est une réalité invisible, qu'on ne sait même pas chiffrer correctement. Mais au fil du temps, elle acquiert des contours plus nets, des couleurs plus franches. Des couleurs sombres, celles de la désespérance et de la fragmentation sociale.

Ce n'est pourtant pas d'aujourd'hui que des gamins s'ennuient tant à l'école qu'ils finissent par en sortir avant l'heure, sans diplôme, après avoir fait enrager leurs profs. Mais une chose a changé : il y a une ou deux générations, ils avaient leur chance. Dans une société où seule une minorité faisait des études, sans doute cela faisait-il une différence d'avoir ou de ne pas avoir le « certif' » mais cela ne vous empêchait pas d'avancer, de trouver un boulot et de tracer votre route.

Le monde d'aujourd'hui est bien différent et il est sans pitié pour ceux qui n'ont aucun diplôme à présenter. Leur destin est tracé d'avance et le pire est qu'ils en ont eu l'intuition très vite. À quoi bon ?

Répondre à cette question n'a rien d'évident. D'abord parce qu'elle est mal posée, posée par des jeunes en rejet qui ne sont guère audibles et qu'on a envie de renvoyer à leur responsabilité. Bien sûr, ils y sont pour quelque chose. Mais cela n'enlève en rien à la société sa part de responsabilité. Non pas qu'elle soit coupable de quelque chose, mais elle a le devoir, nous avons le devoir de faire en sorte que des jeunes de 14 ou de 25 ans ne soient pas coincés à vie dans une impasse. Car nous paierons collectivement cet échec, d'une façon ou d'une autre.

Toute la question alors est de trouver les voies, souvent incertaines et tortueuses, d'un retour, on n'ose dire « à la normale », mais tout simplement à ce qui définit la jeunesse : un élan, une trajectoire – un avenir. Il y a des gamins de quatorze ans qui n'ont plus d'avenir, et c'est inadmissible.

Mais il y a aussi des gens qui se battent, des professeurs et des formateurs qui s'engagent, des associations qui se créent, des institutions qui agissent, des universitaires qui cherchent à comprendre, pour que cela change.

C'est le sens du dossier que nous vous présentons. Alerter, signaler l'importance d'un sujet trop souvent traité avec désinvolture ; mais aussi montrer les expériences et les réalisations qui incitent à reprendre espoir.

Nous vivons dans une société dont les idéaux proclamés sont la mobilité et l'autonomie. Cette société a son revers. Elle tend à décréter l'autonomie de tous et la responsabilité de chacun sur son destin, sans se préoccuper de construire les capacités qui permettent d'accéder à une vraie autonomie. Elle tend à imposer un idéal universel de mobilité, sans s'apercevoir que certains n'arrivent pas à avancer.

Tous, au cours de notre vie, nous aurons l'occasion de trébucher, de ralentir, de nous égarer. La plupart d'entre nous ont les ressources de continuer à avancer, parce que l'école nous les a données. Mais nous avons tous eu, nous aurons tous l'occasion de connaître la part d'ombre de notre monde, lorsqu'il devient soudain difficile, qu'il devient lourd de porter la responsabilité de son destin, d'être mobile, d'être autonome, de faire des choix, de trouver sa route.

C'est une difficulté que nous avons en commun. Imagine-t-on ce que c'est que d'y être piégé ? Les gamins en décrochage scolaire en font l'expérience précoce, et trop souvent définitive. Il est urgent d'ouvrir les yeux. C'est aussi, à tous les sens du terme, notre affaire.

Combien de décrocheurs ? Une question politique

Petit résumé des articles du Céreq et des Déchiffreurs de l'éducation ¹

Parmi les 700 000 jeunes qui sortent du système éducatif en France chaque année, combien sont « officiellement » considérés comme des décrocheurs, c'est-à-dire sans avoir obtenu de diplôme du secondaire ? 50 000, 120 000, plus de 250 000 ? Les différents modes d'observation et de comptage donnent des résultats qui varient du simple au double. Et si les chiffres ne masquent pas la difficulté à juguler le phénomène, son exploitation est jugée, en revanche, éminemment politique.

Repérer les décrocheurs... à chacun sa méthode

Revenons d'abord sur la définition du décrocheur. Selon le site Eduscol, le site de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), il s'agit de « tout jeune qui quitte le système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi ». La loi, quant à elle, fixe le niveau de qualification minimum à un baccalauréat général ou un diplôme à finalité professionnelle. Comment sont repérés les décrocheurs ? Un jeune sorti sans diplôme peut être repéré et pris en charge par plusieurs institutions : l'établissement scolaire ou les structures de l'accueil, de l'information et de l'orientation.

sorties de formation initiale jugées précoces. Elles sont comptabilisées à partir des inscrits de l'année N-1 qui ne sont plus inscrits en année N. Une part des sorties précoces est constituée de jeunes sans solution de formation à la rentrée scolaire parce qu'ils n'ont pas été affectés dans la formation de leur choix, faute de places disponibles, en particulier dans les lycées professionnels.

Le deuxième type de comptage, qui s'effectue au niveau de l'établissement, est un relevé des absences répétées, avec une marge de tolérance autour du seuil prescrit de quatre demi-journées mensuelles.

Le troisième type de comptage provient des services spécialisés de l'Éducation nationale. À la suite de la généralisation des Cellules de veille éducative dans chaque bassin de formation, le service académique d'information et d'orientation du rectorat (SAIO) comptabilise le

1. *Décrochage scolaire : vers une mesure partagée*, Bref n° 298-1, Céreq, avril 2012 ; *Décrocheurs : accrochez-vous !*, Les déchiffreurs de l'éducation, les blogs des Cahiers pédagogiques, mars 2012

Le Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) a recensé les différents modes de comptage. Un premier comptage s'effectue au niveau du rectorat. Il consiste à recenser les

lire la suite ►

nombre d'entretiens de situation réalisés avec les décrocheurs potentiels repérés au sein des établissements. Ce « risque de sorties » d'ailleurs contesté par le collectif des déchiffreurs de l'éducation², qui dénonce « l'arbitraire » qu'entraîne une telle définition.

À ces sources statistiques multiples gérées par l'Éducation nationale, il faut comptabiliser également le dénombrement des jeunes ayant été reçus par un conseiller de mission locale³. En principe, ces jeunes devraient auparavant être passés par un CIO (Centre d'information et d'orientation) et n'arriver dans une mission locale qu'au plus tôt un an après leur sortie de scolarité, mais c'est loin d'être le cas. Enfin, le quatrième type de comptage est opéré par les CFA (Centre de formation d'apprentis), les établissements d'enseignement agricole et ceux du secteur privé, qui possèdent leur propre mode de comptabilisation et qui les transmettent au rectorat dans des conditions variables selon les académies.

À cela s'ajoute un tout dernier dispositif, qui croise les différentes listes obtenues. Mis en place en février 2011, le Système interministériel d'échange d'informations (SIEI) unit les contributions des ministères de l'Éducation, de l'Emploi, qui devraient être rejoints par d'autres ministères.

Derrière les chiffres...

Avec une telle hétérogénéité de méthodes, on obtient des chiffres allant de 50 090 à 254 000 décrocheurs (ce dernier chiffre provenant du SIEI). Pour le Céreq, « par analogie avec les statistiques de chômage du ministère du Travail, de l'Insee et du Bureau international du travail », de tels écarts « ne résultent ni d'obstacles techniques ni d'erreurs d'estimation » mais pro-

viennent en grande partie du fait que « chacun prend une mesure au regard de sa mission ». Pour pallier les difficultés liées aux nombreux dispositifs, deux voies restent ouvertes pour le Céreq : « promouvoir la coopération transversale aux institutions, et affiner le repérage en privilégiant une approche territoriale du décrochage ». Le centre propose ainsi d'harmoniser les dispositifs d'observation et de mesure du décrochage scolaire.

Pour le collectif des déchiffreurs de l'éducation en revanche, les chiffres repris par le précédent ministre de l'Éducation nationale, Luc Chatel, (254 000) sont « incohérents et recueillis dans des conditions discutables, portant sur des périodes différentes et incompatibles avec le rythme régulier de l'année scolaire ». Des chiffres gonflés, cumulant tout ou partie des flux de deux années scolaires successives, non comparables au fil des ans.

Ce sont les enquêtes emploi de l'Insee qui se révèlent les plus justes et les moins susceptibles d'être manipulées. Ces enquêtes questionnent les jeunes adultes sur leur niveau de diplôme le plus élevé et sur l'année où ils l'ont obtenu. Le fait d'exploiter de telles données plutôt que celles issues des établissements scolaires permet, selon le collectif des déchiffreurs, d'éviter le risque de double compte dû à des changements d'établissements mal repérés.

À partir de ces données, trois indicateurs principaux sont élaborés dont celui des « sortants sans diplômes ». Et parmi les 700 000 jeunes (entre 18 et 25 ans) sortis du système éducatif en France chaque année, 17 % n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire soit 122 000 individus. C'est le chiffre le plus communément cité. ■

A.I.

2. Le collectif des déchiffreurs de l'éducation est composé d'organisations, d'associations et de personnes, qui se sont regroupées pour manifester leur préoccupation face aux pressions exercées par le pouvoir exécutif sur la production et la diffusion des données relatives au système éducatif.

3. Une mission locale accompagne des jeunes (16-25 ans) qui ne sont plus scolarisés ou étudiants vers un projet professionnel. Leur financement est assuré par les collectivités territoriales, l'État et le Fonds social européen.

« Croire à nouveau dans l'égalité des intelligences »

Entretien avec Etienne Douat

Ces quinze dernières années, le décrochage et l'absentéisme ont surtout été construits et thématiques à l'ombre d'une problématique sécuritaire omniprésente. Le lien entre résistance aux impératifs scolaires et délinquance s'est peu à peu imposé comme une évidence, en particulier au cours des années 2000. Si le discours politique semble aujourd'hui évoluer quelque peu, l'école, qui a largement externalisé le problème est confrontée à ses propres contradictions et gagnerait à interroger ses pratiques ordinaires. Avec l'aide des chercheurs...

Étienne Douat est maître de conférences en sociologie à l'université de Poitiers. Il a publié *L'École buissonnière* (La Dispute, 2011).

Dans vos travaux ¹, vous notez que le traitement de l'absentéisme comme problème politique majeur est un phénomène assez récent...

Au cours des quinze dernières années, la question de la « résistance à l'obligation scolaire » pour parler très largement, qui englobe le décrochage, l'absentéisme, la rupture ou l'abandon d'études, a fait l'objet d'une appropriation par les pouvoirs publics. Pourtant, le phénomène est bien plus ancien.

Pourquoi un tel intérêt ? Parce que le phénomène de l'absentéisme était supposé être corrélé à la délinquance. Et le discours dominant, qui commence à s'imposer sous la gauche gouvernementale avec Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Intérieur de Lionel Jospin, va exhorter l'école à prendre ses responsabilités en matière de lutte contre la délinquance. Autrement dit, pour contribuer à lutter contre la délinquance des mineurs à l'échelle locale, les établissements doivent lutter contre l'absentéisme scolaire. Or la majorité

des enquêtes menées sur le décrochage et la déscolarisation (je pense à celles qui ont été lancées dès 1999), ont montré que cette corrélation n'avait rien d'évident et de mécanique. C'est néanmoins au nom de ce lien supposé que nombre de politiques, la plupart des médias et certaines institutions ont commencé à s'intéresser à la question du décrochage et de l'absentéisme.

Quelles ont été les conséquences de ce souci sécuritaire croissant ?

Cela a entraîné un certain type d'approches et de mesures. Un peu sur le modèle de l'approche dominante de la délinquance des mineurs, la famille, jugée démissionnaire, a été la première mise en cause. À la fin des années 90-début 2000, le dispositif de suspension/suppression des allocations familiales en vigueur depuis plusieurs décennies est présenté et valorisé comme l'une des grandes solutions au problème de l'absentéisme. Plusieurs milliers de suspensions sont

1. Cf. notamment Étienne Douat, « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 2000 », *Déviante et société*, 2007, p. 149-171.
www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2007-2-page-149.htm

lire la suite ►

prononcées chaque année à cette époque. C'est donc d'abord du côté des familles qu'il y a quelque chose à dire et à faire s'agissant de l'absentéisme. Ce sont elles les responsables-coupables. Quant à l'école, son rôle est d'abord celui d'organiser et de renforcer le travail de repérage et de contrôle, d'enregistrement et de signalement des pratiques de transgressions des élèves. Les textes officiels de la fin des années 1990 relatifs à l'absentéisme en attestent.

Cette approche se renforce sous l'ère Sarkozy d'abord en tant que ministre de l'Intérieur puis sous sa présidence. En 2002, dans les premières semaines de sa prise de fonction à Beauvau, il fait de la lutte contre l'absentéisme scolaire une de ses priorités, intensifiant le processus de construction du phénomène comme étant avant tout une question de sécurité intérieure. La logique de pénalisation s'intensifie avec la proposition de créer une amende parentale pour les élèves absentéistes de 2000 euros : une mesure qui a suscité un véritable tollé, notamment du côté des associations de parents d'élèves. Le texte a été mis en veille. Une consultation a été organisée au ministère de la Famille (et non à l'Éducation nationale, notons-le). Mais elle n'a pas permis de redéfinir fondamentalement l'approche initiale imposée par Sarkozy. Le principe de l'amende parentale est maintenu avec la loi de 2004. Son montant sera simplement réduit à 750 euros.

Comment l'institution scolaire a-t-elle participé à la construction de ce phénomène ?

Suivant l'approche institutionnelle dominante, on surestime trop souvent le « gouffre » entre l'élève et l'école.

