

*Francis VERGNE*  
Rapport sur le décrochage scolaire

# **Décrochage et décrocheurs**

## **Comprendre et agir**

Service Académique d'information et d'orientation  
Clermont-Ferrand. Septembre-Octobre 2010

# Décrochage et décrocheurs

## Comprendre et agir

### 1. Introduction. Contexte et enjeux.

### 2. Comprendre et analyser le décrochage scolaire. Essai de typologie.

- 2.1 L'absentéisme.
- 2.2 Décrocheurs de l'intérieur et passagers clandestins.
- 2.3 Les comportements de transgression. De la déviance à la « dissidence scolaire ».
- 2.4 Demandes de réorientation et abandons en cours de cycle.
- 2.5 Les "sans solutions" et les sortants sans qualification.
- 2.6 Manifestions transversales et formes spécifiques de décrochage.

### 3. Des routes balisées aux chemins de traverse. Construire des dispositifs diversifiés et innovants de « raccrochage » et de rescolarisation.

- 3.1 Mieux utiliser les dispositifs existants.
- 3.2 Ce que nous apprend la scolarisation de publics à besoin spécifique.
- 3.3 Construire, expérimenter et évaluer des dispositifs innovants.
  - 3.3.0 Le dispositif *"Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les décrocheurs et les jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an"*
  - 3.3.1 L'ouverture d'un nouveau chemin vers le travail scolaire.
  - 3.3.2 Interroger la socialisation scolaire. Un dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire.
  - 3.3.3 Lever les malentendus et créer les conditions d'un véritable dialogue avec les familles. La mallette des parents.
  - 3.3.4 La Bouture. Un dispositif global de "raccrochage scolaire"
- 3.4 Pistes de travail pour poursuivre et approfondir. La carte et l'histoire du décrocheur.
- 3.5 Eléments de conclusion. Vers une approche interactive et systémique.

### 4. Annexes.

- 4.1 Bibliographie et résumé d'ouvrages
- 4.2 Grilles d'analyse
- 4.3 Notes de la DEP

## Introduction. Contexte et enjeux.

La lutte contre le décrochage scolaire est une priorité éducative. Phénomène complexe qui fait qu'un élève rompt progressivement avec l'École, le décrochage génère des dégâts humains et sociaux considérables. Il interroge l'institution scolaire dans ses missions essentielles en particulier l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société

Une note récente de la DEPP <sup>1</sup> rappelle que si les sorties sans qualification n'ont cessé de baisser au cours des trente dernières années (passant de 25% en 1975 à 5% aujourd'hui), chaque année quelques 40000 jeunes quittent encore le système scolaire sans un niveau de qualification reconnu. Dans un contexte d'élévation générale du niveau d'études et de glissement des normes de qualification vers le haut le risque d'exclusion se trouve accentué. Un autre chiffre rappelé par la DEPP retiendra l'attention qui concerne les élèves en difficulté scolaire qui interrompent à un niveau ou un autre leurs études et sortent sans diplôme. Cette situation concerne 140 000 d'entre eux.

Au niveau européen, l'évaluation du décrochage fait partie des indicateurs de la qualité et de l'efficacité d'un système éducatif.<sup>2</sup> Priorité nationale et européenne, la diminution du nombre de jeunes sortants sans diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire est assortie d'objectifs quantitatifs. La loi d'orientation d'avril 2005 assignait déjà au système éducatif des objectifs quantitatifs de réussite : 100 % au niveau V, 80 % au niveau IV, 50 % dans l'enseignement supérieur. Le premier d'entre eux met en cause directement les sorties sans qualification. On notera également que le plan triennal du ministère de l'Éducation nationale adopté par le Comité Interministériel des Villes du 20 juin 2008 fixe à son tour des objectifs chiffrés dont la réduction du nombre de décrocheurs de 10 % chaque année et l'augmentation du nombre de décrocheurs bénéficiant d'une solution d'orientation positive de 10 % chaque année également.

Enfin dans un registre complémentaire l'article 36 de la LOFTV<sup>3</sup> prévoit de coordonner la prévention, le suivi et le traitement du décrochage scolaire avec l'ensemble des ministères concernés (Éducation nationale, emploi, agriculture, intérieur, justice, politique de la ville, jeunesse).