C'est d'ailleurs pour cela que je n'aime pas trop parler d'élèves décrocheurs ou de déscolarisés. Ce type de catégories pose pas mal de problèmes, en suggérant notamment que les élèves n'auraient plus rien à faire à l'école ou de l'école... C'est une approche qui permet notamment de justifier une logique d'externalisation que nous évoquons plus haut. Opposés à l'institution, ces élèves ne relèveraient plus de l'école, mais de spécialistes du monde de la justice, du champ médical, du travail social, etc. C'est, à certains égards, une approche très pratique dans une école aujourd'hui massifiée, en difficulté pour faire face à ses différents publics, mais c'est un peu rapide. Dans la plupart des cas observés au cours des enquêtes, la rupture n'est jamais totalement consommée. C'est l'une des dimensions que peine à penser l'institution avec son système de classement binaire (présent/absent, gérable/ingérable, récupérable/irré récupérable, etc.). L'usage plus ou moins assumé de ces catégories n'est pas anodin et participe de la construction et de la cristallisation des parcours de décrochage. Les élèves sont le plus souvent ambivalents et ont des pratiques contradictoires (d'une situation scolaire à l'autre, en fonction de chocs biographiques qui ponctuent leur trajectoire, etc.) Prendre en compte ces variations à l'échelle des élèves, y être sensible, c'est, me semble-t-il, se donner les moyens d'œuvrer de manière plus pertinente dans le sens d'un raccrochage scolaire... Mais c'est aussi prendre le risque de se remettre en question : « Si l'élève est absent de mon cours mais présent dans un autre, c'est que ma pratique y est peut-être pour quelque chose ? »

Dans une perspective sociologique, on peut considérer que le « décrochage »

lire la suite ►

est d'abord un processus. Un processus, produit d'une combinaison de facteurs (mode familial de socialisation, situations scolaires d'apprentissage, conditions économiques d'existence, etc.) qui se nouent et s'enchaînent de manière relativement singulière pour chaque élève. Des combinaisons singulières donc, mais qui ne doivent pas faire oublier tout ce que partagent le plus souvent les élèves considérés comme décrocheurs : le fait d'avoir été repéré par l'institution scolaire, l'origine sociale souvent modeste, des conditions d'existence souvent précaires, des difficultés dans les premiers apprentissages dès le primaire.

Sur ce dernier point, les enquêtes font en effet apparaître le rapport très fort entre le malentendu et les difficultés dans les apprentissages scolaires dès le primaire (souvent de manière un peu invisible puis plus visible au collège) et le fait de quitter physiquement l'établissement, de s'absenter régulièrement et parfois de disparaître complètement, ce qui est très rare, rappelons-le. Il s'agit le plus souvent d'une oscillation entre absence et présence, entre décrochage et maintien d'un accrochage.

L'institution, elle, a intégré quelques grands traits de l'approche politique dominante, en externalisant les difficultés et en limitant son rôle au contrôle. Elle a, en quelque sorte, eu du mal à penser ce qui lui arrive, c'est-à-dire la massification quasi-totale au niveau du secondaire. On a jamais autant scolarisé longtemps et durablement les enfants. Ce paradigme nouveau commence dans les années 60, s'intensifie dans les années 80 et se parachève aujourd'hui. Depuis la suppression de l'orientation en fin de 5^e au milieu des années 1990, on a vraiment toute une classe d'âge dans un même système unifié. Le col-

lège (quasi) unique, ce n'est pas la loi Haby en 1975, c'est 20 ans plus tard!

Les conséquences de cette « gestion » du décrochage scolaire ont-elles été tirées ?

En insistant sur l'indocilité corporelle des élèves, l'activité de contrôle et de comptage, les questions d'apprentissage et d'accrochage cognitif aux contenus scolaires proposés n'ont pas été jugées prioritaires. Aujourd'hui, je note un certain changement dans les discours et une critique – encore timide – d'une gestion essentiellement sécuritaire du phénomène. Nous sommes, on peut l'imaginer, à un tournant. Nous avons le recul pour constater que le principe de tolérance zéro n'est pas efficace : sans surprise, la suppression des allocations familiales ne produit que rarement les effets escomptés et demeure d'ailleurs assez peu appliquée depuis sa remise en vigueur par le député UMP Eric Ciotti en janvier 2011. Quant au texte de 2004 sur l'amende parentale, il n'est pas appliqué du tout. On peut le dire, ces textes visant à réprimer la pratique en punissant les parents constituent un échec cuisant. Ce qui n'empêche pas la droite et une partie de la gauche de refaire le débat régulièrement.

Autre constat : une part des acquis de la recherche a enfin été intégrée, au moins dans quelques textes et déclarations que j'ai pu lire récemment. Le politique semble enfin prendre au sérieux le fait que le décrochage n'est pas un caprice individuel ou un état accidentel mais bien le résultat d'un parcours et d'une trajectoire avec des loupés notamment dans le registre des apprentissages. Des trajectoires qui se construisent au carrefour de l'école, du quartier et de la famille, dans un contexte de relâche-

lire la suite ►

ment de la carte scolaire, de montée en puissance de la logique concurrentielle et des inégalités à tous les étages. Le décrochage est bien un phénomène multifactoriel et, nouvelle donne, l'école se confronte durablement à des élèves dont l'origine culturelle est très éloignée de la culture scolaire. C'est cela qui a été insuffisamment au cœur de la réflexion de ces dernières années, dans les champs politique, médiatique, mais aussi au niveau de l'institution scolaire. C'est cette complexité qu'il faudra bien intégrer politiquement si l'on veut œuvrer de manière pertinente.

Les signes avant-coureurs d'un futur décrochage interviennent, selon les enquêtes, dès le primaire. Quelles sont les pistes de travail envisageables dans un premier temps ?

Dans un premier temps, il faut s'atteler très sérieusement à la difficulté scolaire qui frappe une minorité récurrente d'élèves dès le primaire : difficultés de l'apprentissage de lecture et d'écriture, du maniement du signe graphique. La part des élèves en grande difficulté au collège le sont notamment dans la compréhension d'un texte. Le primaire est très marquant dans le parcours et tend à la surdéterminer. On sait que parmi ceux qui sortiront plus tard sans qualification du système, on a une sur-représentation d'élèves qui ont redoublé leur CP et/ou qui ont connu des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'autre grand chantier est celui de la formation des enseignants. Comment la repenser ? Comment intégrer les réflexions des chercheurs sur l'apprentissage de la lecture ?² Les enseignants sont souvent trop éloignés de l'essentiel de la production scientifique sur les questions qui vont faire leur quotidien

pendant 40 ans : didactique, pédagogie, relation famille école...

Il faut ainsi revisiter sans tabou les impasses de certaines pédagogies qui ont marqué les années 70/80. Le fait, par exemple, de vouloir rendre à tout prix les activités d'apprentissage attractives par le ludique a pu détourner les élèves d'un travail de confrontation avec la difficulté. Or apprendre à lire et à écrire est difficile. Certains usages des pédagogies nouvelles ont pu contribuer à créer de nouveaux obstacles et parfois un malentendu sur ce qui peut attendre les élèves en termes de confrontations et de dynamiques intellectuelles.

C'est aussi mettre fin à l'école de la méritocratie ?

En effet, une deuxième piste de travail, est de croire à nouveau dans l'idée de l'égalité des intelligences. Croit-on à l'éducabilité universelle ? La réponse est « oui, mais » pour certains élèves, il n'y aurait plus grand-chose à faire ; à certains égards, l'école de ces dernières années est celle du renoncement. Il y a une sorte de naturalisation et d'essentialisation des difficultés, qui seraient finalement consubstantielles à l'élève. Avec d'autres chercheurs, le sociologue Jean-Pierre Terrail le rappelle avec force, tous les élèves a priori sont capables. L'échec se construit à travers l'expérience scolaire, dans une école concurrentielle qui accueille aujourd'hui à peu près tout le monde mais classe et hiérarchise sans cesse, en fonction des « talents » dits personnels ou « aptitudes » supposées des élèves. Dialoguer avec la recherche et l'université, c'est aussi rappeler que les difficultés des élèves ne leur sont pas consubstantielles mais sont forcément construites de manière relationnelle et

2. Étienne Douat fait notamment référence aux études du groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS) animé par le sociologue Jean-Pierre Terrail, qui développent une réflexion sur les apories de certaines méthodes de lectures.

lire la suite ►

dans un contexte scolaire particulier, que l'on peut modifier.

En résumé : revenir au vieux principe des Lumières de l'éducabilité universelle et sortir du discours sur l'égalité des chances. On a encore l'idée, et la gauche n'est pas très claire là-dessus, que le mérite constitue le facteur explicatif des parcours différenciés : on aurait la place que l'on mérite. Et l'égalité des chances est en quelque sorte déjà atteinte : tout le monde a bien le droit de s'inscrire à l'école et d'y rester 19 ans en moyenne ! Il faudrait aujourd'hui un objectif plus ambitieux qui serait notamment celui de l'égalisation progressive des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour reprendre la formule du sociologue Christian Laval. Le projet d'une école commune proposé par le GRDS me semble être une piste de travail très concrète.

Puisqu'aujourd'hui tout le monde est dans l'école, il faut repenser l'altérité. Comment repenser la socialisation scolaire pour qu'elle soit plus démocratique ? Il ne s'agit pas que d'une question pédagogique et scolaire. C'est également une question, disons plus politique, de conflits de socialisation. Il y a une socialisation scolaire, qui implique un rapport au corps particulier, la survalorisation de la culture de l'écrit, des règles impersonnelles, l'enfermement 7 h par jour pendant 19 ans, ce qui n'est pas ano-

din et qui fait violence à certains milieux qui ont une socialisation en partie dissonante avec la socialisation scolaire. On peine aussi à prendre en compte que les élèves les plus en difficulté sont issus de classes populaires, avec des temporalités « décalées » pour les parents, une expérience de l'instabilité professionnelle, un rapport à l'espace particulier (logements exigus, etc.)...

Les mouvements d'éducation populaire ont-ils un rôle à jouer dans cette refondation de l'école ?

La grande violence du système scolaire, ce n'est pas seulement d'exhorter à la réussite scolaire, c'est aussi de le faire dans des parcours très courts. On peut avoir une seconde chance, mais à un moment donné, si l'on n'a pas atteint un certain niveau, c'est fini.

Un des exemples à suivre qui me semble intéressant, c'est l'examen des parcours atypiques que l'on peut faire au sein de l'éducation populaire, comment les bénévoles, les militants, les salariés ont appris aussi en dehors de l'école. La perspective de pouvoir se perfectionner tout au long de la vie est décisive, l'idée d'une éducation permanente constitue le vrai point fort de l'éducation populaire. Oui, l'éducation populaire peut être un moteur pour repenser la pluralité possible des formes d'apprentissage. ■

A.I.

Malentendus sociocognitifs

.....

La construction sociale du décrochage scolaire

Entretien avec Patrick Rayou

Une dimension sociale est présente dans le phénomène du décrochage, et il est essentiel d'en prendre la mesure si l'on veut se donner une chance de traiter le phénomène. Mais les logiques qui aboutissent au décrochage ne sont pas toujours évidentes à décrypter. Parmi elles, la notion de malentendu sociocognitif permet de lever un coin du voile.

Patrick Rayou est sociologue, professeur à l'université de Paris VIII. Il a notamment publié *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (dir.), Presses universitaires de Rennes, 2009, et *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (avec Élisabeth Bautier), PUF 2009, réédition prévue en 2013.

Le décrochage scolaire peut être lu comme le résultat d'une « mauvaise rencontre », ou plus précisément d'une rencontre manquée entre l'individu et l'institution. Que peut dire la sociologie de cet échec ?

On peut tout d'abord tenter de l'appréhender avec des chiffres, même si ceux-ci sont sujets à controverse. On estime généralement à environ 200 à 250 000 le nombre d'élèves concernés, ce qui est considérable. Ce qu'il faut pointer, surtout, c'est que si dans les années 1960 les conséquences d'un abandon précoce de l'école n'étaient pas forcément réhivitoires, elles sont aujourd'hui déterminantes. La signification sociale du décrochage est plus dramatique aujourd'hui.

Ensuite, il ne faut pas méconnaître ce que Bourdieu appelait dans *La Misère du monde* le « décrochage intérieur » : ces élèves qui, en apparence, jouent le jeu, qui se rendent à l'école sous la pression des parents ou pour voir leurs copains, mais qui au fond « ne sont plus là pour personne ». Ce qui peut aboutir à un décrochage tout court, car le processus est graduel : il opère

un peu à la manière d'une distillation fractionnée.

Dernier élément de contexte, la façon d'évoquer le phénomène traduit un glissement inquiétant dans son appréhension. On a longtemps parlé d'« élève en échec », et l'expression s'efface aujourd'hui au profit d'une autre, le « décrocheur ». Ce qui n'est pas anodin, car avec cette posture active on renvoie la personne à sa seule responsabilité. Sans doute y a-t-il eu, par le passé, des abus symétriques, lorsque des élèves « étaient orientés », comme s'ils n'avaient pas voix au chapitre. Mais il me semble que l'on met un peu trop l'accent, aujourd'hui, sur la responsabilité personnelle des enfants dans leur échec.

Cela s'inscrit dans un imaginaire plus vaste de l'individu autonome, « acteur de son parcours », qui a de très bons côtés mais qui conduit parfois à faire bon ménage de la construction des capacités : l'autonomie, cela se construit dans la durée, avec des ressources qui sont variables en fonction des familles et des milieux sociaux.

lire la suite ►

Précisément, une lecture par catégories sociales permet-elle d'éclairer le phénomène ?

Oui, jusqu'à un certain point et cela mérite quelques précisions. Dans l'ensemble, les catégories classiques de la sociologie restent assez opérantes pour décrire le phénomène. On sait qu'il concerne davantage les garçons que les filles, par exemple, et que sans surprise les milieux populaires sont plus touchés que les classes moyennes et supérieures.

Mais il ne faut pas méconnaître l'existence de phénomènes de décrochage au sein des milieux privilégiés, ou simplement de familles qu'on jugerait a priori compatibles avec l'école. Sans aller chercher très loin, une maladie, si elle provoque un retard scolaire, peut déstabiliser durablement un enfant et peser sur son parcours futur. C'est d'ailleurs un phénomène propre à la France, un pays où le retard scolaire est, plus qu'ailleurs, prédictif de la réussite ultérieure.

Mais le décrochage dans les CSP + ou ++ se joue aussi dans d'autres contextes : séparation difficile entre les parents, parents surinvestis dans leur vie professionnelle qui ne sont pas suffisamment présents, ou encore pression à la réussite qui va finir par décourager certains jeunes. À cet égard, le décrochage n'est pas sans évoquer les phénomènes de déclassement social, dont les sociologues débattent depuis une dizaine d'années.

J'observerai cependant que, chez les enfants issus de milieux plus ou moins privilégiés, les filets de sécurité collectifs (relations des parents, inscription dans le privé, coaching etc.) réussissent à ramener beaucoup de jeunes dans des parcours plus classiques.

C'est moins le cas dans les milieux populaires. Et il se trouve que ceux-ci sont plus fréquemment touchés par une autre logique, qui touche directement aux apprentissages, et que nous avons appelé, avec d'autres collègues, les malentendus sociocognitifs.

Pouvez-vous préciser ?

Oui, car la formule peut prêter à malentendu. On le sait, l'acte d'apprendre est inséparable d'un contexte. Les élèves sont socialisés dans un certain type d'attentes, et il peut y avoir une confusion entre les logiques sociales et les logiques d'apprentissage. Je m'explique. Ces dernières sont marquées par des sauts cognitifs importants, par exemple à l'entrée en sixième. Or beaucoup d'élèves ne voient pas ces logiques cognitives, mais les logiques sociales. Et si la confusion n'est pas dommageable en primaire, où elles coïncident encore beaucoup, elle est plus coûteuse au collège, où ce qui est en jeu n'est pas d'être poli avec le professeur ou d'avoir fait ses devoirs, mais d'avoir vraiment compris la leçon. Les « contrats didactiques », ainsi que les nomment les chercheurs en sciences de l'éducation, changent d'un niveau à l'autre, et les élèves ne repèrent pas ces changements.

La conséquence ne se fait pas attendre : leurs résultats s'en ressentent, et cela leur apparaît comme une injustice, voire comme du favoritisme, et certains élèves noirs ou d'origine maghrébine imaginent même du racisme. Dans ces conditions, le découragement se double d'un rejet.

Le problème, c'est que les familles n'ont pas toujours les moyens de les aider à passer d'un « contrat didactique à l'autre ». C'est ce que montre très bien

lire la suite ►

l'étude récente de Séverine Kakpo sur les devoirs dans les milieux populaires (*Les devoirs à la maison*, PUF, 2012). Le professeur demande aux élèves de lire et les mères de famille, qui ont à cœur la réussite de leurs gamins, leur demandent de lire à haute voix. Or on sait que les mécanismes intellectuels mis en jeu par une lecture à voix haute et une lecture silencieuse ne sont pas du tout les mêmes.

Mais l'enseignant qui a prescrit la lec-

ture ne sait pas ce qui se joue d'une famille à l'autre. Au total, l'école participe sans le savoir à la production d'inégalités et d'inégalités qui sont aujourd'hui plus dures et plus définitives qu'elles ne l'étaient il y a une ou deux générations. C'est pourquoi, il est essentiel de revenir sur ces questions et d'en nourrir la formation des enseignants. ■

R.R.

La relation parents-école

.....

Incompréhensions et paradoxes

par Maryse Esterle

Les élèves qui désinvestissent peu à peu l'espace scolaire interrogent les professionnels de l'école, qui en recherchent souvent les causes dans leur environnement social et familial. Ainsi les parents sont bien souvent considérés comme seuls responsables, voire coupables des absences de leurs enfants.

Maryse Esterle est sociologue, enseignante à l'université d'Artois (IUFM) et chercheure au CESDIP-CNRS. Elle a mené plusieurs travaux de recherche sur la question de la déscolarisation et du décrochage scolaire dans le nord de la France et à Paris. Elle a notamment publié *Les Élèves transparents* (Presses universitaires du Septentrion, 2007).

La relation parents/école est marquée par de nombreux malentendus (attentes différentes, reproches réciproques). J'en ai rencontré maints exemples au cours de mes recherches. Par exemple, certains parents comprennent mal que leur enfant passe dans la classe supérieure avec 5 de moyenne générale. En effet, il arrive que des conseils de classe fassent des sortes de « paris » pédagogiques et éducatifs sur le redoublement d'un élève : sera-t-il efficace ? Certains élèves passent d'une classe à l'autre de façon quasiment administrative et se retrouvent en 3^e avec un niveau qui n'atteint pas celui du CM1 ou du CM2. Ces élèves passent des jours, des mois, voire des années, dans la forme scolaire qui est celle du collège aujourd'hui, à devoir suivre des enseignements qu'ils ne comprennent pas. Ils sont dans une sorte de virtualité, de faux-semblant : à quoi bon venir dans ces conditions ?

L'élève absent dont s'accommode l'école

Dans un établissement scolaire, les différentes catégories de personnels

réagissent de manières différentes à la diversité de niveau et de motivation des élèves : les directions et les conseillers principaux d'éducation agissent dans le sens de la réduction des absences et de la continuité de la scolarité de tous les élèves. Du côté des enseignants, c'est plus compliqué : ils ont 25 ou 30 élèves à gérer et quelquefois — ils le reconnaissent en entretien — : ils s'accommodent plus volontiers des absences prolongées d'élèves en décalage avec la forme scolaire et les apprentissages.

Dans ces conditions où les moyens (en temps de réflexion, de formation, de concertation) ne sont pas au rendez-vous, par exemple pour que puissent être mis en place de véritables programmes pédagogiques concernant les élèves en grandes difficultés à l'entrée en 6^e ou en seconde, la tentation est grande de faire peser sur « les familles » ou « les parents », la responsabilité des difficultés des élèves : si l'élève ne suit pas correctement ses cours, c'est parce que les parents démissionnent... Expression très répandue qui renseigne sans doute plus sur le désarroi de ceux qui l'utilisent que sur une réalité sociologique avérée.

lire la suite ►

Un projet pédagogique autour de la discipline...

Ces élèves, qui ont des difficultés de compréhension qui gênent le bon déroulement de leur scolarité, se retrouvent en situation de transgression, leurs difficultés scolaires se transformant en « problèmes de comportement ». En d'autres termes, leur comportement va être mis en avant au détriment de leurs difficultés scolaires. Le lien entre échec scolaire et perturbations en classe est, du reste, souvent fait par les enseignants et les personnels scolaires eux-mêmes lors de débats ou de formations. Pourtant, lorsqu'il s'agit de traiter les problèmes d'indiscipline d'élèves en difficultés scolaires, le « respect des règles » est beaucoup plus mis en avant que la recherche de l'amélioration du niveau scolaire. Cela pose la question d'une remise en cause des pratiques pédagogiques, difficile à faire en l'absence d'un travail d'équipe empreint de confiance. Comme les élèves, les enseignants ont besoin d'un cadre sécurisant pour faire état de leurs difficultés...

De la même manière qu'on imaginerait mal un adulte se trouvant dans une salle où il ne comprend rien pendant plusieurs jours ou plusieurs mois et ne manifestant aucune réaction, il est plutôt inadéquat de construire un projet pédagogique autour de l'obéissance et du respect de règles dont les élèves ne peuvent percevoir le sens, d'autant plus si les problèmes de fond ne sont pas pris en compte. Et c'est pourtant ce qu'on demande à beaucoup d'élèves : l'apprentissage des règles et l'obéissance aux adultes, y compris en l'absence d'une relation de confiance établie avec ces derniers.

Au niveau de la relation entre les parents

et les représentants des établissements scolaires, on remarque une distance assez importante : des parents se lassent d'être « convoqués », pour finalement entendre que si leur enfant ne réussit pas à l'école c'est, peut-être, sans doute ou sûrement parce que cela se passe mal en famille.

Des parents intimidés par l'école

D'autre part, beaucoup de parents, en particulier ceux qui sont issus de milieux défavorisés, pensent que c'est à l'école de faire le travail de transmission des connaissances et qu'ils n'ont pas à « se mêler de ça ». Ils se tiennent « à distance respectueuse » des enseignants et ne vont pas aller dans l'établissement parce qu'ils considèrent que la scolarité est l'affaire de l'école. On a là un véritable malentendu, les équipes des établissements souhaitant rencontrer les parents mais ces derniers ne voyant pas ce qu'ils pourraient faire et, finalement, y renonçant, d'autant plus que leurs horaires professionnels ne sont pas toujours compatibles avec les réunions ou rendez-vous proposés par l'école.

Dans un collège de Roubaix, le principal avait « convoqué » deux parents pour leur dire que leur fils avait fait des progrès ; les parents sont arrivés un peu inquiets et se disaient « on va encore nous passer un savon ». Mais le principal les a juste rencontrés pour leur dire : « Vous savez, votre fils, ça va mieux, il a fait vraiment des progrès à tous les niveaux, on est très content de lui » ; une révolution copernicienne dans la relation que l'établissement entretenait avec les parents des élèves ! L'école française insiste beaucoup sur la faute, elle insiste peu sur la réussite.

lire la suite ►

J'ai pu constater au travers de mes recherches, en particulier celles que j'ai faites dans le nord de la France, un grand décalage entre les attentes des parents et celles des collèges, malgré les entretiens ou les rencontres organisées avec les familles par les responsables des collèges. Beaucoup de parents – comme d'élèves d'ailleurs – ont le sentiment qu'on ne les a pas entendus, qu'on ne les comprend pas. Il arrive que des travailleurs sociaux (assistants sociaux, éducateurs...), moins pris dans les injonctions institutionnelles, jouent un rôle d'intermédiaire, mettent de l'huile dans les rouages, mais alors les parents se retrouvent objets d'une intervention sociale et leur rôle d'éducateur risque d'en pâtir d'une autre manière.

Une incompréhension plus importante pour les parents défavorisés

Quand on parle de parents, il s'agit plutôt des mères que des pères. La figure de la « mère dépassée » se rencontre assez fréquemment dans les collèges, et elle correspond à la représentation courante que s'en font les personnels scolaires. Ces mères de milieu pauvre, en butte à des difficultés de vie multiples, arrivent au collège en donnant à voir leur souffrance. Elles vont être prises en charge, aidées, accompagnées par l'assistant social scolaire par exemple, vers lequel le principal va éventuellement les orienter, si cela n'a pas déjà été fait, mais elles auront beaucoup de difficultés à être considérées comme des interlocutrices ou des « co-éducatrices » de leurs enfants. D'autres parents vont arriver dans une position très agressive, et du coup des relations hostiles vont se nouer, renforçant cette représentation d'inadéquation, de manque,

d'incapacité des parents. Dans tous les cas, pour beaucoup d'entre eux, la relation directe avec l'établissement scolaire est très difficile. Les travailleurs sociaux deviennent des intermédiaires incontournables entre eux et les personnels scolaires; ils constituent un filtre supplémentaire qui peut être aidant, mais qui en même temps peut diminuer encore plus la capacité d'expression autonome des parents. Cette relation inégale, quelle que soit la bonne volonté des acteurs, se traduit, entre autres, par l'appellation invariable de « papas » et de « mamans » appliquée aux pères et aux mères des élèves, y compris dans des rapports écrits.

Les parents de milieux très défavorisés n'ont comme seul recours que l'école publique, alors que d'autres parents de catégorie moyenne ou plus aisée, voyant l'échec de leur enfant et la difficulté à établir un contact avec l'établissement scolaire qui ne soit pas marqué par un rapport de force mais par un véritable échange, se tournent vers l'enseignement privé, qui peut proposer des pédagogies alternatives. Plus avertis de l'organisation du système scolaire, ils ont à leur disposition un éventail de possibilités plus important dans tous les cas que les parents de milieu plus modeste.

On parlera donc d'une distance, d'une difficulté à établir des liens non marqués par des différences sociales, de différences dans l'expression aussi. Le principal outil des enseignants est la parole. A contrario pour beaucoup de parents la parole est difficile, le vocabulaire de l'école est peu compris, des choses évidentes pour les agents scolaires leur demeurent inintelligibles.

Voici l'exemple d'une intervention faite par un principal de collège avec des

lire la suite ►

mères de famille dans un centre social de Roubaix : il s'agissait de présenter les emplois du temps et de parler de la vie quotidienne au collège, dans le cadre d'une action visant à aller vers les parents plutôt que d'attendre qu'ils viennent au collège. Au cours de cette réunion, le principal a présenté un tableau à double entrée qui montrait l'emploi du temps des élèves, avec les jours de la semaine et les heures par jour. Il expliquait cet emploi du temps type aux mères présentes en développant une situation de classe assez classique : une leçon suivie d'exercices d'application. Il présente donc l'emploi du temps et pose ensuite des questions aux mères pour voir si elles ont bien compris : silence massif de l'assistance jusqu'au moment où l'une d'elles, qui parlait un peu le français, a expliqué que personne n'avait compris parce qu'elles ne maîtrisaient pas suffisamment la langue française. Le problème de communication, linguistique en l'occurrence, fut résolu par la traduction des propos du principal par un enseignant arabophone présent à la réunion. Ce problème peut être aussi constaté avec des parents francophones, à qui les acteurs scolaires expliquent des choses qui leur apparaissent évidentes mais qui font partie de codes internes à l'école qui, « exportés » à l'extérieur sans « explication de texte », s'avèrent parfaitement incompréhensibles. Du reste on peut rencontrer ces mêmes incompréhensions dans d'autres milieux, comme le milieu judiciaire ou médical.