---

<sup>1</sup> Note d'Information Numéro 10, en date du 12 Aout 2010. *La baisse des sorties sans qualification : un enjeu pour l'employabilité des jeunes.* Cette note est reproduite en annexe.

<sup>2</sup> Le processus de Lisbonne fixe à l'ensemble des États membres différents objectifs pour 2010 dont celui d'un taux de jeunes âgés de 22 ans ayant terminé leurs études secondaires d'au moins 85% et d'un taux de jeunes âgés de 18 à 24 ans quittant l'école avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires ou un diplôme professionnel ou un diplôme accordé dans le cadre d'une autre formation de moins de 10%. Parmi les cinq critères de référence des ministres européens de l'éducation définis en Mai 2009, le second concerne le décrochage et se donne pour objectif que plus de 90% des apprenants aillent jusqu'au bout de leur cursus de formation

<sup>3</sup> Loi relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie.

Ces considérants généraux nous amènent à formuler cinq observations :

- 1) La prévention du décrochage implique la mobilisation de la communauté éducative dans son ensemble. Elle nécessite au niveau de chaque établissement un repérage précoce des élèves en risque de rupture du fait des difficultés qu'ils peuvent rencontrer : difficultés liées aux résultats scolaires, au contexte social ou familial, à l'orientation, à des problèmes de santé, etc... Le suivi rigoureux des élèves absentéistes en lien avec les familles constitue un premier levier pour l'action. Au regard du caractère transversal des problématiques liées au décrochage scolaire et des dimensions tout à la fois institutionnelles et psychologiques qui y sont associées le recours aux CIO et aux conseillers d'orientation-psychologues comme analyseurs et médiateurs nous semble devoir être recherché.
- 2) Les systèmes de repérage, de suivi et de remédiation mis en place au cours de ces dernières années visent à agir de façon rapide et à articuler les compétences des différents professionnels de la communauté éducative. Les divers dispositifs : groupes d'aide à l'insertion, cellules de veille, groupes de suivi etc... ont à la fois pour objectif de mieux comprendre la situation individuelle de l'élève concerné et de mieux coordonner l'action éducative. L'accent mis sur la prévention se trouve cette année renforcée grâce aux actions des équipes éducatives et à l'application de suivi des élèves. Des expérimentations au niveau local pourront être mises en place dans un cadre inter institutionnel afin de trouver des solutions pour les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme.
- 3) Après la réforme de l'enseignement professionnel la réforme du lycée invite à relier la prévention du décrochage scolaire à l'accompagnement personnalisé. Aide, soutien, conseils méthodologiques doivent apporter une réponse individualisée et adaptée aux élèves en difficulté ou simplement fragiles leur permettant de renouer avec les apprentissages proposés. La personnalisation du parcours scolaire contribuera également à donner du sens aux trajectoires de scolarité, à aborder de façon plus éclairée les différentes étapes et à mieux préparer l'orientation, réduisant par là les risques de rupture. La systématisation des entretiens d'orientation associant professeur principal et conseiller d'orientation-psychologues s'inscrit pleinement dans cette perspective.
- 4) Les phases de transition demanderont une attention particulière notamment le passage de la 3ème à la seconde. L'objectif reste qu'aucun élève ne se trouve sans solution à l'issue des procédures d'affectation.
- 5) Pour les élèves décrocheurs de plus de 16 ans la recherche de solutions gagnera à s'exercer dans un cadre multi partenarial associant à tous niveaux les services d'orientation et en particulier les CIO, les actions mises en place par la mission générale d'insertion de l'Éducation nationale et tous les autres partenaires de l'insertion, de la formation et de l'emploi.

Une définition globale du décrochage est sans doute difficile à établir qui puisse à la fois être partagée et rendre compte de tous ses aspects. Définir par exemple le décrochage scolaire comme l'arrêt d'études avant l'obtention d'un diplôme rend compte du résultat plus que du processus qui y conduit. La définition du « décrochage » se rapproche de celle de « déscolarisation » même si le premier terme est utilisé plus fréquemment lorsqu'il est question d'élèves ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Derrière des questions de vocabulaire, se retrouvent des phénomènes variés. De nombreux termes sont utilisés par les chercheurs ou agents impliqués pour caractériser les processus en amont ou en aval de ces « ruptures scolaires ». On parle ainsi de « démobilitation scolaire »

[R. Baillon], de « désaffiliation » [R. Castel] ou de « non-affiliation » [A. Coulon], de « décrochage passif » [J.-Y. Rochex], d'« exclus de l'intérieur » [P. Bourdieu et P. Champagne].<sup>4</sup>

La complexité et le caractère polysémique du décrochage autorisent l'usage de différents indicateurs en matière de repérage qu'il semble cependant possible de regrouper selon les indications de Dominique Glasman en quatre familles distinctes :

-- indicateurs portant sur les **apprentissages** (résultats scolaires, motivations, intérêt, concentration en classes, investissement dans un travail personnel, difficulté à organiser et gérer son travail).