L'importance du lien famille-école

Il n'y a pas de solution miracle qui résoudrait tous les problèmes, mais dans un premier temps on peut cependant observer et réaliser la distance

qui existe entre les parents/familles et l'école. Beaucoup de parents attendent du système scolaire ce qu'il ne peut pas leur fournir, mais dans le même temps les ambitions annoncées par l'école, par la voix de ses plus hautes autorités, sont très élevées : on scolarise tout le monde, la loi d'orientation de 1989 a fixé comme objectif d'emmener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et les 20 % restant au niveau du CAP et du BEP ; aujourd'hui l'objectif est porté à 50 % des jeunes dans l'enseignement supérieur.

Ces ambitions affichées ne correspondent pas exactement à ce qui se passe dans la réalité, d'où une attente de parents qui voudraient bien que leurs enfants réussissent à l'école mais qui, d'une certaine manière, n'en ont pas le « mode d'emploi », ne savent pas comment faire ni comment s'y prendre. Et parallèlement, beaucoup de personnels scolaires, enseignants en particulier, ont le sentiment de « ne pas y arriver » avec un certain nombre d'élèves, de ne pas avoir les outils nécessaires pour les aider à lutter contre leur échec, leur absentéisme ou leur abandon. Les enseignants, conseillers principaux d'éducation ou chefs d'établissement ne sont pas indifférents au sort de ces élèves, même si dans la pratique les processus de raccrochage scolaire sont difficiles à mettre en place et rencontrent des résistances chez les professionnels.

Repérer, analyser cette distance et les différents facteurs qui y concourent est un préalable à un travail de réflexion plus approfondi entre personnels scolaires et familles. On peut ensuite rechercher des outils de communication, comme par exemple l'utilisation de traducteurs, ce qui éviterait bien des malentendus. Pour entrer réellement en contact avec des parents qui ne lisent

lire la suite ►

pas le français, on peut rechercher d'autres canaux de communication ou utiliser des symboles, sous forme de pictogrammes par exemple. Ce ne sont là que quelques exemples qui n'ont pas la prétention de régler toutes les questions mais qui témoignent d'une volonté d'améliorer concrètement les relations entre l'école et les familles.

En conclusion, les travaux de recherche soulignent l'importance fondamentale d'établir de véritables relations entre l'école, les élèves et leurs familles. L'école s'est longtemps méfiée des parents et des familles et les acteurs scolaires ont du mal à écouter véritablement les élèves et à prendre en compte leur point de vue. Si ces relations s'établissent, on peut discerner la singularité de chaque situation et y apporter des réponses plus adaptées.

Il s'agirait aussi de faire en sorte que l'établissement scolaire soit un lieu où

on vient apprendre, mais aussi un lieu où on vient vivre; cela implique de travailler sur le règlement intérieur, l'organisation des règles de vie, les lieux de rencontres informels, l'organisation des récréations, l'accueil des familles, etc. Le niveau des élèves ne s'améliorera pas mécaniquement grâce à l'amélioration du climat scolaire dans l'établissement, mais dans tous les cas on posera ainsi les conditions d'une véritable possibilité d'évolution du niveau scolaire pour les élèves en difficultés et d'un travail sur les interactions avec les autres élèves, les enseignants et les autres personnels scolaires. Et cela pourra aussi inciter les parents à y venir plus régulièrement pour contribuer à construire les conditions d'un partenariat plus efficace avec les établissements scolaires.

Être « acteur de son parcours » ?

Individus, institutions et trajectoires sociales

par Richard Robert

De l'économie du travail aux pratiques de gestion des ressources humaines, en passant par les politiques de l'emploi, une injonction impose désormais à l'individu d'être autonome, de travailler à son « employabilité », d'être « acteur de son parcours ». Cette responsabilité pèse sur tous, et la vision du monde dont elle procède trouve ses limites dans les différents phénomènes de décrochage.

De la fin de la scolarité au premier CDI s'étend une plage de temps jadis ténue, qui peut durer désormais jusqu'à dix ou quinze ans. Pour toute une partie de la jeunesse, c'est une période chaotique, marquée par du vide, des ruptures, une discontinuité fondamentale qu'on nomme parfois précarité mais qui ne se limite pas à la difficulté à trouver un emploi permanent. Cette précarité s'étend, d'une part, à l'ensemble des domaines de la vie personnelle et sociale (trouver un logement, vivre en couple, faire des projets, accéder au crédit) et, d'autre part, pour plusieurs centaines de milliers de jeunes, elle commence au sein même du système scolaire, dont ils sortent sans diplôme, au terme d'un parcours dont les derniers mois ou les dernières années sont marqués par une tendance à s'effilocher.

De la responsabilité

Ce phénomène, abondamment décrit par les sociologues et les politiques, tend à être filtré de deux façons antagonistes. La première est le fatalisme : on ne peut rien y faire, c'est ainsi – avec

en message subliminal : patientez ! La seconde, tout aussi insidieuse, consiste pour les institutions (entreprise, école, monde politique) à se défausser sur les individus.

Nulle part cette logique n'est aussi visible que dans le monde professionnel, ou aussi bien à l'intérieur des organisations que sur le marché du travail l'heure est à la responsabilisation des individus. Les « politiques actives de l'emploi » consistent à responsabiliser des demandeurs d'emploi appelés à développer leur « employabilité ». À l'exception de quelques cadres à haut potentiel, les entreprises ne gèrent plus les carrières mais organisent des marchés internes, laissant à chacun le soin de s'orienter et construire son parcours en interne. En économie du travail, une vision néoclassique a pris le dessus, qui insiste sur la mobilité et représente les agents économiques comme des sujets libres, autonomes, rationnels, capables de prendre les meilleures décisions pour répondre aux modifications de leur environnement.

Certes, on peut préférer ce nouveau monde aux dimensions paternalistes

lire la suite ►

du monde d'hier, et l'idéal d'autonomie n'est pas sans noblesse. Mais une partie des promoteurs de cet imaginaire pêche par optimisme, ou par ignorance. L'autonomie, tout d'abord, n'est pas une qualité essentielle des individus modernes, c'est une capacité inégalement distribuée. Elle dépend de ressources personnelles et sociales (notamment familiales) qui varient en fonction des individus et des catégories. Plus largement, on ne saurait la postuler, il s'agit tout au contraire de la développer et de la construire.

Cela engage une toute autre approche, dans laquelle des ressources doivent être apportées par les structures sociales (les institutions au sens large, l'entreprise y compris) afin de soutenir les individus. Cela peut engager une politique de compensation envers ceux qui, pour différentes raisons, auraient moins de ressources que d'autres, ou de moindres capacités de mobilité, puisque c'est d'être mobile qu'il s'agit. Plus généralement, l'ensemble des acteurs peut trouver avantage à une politique coordonnée de sécurisation des parcours, moins coûteuse à la collectivité que la simple compensation financière de l'inactivité forcée, moins déstabilisante pour les individus, et permettant aux firmes de mieux gérer le développement des compétences auxquelles elles peuvent faire appel. La formation tout au long de la vie est l'une des dimensions de cette politique.

Les parcours scolaires et le retour du fatalisme

Si les parcours scolaires ne peuvent se limiter à l'horizon de l'insertion professionnelle, nul ne disconvient que c'est une question centrale aujourd'hui. Et il est impératif de faire le lien entre les discontinuités des parcours scolaires,

dont le décrochage est la forme la plus radicale, et la précarité subie en début de parcours professionnel.

Or ce lien est fait, mais d'une manière particulièrement discutable, dans la progression insidieuse de la vision managériale des parcours au sein de l'institution scolaire. Comme le fait remarquer Patrick Rayou (lire l'entretien p. 11) dans ce dossier, on parlait il y a quelques années d'élèves en difficulté, et aujourd'hui de « décrocheurs ». Comme si c'était simplement leur histoire personnelle, voire une décision pleine et entière, et non l'affaire de l'institution.

Certes, on peut comprendre que face à des élèves qui ne savent pas eux-mêmes ce qu'ils ont à faire à l'école, et qui bien souvent sont difficiles, l'institution soit tentée de baisser les bras. Après tout, elle doit aussi s'inquiéter des autres élèves, et tous les enseignants savent qu'il suffit d'un ou deux élèves en rupture pour casser la dynamique d'apprentissage de tout un groupe.

Mais il convient de rappeler deux choses. Tout d'abord, insister comme on le fait aujourd'hui sur la responsabilité du jeune est un abus, car ce n'est pas d'adultes qu'on parle, mais d'enfants ou d'adolescents. Ensuite il existe – comme dans le domaine du marché du travail – une responsabilité collective de la société, et des institutions, à ne pas laisser ses membres s'égarer dans des voies sans issue. Une responsabilité collective qui est aussi un intérêt commun. Car cela a un coût, et il ne faut pas avoir peur de le dire : cela se paie en points de chômage, en délinquance, en misère sociale et en reproduction de la misère sociale. Cela se paie en résurgence de la fatalité, alors que les sociétés modernes se sont précisément définies par leur refus de la fatalité.

lire la suite ►

Il est aberrant que ce soit précisément le filtre, moderne par excellence, de la responsabilité individuelle qu'a chacun de son propre destin, qui conduise à ressusciter les vieilles figures de la fatalité sociale.

Penser parcours

Il est donc impératif de se donner les moyens d'aider activement les milliers de jeunes qui, trop tôt, se prennent les pieds dans le tapis et s'engagent dans un ratage dont ils risquent de ne jamais sortir. C'est l'affaire de la société, pas seulement de l'institution. L'École de la République ne peut avoir réponse à tout, et s'il est essentiel qu'elle développe en son sein ses propres recours (le modèle des micro-lycées en est un excellent exemple, et il ne représente aucun surcoût par élève par rapport à un lycée classique), il convient de développer ailleurs des espaces d'apprentissage et de socialisation.

Le monde associatif a ici son mot à dire et sa pierre à apporter. Les Écoles de la deuxième chance en sont un bon exemple. Mais plus largement, les Chambres de commerce et d'industrie (CCI) et l'ensemble des acteurs de l'in-

sertion gagneraient à unir leurs efforts non pas pour construire un nouveau statut, mais pour se donner les moyens de travailler sur les trajectoires.

L'enjeu est d'abord d'éviter les pannes, de permettre à chacun, à son rythme et sur la route qui lui convient, d'avancer. L'idéal de mobilité professionnelle est indécent quand certains tombent en panne avant même d'avoir commencé à tracer leur route. Le moment où l'on prend son élan est décisif, et des ruptures trop précoces sont réhivitoires.

Ce sont donc bien des continuités qu'il s'agit de redessiner. Et pour cela il est impératif de raisonner en termes de parcours, au sens presque géographique du terme. Il faut gérer les sorties de route (du décrochage à l'interruption du stage ou du CDD), les incidents de parcours, faire en sorte d'éviter les voies sans issues. Passerelles et chemins de traverse sont utiles, car certains se trompent de route. L'orientation est essentielle – pour tous – et la conduite accompagnée a du sens pour beaucoup. La mobilité, pour résumer, ne saurait se décréter. Mais elle peut s'apprendre.

Repenser les ruptures

Décrochage scolaire, ruptures éducatives et cloisonnements institutionnels

par Arnaud Tiercelin

Le décrochage scolaire résulte de parcours heurtés, marqués par des interactions multiples, parfois contradictoires, et bien souvent des ruptures de prise en charge. Il faut prendre en compte toutes ces dimensions pour repenser l'accompagnement de ces parcours, et la multiplicité des acteurs, institutionnels ou non, qui peuvent y concourir. Une question centrale est alors la bonne articulation des différentes prises en charge : comment restaurer de la continuité dans des parcours discontinus ?

Arnaud Tiercelin est responsable du secteur Education/Jeunesse à la Ligue de l'enseignement.

La thématique du décrochage scolaire est présente depuis près de 20 ans dans les orientations institutionnelles et le débat public. Pour partie adossée à la thématique de la prévention de la délinquance reliée à la non assiduité scolaire, elle relève aussi de plus en plus, sous l'impulsion des politiques comparatives européennes, de la thématique de l'éducation inclusive et de la lutte contre les abandons précoces de formation sans diplôme ni qualification. La lutte contre le décrochage s'envisage ainsi de plus en plus comme une nécessité pour relever les défis de la société compétitive de l'intelligence, par la nécessité d'une élévation des niveaux de formation de tous.

Cette thématique est enfin associée au constat d'un échec relatif de la démocratisation scolaire : la massification des 30 dernières années n'a pas impliqué la réussite de tous, notamment des jeunes issus des milieux populaires. Le constat peut même sembler cinglant : la France serait, parmi les pays de l'OCDE, celui dont le système scolaire amplifie le plus les inégalités sociales de départ.

On serait ainsi en face d'un système de tri sélectif, d'autant plus inefficace voire injuste que ce tri s'opère par l'échec, et où les « vaincus du mérite », exclus très tôt des parcours de formation, verraient ainsi leurs parcours sociaux « verrouillés » dès la fin de leur scolarité initiale, avec presque aucune « deuxième chance ».

Chercheurs et praticiens sont nombreux à décrire un phénomène multiforme qui va bien au-delà des seuls enjeux de réussite scolaire. Et si certains acteurs lui préfèrent la notion de « décrochés », il convient d'éviter de distribuer les responsabilités de manière exclusive ou simpliste, soit qu'on pense les jeunes et leur famille seuls responsables (d'autant plus qu'on aurait créé les conditions d'une illusoire « égalité des chances »), soit qu'on charge l'institution scolaire de tous les maux.

Le « décrochage » est un processus long plus qu'un résultat ou un acte identifiable. Il est le résultat de parcours heurtés, produits d'interactions

lire la suite ►

multiples, parfois contradictoires, et bien souvent de ruptures de prise en charge : parcours de vie de jeunes qui se construisent par différentes socialisations, familiale, scolaire, entre pairs, par le renvoi d'identifications et représentations plus ou moins négatives, notamment issues de la société de l'information comme du jugement scolaire. Il faut prendre en compte toutes ces dimensions pour repenser l'accompagnement de ces parcours, et la multiplicité des acteurs, institutionnels ou non, qui peuvent y concourir.

Les politiques institutionnelles et leurs limites

Si l'école ne peut être le seul recours, elle ne peut pas non plus déléguer toutes ses responsabilités. De nombreuses pistes sont débattues pour l'adaptation de son fonctionnement, trop précocement sélectif, et de ses pédagogies. S'il convient d'agir tôt, dès le primaire, il convient sans doute aussi de ne pas oublier le cœur de « l'usine de tri », le collègue dit unique, où la tentation reste forte d'externaliser la prise en charge de la grande difficulté, parfois au motif d'une plus grande « individualisation ». De nombreuses études ont déjà montré que des dispositifs spécifiques, voire des filières précoces qu'on bâtirait au motif de la prise en charge de besoins particuliers, ont presque toujours pour résultat l'enfermement durable des parcours dans des filières de relégation, sans perspective de retour à une formation de droit commun.

C'est tout l'enjeu d'une refonte de l'école commune de la scolarité obligatoire, où la personnalisation et la différenciation permettent de préserver l'expérience de la mixité sociale et de l'ouverture culturelle pour tous. Une école où la transition entre le primaire et le secondaire serait

plus progressive et moins génératrice de ruptures.

Cette approche qu'on pourrait qualifier de « préventive », dès le plus jeune âge, ne doit pas non plus passer au second plan face à une urgence plus « curative », qu'on identifierait notamment pour les jeunes déjà sortis de la scolarité obligatoire, notamment de 16 à 18 ans, voire 25 ans. La controverse sur le nombre de décrochés et la pression des contraintes budgétaires semblent nous pousser à concentrer les efforts sur cet âge, où la rupture est souvent consommée, mais où le travail de « ré-affiliation » est d'autant plus dur que la rupture est ancienne et multiple. Force est de constater que ces dernières années, l'essentiel des initiatives porte sur les plus de 16 ans, notamment sous l'impulsion de collectivités locales (notamment les Régions) qui jouent de leurs compétences propres, et parfois ont pu être tentées de se substituer à des politiques d'État dont on constatait l'impuissance ou le manque de volontarisme et de moyens.

Enfin, la multiplication de dispositifs (le fameux « millefeuille » souvent souligné), variables selon les âges et les institutions prescriptrices, ne doit pas nous empêcher de penser la continuité des parcours et des prises en charge, d'autant plus que l'on sait que les ruptures de prise en charge et la multiplication des interlocuteurs, lors des changements de cycles scolaires notamment, peuvent avoir des effets « déclencheurs » de défiance ou de désengagement, tant auprès des jeunes que de leurs familles.

Quelques principes forts peuvent guider la réflexion

Le principe d'éducabilité de tous à tous les âges suppose de ne pas en rabattre

lire la suite ►

sur l'ambition culturelle et citoyenne de la formation, sans l'opposer artificiellement aux enjeux d'insertion sociale et professionnelle. Il implique notamment la reconnaissance du droit à l'erreur (voire son statut positif dans les apprentissages), ce qui permettrait d'envisager un droit à la césure et à la formation récurrente, plus respectueuse des parcours singuliers et des rythmes de vie de chacun.

Rendre le jeune acteur (et non coupable) de son parcours suppose autant de travailler sur l'estime qu'il a de lui et des autres, que sur l'image ou le « devenir probable » du jeune que les adultes peuvent lui renvoyer, même s'ils pensent l'aider.

Enfin, partager la responsabilité en matière d'éducation globale suppose de reconnaître l'articulation, ou tout au moins la complémentarité des lieux et pratiques d'apprentissages par lesquels le jeune se construit. Sans tomber dans la confusion des rôles et des places, cela suppose de reconnaître un rôle tant aux parents (variable selon les âges de la vie), qu'aux acteurs de l'éducation « non formelle », éducation au cœur des loisirs éducatifs et de la formation tout au long de la vie, celle donc relevant de la responsabilité croissante dévolue aux collectivités locales et associations partenaires de l'école, sans parler des acteurs du champ médico-social et de l'insertion. Mais qui ne prétend pas se substituer à l'institution scolaire pour l'accès à une culture émancipatrice et à une formation qualifiante ou diplômante.

Retours d'expérience

Des expériences déjà anciennes peuvent ainsi inspirer des pistes pour l'avenir, tant pour la prise en charge de ces ruptures éducatives que pour une

approche plus globale qui pourrait y concourir.

Les projets éducatifs territoriaux, dont l'ambition a été interrompue par l'absence d'une impulsion de l'État ces dernières années, ont pu être une tentative d'articulation des temps éducatifs et des acteurs au bénéfice de l'éducation partagée à l'échelle locale. Posant le rôle de chefs de file des collectivités locales, et de régulateur de l'État, ces projets reposaient sur l'implication active des acteurs, du diagnostic à la mise en œuvre du projet partenarial, pariant sur les ressources locales que constituent tant la vie associative (notamment celle de partenaires de l'école, contribuant à l'intérêt général) que sur les jeunes et familles eux-mêmes, dans une logique implicite. Ces projets nécessitent une interministérialité forte, associant l'Éducation nationale (dont on a pu déplorer parfois le peu d'implication locale), les services déconcentrés du ministère de la Jeunesse, des Sports, de la Vie associative et de l'Éducation populaire, les dispositifs de la politique de la ville ou du développement local, et les Caisses d'allocations familiales. Sans doute faudra-t-il, dans une prochaine étape de la décentralisation, réfléchir à la bonne territorialité de ces projets, pour permettre le croisement de différents niveaux de collectivités (notamment avec la montée des intercommunalités), et parier sur un espace de coordination qui tienne compte du croisement des compétences autant que des logiques de bassin d'éducation, d'emploi et de formation, ainsi que des bassins de vie.

Une reconnaissance par la loi des Projets éducatifs locaux sera sans doute nécessaire pour redonner légitimité et clarté à ces dynamiques partenariales : de tels projets pourraient ainsi inclure des axes spécifiques ayant trait à la réussite éducative de tous, et intégrant

lire la suite ►

les enjeux de la scolarité obligatoire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

La réussite de ces dynamiques partenariales, au-delà du rappel de principe, supposera sans doute d'avancer sur la notion de chef de file local, et sur le croisement des pratiques professionnelles, face à l'inégale légitimité et reconnaissance des acteurs, et contre les logiques de cloisonnement institutionnel qui ont pu être renforcées ces dernières années par les effets pervers de la RGPP ou des politiques de « guichet ».

Les expériences telles que celles de certaines équipes de Réussite éducative sont ainsi riches d'enseignement sur l'articulation à trouver entre accompagnements personnalisés, nourri du travail social et éducatif, et prises en charge collectives inspirées par l'éducation populaire au sens large, au croisement d'acteurs multiples sur un temps long. Ainsi faudra-t-il sans doute ne pas limiter l'accompagnement des projets personnels à un simple travail sur l'orientation et la découverte professionnelle au moment des choix décisifs de la fin de scolarité obligatoire.

Autres expériences spécifiques à la prise en charge du décrochage scolaire, les dispositifs relais, et singulièrement les ateliers-relais en partenariat avec des mouvements d'éducation populaire, sont porteurs de nombreux enseignements pédagogiques et éducatifs, malgré l'érosion des dernières années (lire l'entretien de Farid Benlazar, p. 32). De la même manière, les expériences innovantes portées au sein de l'institution scolaire, comme les micro-lycées, constituent des laboratoires d'innovation pédagogique qui pourraient utilement inspirer les transformations de

l'ensemble du système éducatif, pour peu qu'on ne cantonne pas tous ces dispositifs à n'être que des enclaves sécuritaires ou de réparation qui ne cibleraient que les jeunes les plus en difficulté. Tous ces dispositifs doivent être conçus comme des « parenthèses », essentielles pour prendre en compte des parcours de rupture inévitables, mais qu'il importe de réarticuler au local avec les filières de formation de droit commun.

Enfin, des ponts et des croisements restent sans doute encore à renforcer voire à inventer avec les dispositifs de formation professionnelle et d'alternance pilotés par les Conseils régionaux. Les Écoles de la deuxième chance sont sans doute là aussi des expériences à étudier, toujours dans l'objectif de croiser ambition culturelle, formation citoyenne et projet professionnel, au profit de la réussite éducative globale des jeunes.

La lutte contre la rupture scolaire doit se nourrir de ces expériences de lutte contre les ruptures institutionnelles. Et sans doute la réforme profonde de la formation initiale et continue de tous les professionnels de l'éducation (voire du travail social), avec de réels tronc communs, en sera une des conditions facilitantes, notamment à l'occasion de la mise en place des futures École supérieures du professorat et de l'éducation.

Sans doute pourrait-on aussi y redécouvrir le potentiel militant et innovant des mouvements éducatifs et pédagogiques partenaires de l'école publique, qui regroupent depuis longtemps des acteurs au local portés par un même souci de transformation éducative et sociale.

« Un défi qui interroge le système scolaire »

Entretien avec George Pau-Langevin

Lutter contre le décrochage scolaire est une des priorités de la ministre déléguée à la Réussite éducative. Son objectif : réduire de moitié le flux annuel des décrocheurs dans les prochaines années en concentrant les efforts sur les premiers âges de la vie scolaire.

George Pau-Langevin est ministre déléguée à la Réussite éducative.

Quel regard portez-vous sur le décrochage scolaire ?

Malgré l'engagement des enseignants et de toute la communauté éducative, aujourd'hui encore, plus de 140 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans qualification ou sans diplôme. Le décrochage scolaire est une des manifestations les plus éclatantes et les plus inacceptables des limites de notre système éducatif qui n'assure plus la réussite de tous nos élèves.

Le décrochage scolaire est bien sûr d'abord un gâchis humain. Il est aussi un gâchis social et économique qui voit une partie de notre jeunesse connaître une insertion sur le marché du travail des plus difficiles : sans diplôme ou sans qualification, que peut-on, en effet, espérer aujourd'hui dans notre société dite « de la connaissance » où l'avenir appartient en priorité à ceux qui pourront accéder à des emplois, exigeant un niveau de qualification de plus en plus élevé ?

Le décrochage scolaire est enfin une menace pour notre cohésion sociale et la survie harmonieuse de notre « vivre ensemble ».

Il y a donc urgence à réagir et à lutter contre ce phénomène qui, par nature, est un processus complexe s'inscrivant dans la durée. Comme chacun sait, il est précédé de nombreuses manifestations : difficultés scolaires souvent précoces, absentéisme ou exclusions temporaires à répétition. Mais ces symptômes du décrochage scolaire peuvent être invisibles : certains élèves présents en cours ne posent aucun problème de discipline mais ne font rien au plan scolaire. Ils sont totalement désinvestis ayant « décroché de l'intérieur » si je peux m'exprimer ainsi. Cette urgence d'agir a bien été perçue par le président de la République qui a fait de la jeunesse la priorité de son quinquennat.

Investir dans l'École de la République pour assurer un meilleur avenir à notre jeunesse n'est pas un coût pour la collectivité, c'est un investissement.

C'est bien cette idée qui est au cœur de l'entreprise de refondation de l'École que Vincent Peillon et moi-même avons engagée. En charge de ce ministère de la Réussite éducative, j'aurai comme priorité de focaliser mes efforts sur les enfants les plus fragiles, les plus défa-

lire la suite ►

vorisés et sur ceux, bien sûr, qui constituent les décrocheurs de notre système scolaire.

Vincent Peillon l'a dit clairement au mois de septembre : notre objectif est de réduire de moitié le flux annuel des décrocheurs dans les prochaines années. Atteindre cet objectif sera une des priorités de mon action gouvernementale.

Quelles sont, selon vous, les principales causes du décrochage scolaire ?

Le décrochage scolaire en lui-même est le fruit d'une conjonction de facteurs les plus divers. Ces facteurs peuvent être d'ordre familial. La profonde évolution de la composition de la cellule familiale ces dernières décennies doit être ici prise en compte et notamment le développement des familles recomposées ou monoparentales. Les facteurs du décrochage scolaire peuvent aussi relever du domaine économique et on ne peut ici que constater les effets néfastes de la crise actuelle et du développement du chômage sur la stabilité de certaines cellules familiales. Le facteur culturel n'est pas à négliger notamment dans les cas des primo-arrivants où le premier obstacle à la réussite scolaire tient sans doute à la fois aux difficultés linguistiques et à la différence de culture entre le milieu familial et l'école. Mais il ne faut pas oublier aussi que parmi les facteurs favorisant le décrochage scolaire, il y en a d'ordre psychologique qui nécessitent une approche très personnalisée.