-- indicateurs portant sur le **parcours scolaire** (doublement, orientation subie et vécue comme une relégation, etc.).

-- indicateurs portant sur le **comportement social** (absentéisme, indiscipline, troubles dans la sociabilité, agressivité, marginalisation ou déficit d'intégration dans le groupe)

-- indicateurs renvoyant à la **psychologie et la personnalité** du sujet (confiance en soi ou perte d'estime de soi, trouble relationnels, hyper activité, état dépressif, sentiment d'être incompris, etc...)

Au total nous nous accorderons à décrire le décrochage comme phénomène multidimensionnel et cumulatif. Qu'il renvoie en effet à une somme de difficultés d'apprentissage non surmontées, à une histoire personnelle et familiale tourmentée - scission dans la filiation, éloignement d'un parent, famille éclatée ou impossible à vivre, etc.- à la cohabitation de deux cultures, à des déceptions scolaires répétées associées à un sentiment d'injustice, de non-reconnaissance voire d'humiliation, chacun de ces facteurs pris isolément ne constitue probablement pas à lui seul l'explication du décrochage. C'est bien plutôt le précipité de ces éléments accompagné du basculement dans une logique de rupture qui est constitutif du décrochage durable.<sup>5</sup>

Enfin, avant de développer notre propos nous voulons souligner les limites de ce rapport et les choix qui ont été les nôtres. Nous ne traiterons pas ici – sinon marginalement - de thématiques voisines mais cependant distinctes comme celles qui touchent au traitement de la difficulté et de l'échec scolaire, à la scolarité des élèves porteurs de handicap ou encore à la transition et au passage de l'école à l'emploi. Centré sur le décrochage proprement scolaire nous prendrons ici le parti d'une approche surtout opérationnelle qui se propose de distinguer et d'analyser les formes dominantes de décrochage au niveau du collège et du lycée dans le but de mieux identifier et d'activer au plus tôt des leviers d'actions.

---

<sup>4</sup> Pour illustrer la complexité de cette question et de ses implications pour le système scolaire, nous pouvons citer cet extrait du texte de Dominique Glasman, paru dans le numéro 132 de Ville Ecole Intégration (n° 132) qui notait dès 2003 que "les différents travaux de l'appel d'offres interministériel confirment la diversité des processus de déscolarisation. Il n'y a que des parcours singuliers qui n'ont en commun que d'être vécus dans des contextes dégradés ou au moins exposés à la précarité sociale. Néanmoins, ils font apparaître des moments, des dispositifs, des logiques qui font office de "nœuds" dans le processus. Ils mettent aussi l'accent sur ce qui dans les dispositifs, situations ou pratiques pédagogiques, peut préparer la voie à la déscolarisation." Dominique Glasman, Président du Comité scientifique de l'Appel d'Offres Interministériel (Education Nationale, Justice, Ville, FAS) sur les "Processus de déscolarisation" cf. <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/>

<sup>5</sup> Chaque facteur évoqué pris isolément en effet peut apparaître comme sans incidence sur le déclenchement du décrochage et chaque symptôme n'est pas non plus significatif (retard en cours, devoir non remis, non-participation aux activités scolaires, insolence etc.). C'est la combinaison de ces éléments qui est significative.

## Comprendre

### **Mieux comprendre et mieux distinguer les différentes formes de décrochage scolaire au collège et au lycée.**

En cherchant à établir un tableau des formes les plus fréquentes de décrochage nous avons voulu éviter l'écueil consistant à englober dans une catégorie commune et trop large l'ensemble des situations alors qu'à l'évidence toutes ne renvoient pas aux mêmes problématiques. Il sera ici ébauché à grands traits une **typologie des comportements de décrochage**. Nous avons naturellement conscience de son caractère incomplet voire discutable. S'il est vrai qu'il est vain de chercher à tracer un "portrait –robot" du décrocheur rien ne saurait remplacer l'analyse de chaque situation singulière prise dans son contexte.