Comme vous le voyez, le décrochage scolaire par sa complexité est un défi qui interroge le système scolaire sur sa capacité à se réformer pour trouver les réponses adéquates.

Car outre les facteurs que je viens

d'évoquer rapidement, il ne faut pas oublier que certaines procédures au sein de l'École aujourd'hui tendent à favoriser le décrochage scolaire. Je pense plus particulièrement aux procédures d'orientation. Trop d'élèves aujourd'hui subissent leur orientation et notamment ceux qui sont orientés vers l'enseignement professionnel au regard de résultats scolaires jugés insatisfaisants. Nombre d'entre eux, peu motivés par des études qu'ils n'ont pas véritablement choisies, alimenteront le flux annuel des décrocheurs.

Quelles pistes pour agir ?

Il n'y a pas une réponse unique au problème du décrochage scolaire. Il y a certainement une pluralité de pistes à explorer.

Nous devons bien entendu agir dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire. Il faut engager une action le plus en amont possible, avant même le collège et l'apparition des premiers symptômes du décrochage. La priorité donnée à l'école primaire par Vincent Peillon dans la refondation de l'École entre dans le cadre de cette action de prévention du décrochage scolaire. Il nous faut « remettre l'École à l'endroit » et « commencer par le début », c'est-à-dire concentrer nos efforts sur les premiers âges de la vie scolaire afin de mettre nos jeunes sur la voie de la réussite scolaire.

Nous devons aussi revoir les dispositifs d'orientation scolaire afin de lutter contre ce que l'on appelle communément « l'orientation subie », porteuse du germe du décrochage.

Il nous faudra enfin traiter plus efficacement le décrochage si ce dernier n'a pu être évité. À ce titre, nous devons renforcer nos efforts pour favoriser le

lire la suite ►

retour en scolarité ou en formation des décrocheurs.

Comme vous le voyez le champ d'action est large. Mais que ce soit en matière de prévention ou de retour en formation des décrocheurs, je porte, depuis que je suis à la tête de ce ministère, une attention toute particulière aux initiatives innovantes qui se multiplient dans nos académies.

« Dispositifs relais » ou « micro-lycées », pour ne citer qu'eux, sont des réponses à approfondir. Ainsi, une région comme l'Île-de-France qui a déclaré la lutte contre le décrochage comme « cause régionale prioritaire » s'est engagée résolument dans la mise en place de micro-lycées dans chacun de ses départements. De mon côté, j'accorderai une grande importance à tout ce qui favorise l'innovation pédagogique et le développement de structures innovantes capables de répondre au défi du décrochage scolaire.

Dans la lutte contre le décrochage scolaire, l'école peut-elle agir seule ?

L'école ne peut tout faire toute seule. C'est une évidence et une réalité qu'il faut prendre en compte dans toutes ses dimensions.

La lutte contre le décrochage scolaire est une illustration parfaite. L'École de la République doit assumer la responsabilité de ses insuffisances en se réformant. C'est le but de notre entreprise de refondation. J'en profite d'ailleurs pour saluer l'investissement des

enseignants qui, en dépit du peu de considération qu'ils ont eu de la part du précédent gouvernement, ont maintenu leurs efforts pour assurer, dans des conditions difficiles, leur mission de transmission de savoirs. Notre ambition est, comme ils le savent déjà, de leur offrir une véritable formation, mieux adaptée aux défis d'aujourd'hui.

Mais l'école, dans sa lutte contre le décrochage scolaire, doit agir avec des partenaires. Les associations, les familles et les collectivités locales sont aujourd'hui des acteurs incontournables avec qui l'École doit travailler de concert.

Les associations sont des partenaires traditionnels de l'École et leur apport et leur contribution à la prévention ou au retour en scolarité des décrocheurs n'est plus à démontrer. Il faudra renforcer nos actions communes. Les familles, loin d'être démissionnaires comme je l'entends trop souvent, sont pour la très grande majorité d'entre elles prêtes à s'associer à l'École dans cette lutte contre le décrochage. J'entends bien leur proposer les voies d'une plus grande implication dans les prochains mois. Enfin, les collectivités locales et plus particulièrement les régions sont des partenaires précieux dans notre action contre l'échec scolaire. L'État, et à travers lui l'école, s'est engagé avec les régions, dans une déclaration commune en date du 12 septembre 2012, à associer leurs efforts pour diviser par deux, en cinq ans, le nombre de jeunes entrant sur le marché du travail sans qualification.

Objectif études supérieures

.....

Le modèle des micro-lycées

Entretien avec Éric de Saint-Denis

Comment raccorder un parcours scolaire chaotique avec la poursuite d'études supérieures ? L'expérience des micro-lycées, en cours de généralisation, montre que des structures adaptées peuvent faire la différence. C'est en s'appuyant sur le collectif, de l'équipe pédagogique pour les professeurs au groupe des pairs pour les élèves, qu'un suivi individualisé prend tout son sens.

Professeur agrégé d'histoire, Éric de Saint-Denis enseigne au micro-lycée de Vitry, dans le Val-de-Marne. Ancien délégué général de la Fespi (Fédération des établissements scolaires publics innovants), il est à l'origine de plusieurs structures spécialisées.

Pouvez-vous nous décrire, en quelques mots, ce qu'est un micro-lycée ?

Tout d'abord il s'agit d'une structure pérenne, et non d'un simple dispositif, destinée à permettre le retour à l'école d'élèves totalement déscolarisés, décrocheurs et décrochés. Et à la différence d'autres organisations comme les Écoles de la deuxième chance, les micro-lycées font pleinement partie de l'Éducation nationale, qui apparaît ici, en quelque sorte, comme son propre recours. C'est un point important, dans un domaine où trop souvent on a tendance à externaliser les problèmes.

L'enjeu des micro-lycées est d'accueillir des élèves du secondaire que l'Éducation nationale n'est pas bien capable de conserver, ou d'accueillir après quelques mois ou quelques années de rupture scolaire. Après un BEP d'esthétique, l'accueil en 1^{er} L est tout simplement impossible dans les lycées ordinaires. Notre travail est d'amener ces élèves au bac, en faisant en sorte qu'ils puissent ensuite continuer leurs études, soit dans des filières courtes de type BTS ou IUT, soit à l'université. Les deux-tiers de nos élèves entreprennent des études supérieures. Nous

ne sommes donc pas dans la simple construction d'une « employabilité », qui viserait à optimiser les chances de nos élèves sur le marché du travail mais bien dans une perspective de parcours scolaire à moyen et long terme.

Les effectifs sont variables mais pour vous donner un exemple précis, l'établissement où je travaille compte une petite centaine d'élèves, encadrés par une équipe pédagogique de 12 « équivalents temps plein ». Les professeurs sont affectés sur la base du volontariat avec une approche très éducative de leur travail. Les horaires des élèves sont allégés de façon à éviter les emplois du temps aberrants que subissent parfois les élèves du secondaire. Mais nous respectons les programmes et préparons aux bacs ES, L et STG.

Les élèves que vous accueillez sont marqués au départ par des trajectoires non rectilignes, et à l'issue de leur parcours dans votre établissement la plupart se montrent capables de suivre des études « normales ». Comment se joue cette évolution,

lire la suite ►

sur quel travail s'appuie-t-elle ?

Précisons d'abord un point : il ne s'agit pas de « normaliser » les élèves, de les rendre « normaux ». Mais cette question de la norme est un enjeu fondamental pour nos élèves, et ce pour au moins deux raisons :

La première est qu'ils entretiennent pour la plupart un rapport ambigu à la norme. Ils demandent d'être traités comme des élèves « normaux », tout en nous demandant de tenir compte de certains comportements, comme les retards ou les absences. Dans ces conditions, un des enjeux est de construire un rapport plus clair avec la norme, et les amener à comprendre qu'avec leur singularité, ils peuvent néanmoins s'inscrire dans une norme.

C'est essentiel pour la suite de leur parcours, pour qu'ils puissent ensuite suivre des études sans l'aide dont ils ont pu bénéficier au micro-lycée, et c'est la deuxième raison pour laquelle il est important de travailler sur ce sujet.

Pratiquement, cela va se traduire par une pédagogie faisant la part de l'individualisation où chaque élève a un professeur-référent (un tuteur) qui suit huit élèves, mais c'est une pédagogie qui n'oublie jamais la construction du collectif. En l'occurrence, la classe, le groupe des pairs, le micro-lycée lui-même sont des dimensions collectives, et le sentiment d'appartenance est assurément l'une des clés de la réussite.

Dans cette perspective, les dynamiques de classe sont essentielles et dans le même temps, elles sont fragiles parce qu'il s'agit d'élèves fragiles. Cela demande donc une attention constante et un vrai travail de concertation au sein de l'équipe éducative, qui y consacre chaque semaine trois heures. Dans une

structure comme le micro-lycée, c'est tout simplement indispensable. Mais j'observerai que ce type de pratiques aurait aussi du sens dans les établissements plus traditionnels, tout simplement parce que face à un enfant en échec, le professeur ne peut être laissé seul. Sans travail collectif des équipes éducatives, on ne s'en sortira pas.

Au-delà de ce travail sur la norme et l'inscription dans le collectif, comment prépare-t-on la suite du parcours des élèves ?

La question de l'orientation est évidemment essentielle et là encore, l'expérience du micro-lycée permet d'approcher des enjeux qui touchent par ailleurs l'ensemble des établissements, mais qu'on ne peut tout simplement pas ignorer comme on le fait parfois ailleurs. Car 50 % de nos élèves ont déjà changé ou vont changer d'orientation, et nous ne parlons pas d'orientation professionnelle, ici, mais bien de choix de filière. C'est donc une question centrale.

Concrètement, nous partons sur une orientation libre mais accompagnée, et la structure est organisée de façon à permettre des bifurcations. Nous avons des filières générales et des filières professionnelles et entre elles des passerelles sont ménagées. Plus généralement des temps scolaires communs sont prévus, de façon à éviter toute ségrégation. L'idée est de donner toutes leurs chances à des élèves qui cherchent leur voie, de leur donner la possibilité de tâtonner, tout en les aidant à faire leurs choix. Nous les aidons à construire leur autonomie pour plus tard.

La question du « désétayage », c'est-à-dire de la sortie progressive du cadre assez protecteur du micro-lycée pour

lire la suite ►

poursuivre des études ailleurs, est également importante. Nous la traitons collectivement et au cas par cas, en dialogue avec l'élève, afin d'éviter qu'il s'engage dans une voie où il sera perdu, ou au contraire trop corseté. C'est un travail essentiel.

Les résultats, à cet égard, sont encourageants. Un premier indicateur serait par exemple le taux de réussite de plus de 80 % au bac des micro-lycées sur l'académie de Créteil. Mais nous suivons avec attention – épaulés en cela par des chercheurs en sciences de

l'éducation qui font ce qu'on appelle du suivi de cohorte – ce qui se passe après. Et en moyenne, nos anciens élèves ayant opté pour l'université décrochent moins que la moyenne des étudiants.

Il est très encourageant de constater que nos élèves, qui sont d'anciens « décrocheurs », s'accrochent autant si ce n'est plus que les autres dans leur cursus post-bac. ■

R.R.

Entre principe de réalité et pratiques innovantes

Les ateliers-relais, 10 ans après

Entretien avec Farid Benlazar

Les ateliers-relais sont un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire au collège. Dix ans après leur création, le bilan est partagé. Certains acteurs au sein de l'institution scolaire envisagent en effet de leur confier la gestion externalisée de jeunes en difficulté. Or, plus que le palliatif d'un collège qui n'arrive plus à gérer l'échec, ces dispositifs, s'ils ne sont pas détournés de leur projet initial, constituent de véritables laboratoires pédagogiques.

Farid Benlazar travaille à la Ligue de l'enseignement du Val d'Oise. D'abord animateur à Villiers-le-Bel puis professeur des écoles, il est aujourd'hui chargé de la mission nationale « Décrochage scolaire et ateliers-relais ».

Qu'est-ce qu'un atelier-relais ?

C'est un dispositif d'aide aux collégiens qui se trouvent dans une situation de rejet de l'institution et/ou en voie de déscolarisation. Il a été mis en place en 2002 dans le cadre d'une convention de partenariat entre de grands mouvements complémentaires de l'enseignement public (Ceméa, Francas et Ligue de l'enseignement) et le ministère délégué à l'Enseignement scolaire. Ce cadre national s'est appuyé sur des dispositifs existants, les classes-relais, officialisés par circulaire en 1998, internes au collège, souvent en partenariat avec la PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse). Les ateliers-relais en élargissent le principe, en s'inspirant d'expériences au sein du réseau de la Ligue de l'enseignement, notamment sa fédération de Corse du Sud. L'idée centrale des ateliers-relais repose sur une « parenthèse », c'est-à-dire l'accueil d'élèves sur un temps limité et hors des murs du collège.

L'équipe-type des ateliers est composée d'enseignants, ainsi que d'éducateurs et d'intervenants associatifs ou

municipaux, en charge d'interventions à dimension culturelle, artistique, sportive ou citoyenne. La coordination de cette équipe, en principe partagée entre un enseignant et un représentant de l'éducation populaire, est décisive pour faire le lien autant au sein de cette équipe pluriprofessionnelle qu'avec les personnels des établissements d'origine des élèves. Aujourd'hui, sur la centaine d'ateliers-relais que compte la France, 70 sont animés en partenariat avec la Ligue de l'enseignement.

Quelle est la philosophie du projet ?