Nous espérons cependant que ce tour d'horizon contribuera à fournir des cadres conceptuels et institutionnels propres à mieux repérer les différentes logiques de décrochage ainsi que les raisons d'agir des décrocheurs. L'une des difficultés d'appréhension du décrochage réside en effet dans son caractère tout à la fois opaque - y compris bien souvent aux yeux des décrocheurs eux-mêmes qui échouent à expliquer et même à mettre des mots sur ce qu'il leur arrive - et peu compréhensible. Nous nous attacherons donc à reconnaître et à comprendre ce que peuvent être les intentions manifestes ou latentes des élèves qui décrochent (même et peut être surtout lorsque ces dernières ne sont pas formulées). La question complexe du sens sera donc au cœur de notre approche. Nous l'aborderons en prenant en compte les différentes dimensions du décrochage et en essayant de faire en sorte que les différents points de vue présents au sein et au dehors du système éducatif puissent être entendus et échangés.

C'est dire également que les éclairages psychologiques et sociologiques proposés ici ne visent pas à sous-estimer les dimensions proprement scolaires et cognitives du décrochage mais bien plutôt à les étayer et les compléter.

#### **2.1. L'absentéisme.**

Il s'agit sans doute de la forme la plus fréquente et la plus immédiatement repérable du décrochage. L'absentéisme se définit par des **absences répétées et volontaires d'un élève**. (On s'accorde généralement à considérer que le seuil de quatre absences non justifiées par mois est significatif et cet indicateur statistique est celui retenu par le ministère de l'Education nationale). Si les différentes enquêtes ne fournissent pas forcément exactement les mêmes chiffres et pointent d'importantes différences entre établissements toutes s'accordent à reconnaître que l'absentéisme est plus important en lycée général et technologiques (6 à 10%) qu'en collège (autour de 4%) et plus important en Lycée professionnel (autour de 15 %).<sup>6</sup>

Mais au delà des chiffres sans doute convient-il de mieux repérer **les formes et des degrés de l'absentéisme**. Selon qu'il sera ponctuel, "perlé", ou chronique, il n'aura sans doute pas la même gravité ni la même signification. Pour problématique qu'il soit le développement du "zapping", voire de la "scolarité à la carte" à certains moments de la scolarité et pour une certaine population d'élèves ne conduit pas nécessairement à l'abandon de la scolarité. Ils semble plutôt correspondre à une certaine

---

<sup>6</sup> Pour un tableau plus complet du paysage de l'absentéisme on se reportera aux Notes de la DEP- 7-24 de 2007.

forme de gestion a minima de cette dernière l'élève se faisant juge du niveau et du degrés de transgression de la règle qu'il estime que l'institution peut lui consentir quant au manquement à l'assiduité.

L'un des enjeux va donc se situer au niveau des indicateurs et de leur sens. Comment passer du seul **dénombrement des absences à la mesure de la déscolarisation**. Sous l'autorité du chef d'établissement les personnels d'éducation et particulièrement le CPE ont en responsabilité le contrôle des absences. En lien avec les enseignants et l'appel de début de cours le moment et les modalités de collecte d'information retiendront donc l'attention comme premier élément de la chaîne qui conduit à l'identification et la quantification de l'absentéisme. Par le terme de chaîne nous voulons signaler l'implication de plusieurs catégories de personnel et l'importance d'une compréhension et d'un langage commun entre les divers acteurs dont aucun ne saurait être considéré comme subalterne. L'attention se portera également sur les outils et les modalités de collecte d'information (collecte par heure, par demi journée ou par journée) et les biais éventuels qu'ils peuvent induire (l'un des plus courant étant la comptabilité d'une heure comme identique à celle d'une demi journée). Sans "culture commune" de l'appréhension de l'absentéisme il risque d'être difficile d'établir un diagnostic rigoureux et centralisé pourtant nécessaire pour agir, établir des comparaisons pertinentes et actionner les leviers les plus adaptés.