La philosophie de départ est d'accueillir de manière préventive des élèves en risque de décrochage scolaire, repérés le plus tôt possible au collège, en classe de 6^e, 5^e ou 4^e. L'objectif est de les remobiliser sur leur parcours scolaire, idéalement en visant leur retour dans leur collège d'origine. Pendant une période relativement courte, 6 à 12 semaines, ces élèves ne vont plus fréquenter leur classe mais ces ateliers, le plus souvent dans des locaux « hors les murs ». Il est

lire la suite ►

très important de préciser que nous ne les déscolarisons pas, mais qu'ils sont réaffectés dans un autre endroit, qui permet de remettre à plat leur rapport au cadre et au lieu habituels de scolarisation. L'atelier-relais n'est pas une sanction disciplinaire comme l'exclusion : il doit y avoir une adhésion forte au projet de la part du jeune et de sa famille.

Les élèves sont repérés par les équipes de direction, les équipes pédagogiques, en lien avec les personnels médico-sociaux, puis leur dossier est étudié par une commission mixte qui étudie le meilleur accompagnement à leur proposer. Il est important que les ateliers ne se substituent pas aux « remédiations » internes au collège, mais qu'ils les prolongent. En atelier-relais, les élèves suivent des journées de classes de durée normale, mais en effectif réduit de 6 à 10 élèves. Aux cours adaptés de sciences, maths, français vont être articulées des interventions du monde associatif, culturel, sportif... Qu'il s'agisse de pédagogie de « détour » ou de pédagogie active, ces projets différenciés visent à donner aux jeunes une approche différente des apprentissages. Des ateliers autour du jeu de société permettent, par exemple, de travailler de nombreuses compétences transversales comme la compréhension de consignes, le rapport à la règle ou le rapport aux autres, élèves et adultes. La différence est donc dans l'approche pédagogique puisque l'objectif est bien la re-motivation et la réappropriation des apprentissages.

Existe-t-il un profil type de « décrocheurs » ?

Pas vraiment, de la même façon qu'il n'y a pas plus d'ateliers-relais en banlieue urbaine qu'en zone rurale. Nous sommes très attachés à la mixité des groupes en accueillant par exemple

autant de filles que de garçons ou des élèves décrocheurs mais qui ne posent pas problème de discipline en classe. C'est d'ailleurs une de nos grandes batailles avec l'Éducation nationale, qui souhaiterait utiliser trop souvent les ateliers-relais comme un dispositif de pacification des classes, ciblant uniquement les « perturbateurs »...

Est-ce à dire que 10 ans après la création de ces ateliers-relais, la philosophie du projet a été dévoyée ?

Il y a du bon et du moins bon. Parmi le moins bon, nous avons des difficultés à garder la terminologie « atelier-relais » et donc la spécificité de ce partenariat au sein de la grande variété des autres dispositifs relais. Dans la réalité, il y a eu une réorientation des ateliers vers du décrochage plus « lourd », avec des élèves plus âgés, voire des jeunes de plus de 16 ans qui n'ont plus d'obligation scolaire.

Au final, un tiers des ateliers-relais seulement s'occupe de pré-décrocheurs. Pourtant, le travail de prévention est primordial. L'expérience nous a enseigné qu'il ne faut pas attendre que le décrochage soit avéré pour intervenir. Nous remarquons également qu'en intervenant sur des élèves plus âgés, ces derniers ont déjà été confrontés à un mille-feuille de dispositifs, avec des ruptures de prises en charge successives. Résultat : ils s'investissent plus difficilement dans le projet. Enfin, autre grande critique : plus on les accueille tard, plus le retour au collège est difficile.

Quels sont les acquis positifs ?

Parmi les acquis pédagogiques, les ateliers demeurent une des très rares occasions où l'on peut, sur le temps scolaire, travailler avec des équipes pluriprofessionnelles. Actuellement, un

lire la suite ►

des défis de l'Éducation nationale, est la mise en application du socle commun de connaissances et de compétences. Nous, nous parvenons justement à créer de nouvelles pratiques pédagogiques mais sans être en décalage avec ces perspectives d'évolution du collège.

Les apports du monde de l'animation et de l'éducation populaire relèvent plus de la l'apprentissage de la responsabilisation et de l'ouverture culturelle que de la logique transmissive et descendante. Nos pratiques sont ainsi complémentaires et complètement transposables au collège. Dans les ateliers du Val d'Oise, par exemple, le programme de français obéit au programme national. L'enseignant travaille sur la presse et la poésie, sujet qui est au programme de 5^e. Son approche est pratique : il propose des cours en utilisant, en reprenant les termes des élèves, le « français qui sert » (la presse) et le « français qui ne sert à rien » (la poésie).

L'éducation populaire a donc un rôle à jouer au collège ?

Au travers des ateliers-relais, le rôle de l'éducation populaire est d'essayer d'accompagner la transformation des pratiques d'enseignement car les ateliers sont de vrais laboratoires pédagogiques : ils ambitionnent une prise en compte globale des jeunes, de leur rapport à eux-mêmes et aux autres, de leurs pratiques culturelles et de sociabilité (travail autour du savoir-être, de la concentration, de la prise de parole et du débat...) même si ces compétences transversales sont difficilement valorisées ou évaluées par le collège aujourd'hui.

L'expérience nous a montré qu'il est vraiment bénéfique que le collège s'ouvre plus aux partenaires extérieurs, à rebours de la logique du « sanctuaire ».

C'est pourtant possible et utile à mettre en place, et cela pourrait s'appuyer de manière très pragmatique sur des transformations de la formation initiale et continue de tous les personnels d'enseignement et d'éducation.

Une des pratiques fortes de l'atelier est la réunion d'équipe hebdomadaire pour croiser les approches de chacun, et ainsi faire évoluer la culture professionnelle des uns et des autres, et notamment les pratiques pédagogiques enseignantes. Ce qui est considéré comme une charge au départ devient rapidement un besoin. La clé du succès réside aussi dans le suivi du jeune par l'équipe pédagogique du collège, qui adapte les pratiques de l'atelier après le retour des jeunes en classe habituelle. L'atelier-relais ne se limite donc pas à la prise en charge temporaire des élèves : il s'agit de travailler autant sur l'avant, le pendant et l'après, que sur la prise en charge hors du temps scolaire, en lien avec les familles et les ressources de l'environnement du collège.

Il faut reconnaître aussi que le dispositif coûte plus cher qu'une scolarité habituelle, et que ces dernières années, le contexte nous était très peu favorable. Tout le paradoxe réside dans le fait que l'Éducation nationale est en demande d'outillage et d'appui, mais que dans le même temps il y a un repli de l'institution sur elle-même, et même une défiance parfois envers les partenaires extérieurs.

S'il y a 10 ans, nous étions dans l'expérimentation, aujourd'hui l'heure est au bilan. Et quand toutes les « bonnes » conditions sont réunies (mixité des groupes, élèves repérés le plus tôt possible, partenariat fort avec les collèges de rattachement...), les ateliers-relais sont un vrai succès. ■

A.I.

Quand l'atelier trouve difficilement les relais...

La réalité du terrain à Garges-lès-Gonesse

par Ariane Ioannides

Au sein de la Ligue de l'enseignement, le Val d'Oise est une fédération pionnière dans la mise en place des ateliers-relais. Depuis 2002, trois ateliers ont été créés dans le département. Hicham Soufiane coordonne celui de Garges-lès-Gonesse, une ville du nord de Paris composée de nombreux quartiers HLM. De l'enthousiasme ? Il en a. De l'écoute dans les collèges... pas toujours.

Cela fait bientôt 5 ans qu'Hicham repère, avec les équipes pédagogiques des collèges, les élèves décrocheurs en classes de 6^e et de 5^e. Autrement dit, en situation de rejet de l'institution et/ou en voie de déscolarisation. Retrouver confiance en soi, travailler sur son comportement, (re)prendre goût dans les apprentissages sans peur de la notation... chaque élève rencontré est, à son niveau, satisfait de ces quelques huit semaines passées en petit groupe (ils sont six par session, entourés par une équipe de neuf intervenants de tous horizons) hors des murs de l'école.

L'atelier de Garges, situé au cœur du quartier réputé difficile de la Muette, accueille des enfants des quatre collèges de la ville. Pour suivre un atelier, l'élève doit en principe répondre à certains critères : « absentéiste mais toujours scolarisé, perturbateur mais ne relevant pas de conseil de discipline ou encore démotivé, bloqué ou en retrait dans les apprentissages ». Bien entendu, l'élève et sa famille doivent être volontaires.

Le dispositif a de quoi, sur le papier,

séduire l'institution (c'est le collège qui décide de s'impliquer ou non dans le projet). Pourtant, les rapports entre les équipes ne sont pas simples. La tentation est grande, pour certains professeurs, de se défausser sur l'atelier en y envoyant des jeunes jugés trop turbulents ou ingérables. Un contresens total à la mission initiale de prévention et un risque que l'atelier soit perçu/vécu comme une sanction (lire l'entretien de Farid Benlazar, p. 32).

C'est un peu le cas de Yohann, 15 ans, que nous rencontrons au collège Paul Éluard. Il est décrit comme « ingérable », « contestataire » et « seul élément perturbateur de la classe » par une des conseillères principales d'éducation (CPE), « poussée à bout ». Pour lui éviter l'exclusion définitive, Yohann a suivi un atelier à la fin de sa 4^e, un peu tard, selon la philosophie du projet. Grand, mince, habillé avec soin, il s'exprime avec une certaine aisance. Bien loin de la caricature du rebelle violent, Yohann explique avec calme qu'il s'ennuie. « J'aime pas rester assis », résume-t-il en souriant. Il ne semble pas non plus « être livré à lui-même ».

lire la suite ►

Sa mère, aide-soignante est peu présente mais son frère aîné, responsable de société, l'aide si nécessaire. Pas de difficulté de compréhension mais un gros problème d'organisation et du chahut en cours qui lui a valu quelques jours d'exclusion au cours de sa scolarité. Comme le souligne un des professeurs très engagé dans l'atelier, « il a l'art de te retourner une classe tout en étant sympathique ».

Lors de son passage, Johann, « qui a de grands moments de maturité » pour Hicham, a apprécié les pauses fréquentes qui permettent de se « relâcher » et les cours « plus faciles » à suivre, car « on n'était pas beaucoup ». « D'un côté, ça m'a aidé à aimer l'école, de l'autre, j'ai toujours du mal ». Il faut dire qu'aucun suivi post-atelier n'a été mis en place. À son retour, on l'aurait même gratifié d'un « ah, t'es revenu ? ». Pas très remotivant pour l'élève. Frustrant pour toute l'équipe de l'atelier, qui met beaucoup d'énergie dans ces sessions. Entre-temps, le principal a également changé. C'est là une autre difficulté à laquelle est confrontée Hicham : les professeurs, principaux, CPE ne restent que quelques années en ZEP. Les équipes tournent donc relativement souvent et ce qui a été mis en place doit être recommencé avec la nouvelle direction.

Aujourd'hui, Johann exprime le désir d'être cuisinier : « cuisiner pour les gens, ça me plaît » et aussi, « parce que tu ne restes pas sur place à rien faire ». Difficile de savoir si cette orientation professionnelle, poussée par le collègue, sera la bonne ou si la perspective de quitter le collège l'année prochaine l'emporte. Car en creusant un peu, certaines matières l'intéressent comme les cours d'anglais, de technologies et d'arts plastiques. Johann développe même une véritable passion pour le

dessin et l'univers de la bande dessinée. « Je voulais faire du graphisme », finit-il par avouer au passé, comme si, du haut de ses 15 ans, son avenir était joué d'avance.

Grâce aux savoir-faire de l'atelier, à la mise en place d'autres pédagogies, plus adaptées, certains élèves se sont révélés. C'est le cas de Maeva, 13 ans, en 5^e au collège Henri-Wallon, qui s'est découvert une appétence pour les mathématiques et le calcul lors de son passage. Cette grande fille blonde très réservée, un peu angoissée, « terminait ses devoirs avant tout le monde » et aidait ses camarades. À la fin de la session, Maeva a atteint la « ceinture bleue », avant-dernier niveau d'un système d'évaluation reprenant les codes du judo¹. La jeune fille, qui exprimait des difficultés à retenir ses leçons, est donc parvenue à « rester pugnace », à « organiser son travail » et à « s'exprimer avec une syntaxe correcte ». Une avancée encourageante et une prise de confiance en soi indispensable pour cette jeune fille, dont le parcours de vie est difficile, et qui, jugée « trop calme », a été contrainte de quitter son foyer pour une famille d'accueil, et qui s'occupe régulièrement du bébé de sa sœur de 14 ans. En cette rentrée, elle semble un peu perturbée par sa classe « trop bruyante ». Le suivi est donc indispensable pour que Maeva ne perde pas pied. Idéalement, les pratiques développées en atelier peuvent être transposées au sein des collèges mais « faire autrement pose parfois problème ».

Là encore, tout l'enjeu est de convaincre l'élève de se confier en cas de besoin et, pour les équipes de l'école, de mettre en place des processus d'évaluation et de dialogue. Du sur-mesure, en somme, de plus en plus compliqué à mettre en œuvre

1. Ce système évalue les progressions de l'élève. Du blanc (faire son cartable seul, écrire lisiblement...) au noir (donner son point de vue, décrire ses intérêts...) en passant par l'orange (redire une leçon de mémoire, attendre d'avoir la parole...).

puisque l'inspection académique a récemment imposé à l'atelier d'augmenter le nombre d'élèves à accueillir sur l'année en réduisant le temps des sessions (certaines sessions durent 6 semaines au lieu de 9; en 2012, il y en a eu 4). Une contrainte de remplissage qui se rajoute aux réalités d'un quotidien pas toujours rose. Pourtant,

les résultats, difficilement chiffrables, sont là : Hicham n'a quasiment recensé aucun cas d'abandon et de lourds cas d'absentéisme auprès des élèves ayant suivi l'atelier. C'est donc avec un peu de lassitude mais beaucoup de conviction qu'Hicham reprend son travail de fourmi.

L'horizon de l'insertion professionnelle

Les Écoles de la deuxième chance

Entretien avec Delphine Ganier-Degueurce

Destinées à des élèves ayant décroché dès le collège, les Écoles de la deuxième chance sont des associations travaillant en réseau avec d'autres partenaires. Leur horizon est l'insertion économique, leur méthode est axée sur l'individualisation du parcours.

Formatrice, Delphine Ganier-Degueurce dirige l'École de la deuxième chance de Dijon.

Pouvez-vous nous décrire, en quelques mots, ce que sont les « E2C » ?

Tout d'abord il s'agit de structures associatives, financées en grande partie par des fonds publics, mais ne relevant pas directement de l'Éducation nationale. Cela n'est pas sans conséquence : nous traitons des problématiques plus larges que les savoirs scolaires, et sur le plan professionnel nous nous situons au croisement des champs de la formation et de l'éducation spécialisée.

Les équipes pédagogiques sont d'ailleurs constituées de formateurs, d'éducateurs et de conseillers en insertion. Ce sont des professionnels, mais à leur façon des militants : un formateur qui n'a pas la passion de ce qu'il fait n'y arrivera pas.

Cela tient largement à notre public, constitué d'élèves ayant décroché d'une façon très précoce et qui, pour différentes raisons, n'y arrivaient absolument pas. Une des séquences des cycles scolaires est d'ailleurs intitulée « remédiation », et nous comparons volontiers notre activité à celle d'un médecin généraliste : nos élèves ne sont pas seulement en difficulté, ils sont en souffrance.

Cela étant, l'enjeu pour nous n'est pas

de jouer les psychologues, mais de travailler avec eux à leur donner les moyens de s'insérer sur le marché du travail. Et précisément, la séquence qui suit la « remédiation » est l'insertion.

Nous travaillons en partenariat avec Pôle emploi, avec différents employeurs (notamment dans le monde associatif), et nous cherchons aujourd'hui à développer des liens avec les Chambres de commerce et d'industrie (CCI) et le monde des entreprises.

Comment s'organise la scolarité, en pratique ?

Il y a cinq rentrées par an et à chacune d'elles, nous accueillons une quinzaine d'élèves, qui nous sont envoyés par la Mission locale ou par Pôle emploi. Ils ont entre 18 et 30 ans et aucun diplôme. Ce sont, en gros, des jeunes qui n'ont pas achevé leur parcours scolaire et n'ont guère de chance de décrocher un boulot. Il y a parmi eux des gens qui ont connu des choses terribles : des jeunes filles battues, par exemple.

À leur arrivée, un référent est désigné, qui va les suivre tout au long de leur parcours chez nous, et au-delà. Ce suivi individualisé est très important car ce

lire la suite ►

sont des jeunes qui ont connu l'échec scolaire et qui pourraient à nouveau décrocher. Il est essentiel de les accompagner, ce qui tient à la fois de l'encadrement et du soutien. Le référent sera notamment en charge du quotidien, et la direction peut venir en appui quand c'est nécessaire, notamment pour d'éventuelles sanctions.

Le référent désigné, un premier entretien a lieu pour s'assurer qu'ils sont partants, qu'ils peuvent tirer quelque chose de l'expérience. Nous procédons à des tests afin d'évaluer leurs principales lacunes : en français, en maths ou dans le comportement. Puis l'équipe décide de la mission : sur quoi va-t-on travailler en priorité, de quelle façon, que peut-on imaginer pour la suite, quel positionnement socioprofessionnel va-t-on chercher à construire ou à développer...

Le cycle de la scolarité s'organise ensuite en trois phases : intégration (quelques semaines), remédiation, insertion. L'ensemble peut aller jusqu'à 18 mois mais la durée est variable. Nous travaillons vraiment au cas par cas en fonction des problèmes et des possibilités de chacun.

L'objectif est de les faire gagner en autonomie. Comment cela se joue-t-il ?

Pratiquement, en s'en tenant à la question de l'insertion professionnelle qui est notre axe de référence, c'est en phase 2 (« remédiation ») que l'on commence à y travailler. Le premier stage, c'est nous qui le leur trouvons, souvent en jouant sur le réseau de nos partenaires (au sein de la Ligue de l'enseignement, par exemple, car l'E2C Dijon est un dispositif de la Ligue); le stage suivant, nous les aidons simplement à le rechercher.

Dans la phase 3 (« insertion »), nous sommes en appui. On les conseille sur

les offres d'emploi, on les suit, on négocie éventuellement avec l'employeur s'il y a besoin d'une remise à niveau (qui sera faite en interne sur des savoirs de base, en externe sur du professionnel, en lien avec l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) par exemple). Nous suivons avec attention les fins de formation ou de CDD (nous connaissons les dates), les moments de transition qui sont aussi des moments de fragilité et pour lesquels un appui est particulièrement bienvenu – que cela soit sous forme de conseil ou de médiation : un coup de fil à l'employeur quand nous le connaissons. Mais sur ce point il faut être prudent, ce type d'initiative n'est pas forcément le bienvenu car nous travaillons précisément sur l'estime de soi, la valorisation. Il s'agit, au maximum, de faire confiance.

Mais le dialogue et le suivi restent essentiels, y compris après la scolarité. Lorsque le jeune signe un contrat, nous le suivons encore pendant un an, sous la forme d'entretiens téléphoniques ou physiques (aux mois 1, 2, 3, 5, 8 et 12). Si cela se passe mal, on accentue le suivi, et si c'est possible et qu'ils en montrent la motivation, on peut les réintégrer.

Au total, vous l'aurez compris, il s'agit de restaurer une continuité, pour rompre avec une série de discontinuités ayant commencé avec le décrochage scolaire et s'étant poursuivie avec un début de parcours professionnel marqué par les ruptures, la précarité, la difficulté à durer – soit faute de compétences à faire valoir pour décrocher autre chose que des stages ou des CDD, soit pour des problèmes de « savoir-être ». Notre pari est de redonner de l'élan à ces jeunes, de défaire les nœuds qui les arrêtent ou sur lesquels ils s'arrêtent. ■

R.R.

Bibliographie

.....

- **Le décrochage scolaire, des processus aux parcours**, hors-série n° 14 de la revue Ville-éducation-intégration, septembre 2012. À lire également en ligne.
- **Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles de milieux populaires**, Séverine Kakpo, PUF, 2012.
- **Décrocheurs, décrochés**, dossier des cahiers pédagogiques n° 496, mars-avril 2012.
- Le blog des Déchiffreurs de l'éducation.
- **Décrochage scolaire : vers une mesure partagée**, Bref n° 298-1, Céreq, avril 2012.
- **L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?**, Pierre Merle, Presses universitaires de France, 2012.
- **Décrochés ou décrocheurs**, revue Foéven n° 162, décembre 2011.
- **L'école buissonnière**, Étienne Douat, éditions La Dispute, 2011.
- **La machine à trier. Comment la France divise sa jeunesse**, Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Olivier Galland, André Zylberberg, éditions Eyrolles, 2011.
- **La déscolarisation**, sous la direction de Dominique Glasman et Françoise Oeuvarard, éditions La Dispute, 2011.
- **Des héritiers en échec scolaire**, Gaëlle Henri-Panabière, éditions La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2010.
- **Décrochages scolaires. L'École en difficulté**, Catherine Blaya, éditions De Boeck, 2010.
- **L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales**, éditions Le Seuil (collection la République des Idées), 2009.
- **De l'oralité, essai sur l'égalité des intelligences**, Jean-Pierre Terrail, éditions La Dispute, 2009.
- **Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques**, Stéphane Bonnéry, éditions La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007.
- **Les élèves transparents**, Maryse Esterle, éditions Presses universitaires du Septentrion, 2007.

- **Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale**, Mathias Millet et Daniel Thin, éditions Presses universitaires de France (PUF) « le Lien social », 2005.
- **Quartiers populaires. L'école et les familles**, Daniel Thin, éditions Presses universitaires de Lyon (PUL), 1998.
- **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?** Sous la direction de Guy Vincent, éditions Presses universitaires de Lyon (PUL), 1994.

Questions

.....

1/ Qu'est-ce qu'un décrocheur ?

- A : Un voleur de tableau
- B : Un jeune qui quitte l'école sans un minimum de qualification
- C : Un jeune qui quitte l'école avant 16 ans

2/ Combien y a-t-il décrocheurs en France ?

- A : 125 000
- B : 250 000
- C : 300 000

3/ En 10 ans, la proportion d'élèves de 15 ans en échec scolaire a...

- A : Diminué
- B : Stagné
- C : Augmenté

4/ ... et le taux de scolarisation des Français âgés de 15 à 19 ans a

- A : Diminué
- B : Stagné
- C : Augmenté

5/ La proportion des jeunes non-scolarisés sans emploi ou inactifs s'élève à

- A : 55 %
- B : 70 %
- C : 80 %

6/ L'OCDE recommande à la France

- A : D'investir davantage dans le primaire
- B : De supprimer la carte scolaire
- C : De continuer à supprimer des postes d'enseignants

7/ Qu'est-ce qu'un micro-lycée ?

- A : Une structure qui accueille des lycéens décrocheurs
- B : Une structure qui privilégie les petites classes
- C : Une structure qui propose un programme allégé

8/ Qu'est-ce qu'un atelier-relais ?

- A : Une structure qui prépare les collégiens à rentrer au lycée
- B : Un dispositif qui accueille des collégiens décrocheurs
- C : Un établissement qui propose des activités manuelles en plus du programme classique

Réponses

.....

1/ Réponse B. Un décrocheur est un « jeune qui quitte le système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi », c'est-à-dire un baccalauréat général ou un diplôme à finalité professionnelle (EDUSCOL).

2/ Réponse A. Il n'y a pas de chiffres officiels, car les modes de comptage varient en fonction des organismes (lire l'article sur la bataille des chiffres page 4). Le chiffre le plus « consensuel » est celui de 122 000, soit 17 % des 700 000 jeunes (entre 18 et 25 ans) sortis du système éducatif en France sans avoir obtenu de diplôme du secondaire (Enquêtes Emploi de l'Insee).

3/ Réponse C. Selon l'OCDE, entre 2000 et 2009, la proportion d'élèves de 15 ans en échec scolaire est passée de 15 à 20 %. L'enquête révèle par ailleurs que l'écart de niveau entre le groupe des meilleurs et celui des plus faibles s'est accru.

4/ Réponse A. Durant ces dix dernières années, le taux de scolarisation des Français âgés de 15 à 19 ans est passé de 89 % à 84 %.

5/ Réponse B. En France, 71 % des jeunes non-scolarisés se retrouvent sans emploi ou inactifs. Un chiffre au-dessus de la moyenne de l'OCDE (57 %). Et les inégalités ont tendance à durer, puisqu'un quart des 20-24 ans qui ont un niveau de formation inférieur à la fin du secondaire (autrement dit, la fin du lycée) sont au chômage. Chez les 25-29 ans, la proportion demeure élevée, à 22 %.

6/ Réponse A. L'OCDE recommande à la France d'investir davantage dans les programmes d'accueil des tout jeunes enfants. L'investissement du gouvernement français en matière d'éducation est déséquilibré entre le primaire et le secondaire (5 730 euros par élève du premier degré, en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, contre 8 330 euros par collégien, au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, selon les chiffres du ministère).

7/ Réponse A. Un micro-lycée est une structure scolaire expérimentale qui accueille des élèves volontaires sans solution de scolarité. Il propose des parcours de reprise d'études (lire l'entretien avec Eric de Saint-Denis page 29).

8/ Réponse B. Les ateliers-relais accueillent des élèves de collège, entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire qui peut se traduire par des manquements graves et répétés au règlement intérieur, un absentéisme chronique non justifié, une démotivation profonde dans les apprentissages, voire une déscolarisation (lire l'entretien avec Farid Benlazar page 32).

Les services publics sont-ils condamnés ?
Quelle politique de l'immigration ?
Que faire de la dette ?
Une politique du logement est-elle possible ?
Internet : nouvel espace démocratique ?
Nucléaire : peut-on faire autrement ?
Comment répondre à l'angoisse scolaire ?
Quelle place pour les aînés ?
Comment réduire les inégalités Nord-Sud ?
Nouveaux militants : la fin du politique ?
Quel rythme de vie pour les élèves ?
Le sport peut-il tenir ses promesses sociales ?
Qu'attend-on de la prison ?
Éducation au genre : l'école est-elle prête ?
Quels territoires pour demain ?
Le modèle associatif est-il viable ?
Identité nationale : le débat démocratique
est-il menacé ?
Comment faire vivre la mixité à l'école ?
Quel avenir pour le commerce équitable ?
L'école peut-elle réaliser l'idéal républicain ?
Quelle politique pour la jeunesse ?
Hadopi : quelle économie pour la culture ?
La justice des mineurs doit-elle changer ?

.....

LES DOSSIERS DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT

.....

Directeur de la publication : Jean-Michel Ducomte
Responsable éditoriale : Nadia Bellaoui
Rédacteurs en chef : Ariane Ioannides et Richard Robert
Photo : Benoit Debuisser
Maquettiste : Brigitte Le Berre
N° ISSN : 2111-417X

www.laligue.org