Cependant l'élaboration d'une méthodologie rigoureuse et partagée du dénombrement et de la mesure des absences n'épuise pas la question de leur signification, tout à la fois pour l'institution scolaire, pour l'élève et pour sa famille. Au delà de sa manifestation immédiate de quoi l'absence est-elle le symptôme ? Il s'agit en somme de passer du signalement et de **l'appréciation des motifs à l'inscription de ceux-ci dans la trajectoire de scolarité**. A partir des comportements absentéistes observés il est sans doute possible d'esquisser une typologie des relations de l'élève à l'école : présence dans l'établissement mais absence en cours, absences ciblées de certains cours, de certains enseignants, au moment des contrôles..., vacances prolongées ou anticipées, absences plus ou moins justifiées avec des justifications de complaisance. On pourrait sans doute même faire l'hypothèse qu'il ne serait pas sans intérêt de repérer les techniques d'évitement des cours propres à chaque élève, dans ce qu'elles révèlent parfois d'inventivité et de détournement des logiques et des ressources du système éducatif : arriver en retard pour être renvoyé en permanence, se dire malade pour aller ou rester à l'infirmerie, perdre ses affaires pour passer du temps à les chercher, multiplier les rendez vous avec divers interlocuteurs intérieurs ou extérieurs à l'école. Chacune de ces "stratégies" concourt à donner une "coloration" particulière à des trajectoires de scolarité qui se définiraient en somme par leur écart (plus ou moins contrôlé) à la norme.

Reste la question essentielle des moyens d'agir. La panoplie et la gradation des sanctions sont assez connues. Moyen de rappel à la loi et à la règle, inscrite dans le règlement intérieur, la sanction doit être proportionnée et adaptée à l'âge et au type d'absentéisme. Elle reste indispensable pour donner un cadre, des bornes aux élèves et des repères aux familles. Elle sera à ce titre un moyen de responsabilisation. Sa gradation sera corrélée aux exigences éducatives et d'équité. Entretien avec rappel à l'ordre, établissement de contrats scolaire ou de fiches de suivi établi avec l'enseignant, heures de retenue pour rattraper les heures perdues, inclusions plutôt qu'exclusion, passage devant une commission d'absentéisme, signalement à l'IA ou au Recteur et déclenchement d'une procédure administrative pouvant déboucher sur une procédure administrative susceptible d'entraîner une suspension des prestations sociales, aucune de ces mesures n'aura en fait de signification en soi mais devra être impérativement être intégrée et encadrée par des procédures de dialogue avec l'élève et sa famille.

Il s'agira en somme de **passer du rappel à la loi à la mise en place d'une stratégie relationnelle impliquant tous les acteurs**, la famille tenant dans ce dispositif une place privilégiée. Sans l'existence de lieux, de moments et d'interlocuteurs permettant d'assurer une écoute réciproque des points de vue<sup>7</sup> ainsi qu'une compréhension (qui ne vaut en rien approbation...) de la conduite de l'élève, l'appel à la responsabilité de ce dernier a peu de chance d'être entendu et les contrats moraux risquent de devenir rapidement caduques.

## **2.2. Décrocheurs de l'intérieur et passagers clandestins.**

Ce type de décrochage est à première vue aux antipodes du précédent. La discrétion du décrocheur de l'intérieur et l'énergie qu'il déploie à ne pas se faire remarquer rendent probablement son repérage plus difficile que celui qui se signale par l'absentéisme. Cependant ce type de décrocheur est bien présent au sein de notre système éducatif, mais présent physiquement il est mentalement absent ou ailleurs.

**Les indices de décrochage de l'intérieur touchent à la fois à des comportements observables – passivité, désintérêt, étrangeté à l'école – et le plus souvent aux résultats scolaires défailants.** En terme d'attitude on peut, nous semble-t-il, regrouper ces catégories de décrocheurs autour de deux pôles :

1. **Le décrocheur de l'intérieur "stricto sensu" porte les stigmates de la souffrance et de la "disqualification scolaire"**. Tout son être exprime en silence combien il a "mal à l'école". Mixte d'intériorisation d'échecs cumulés, d'inhibition cognitive et comportementale, d'évitement de nouveaux apprentissages qui ne manqueraient pas de le placer à nouveau en situation d'échec sa "stratégie" ou ce qui en tient lieu consiste à se faire au maximum oublier et d'éviter toute situation (examen, interrogation) qui ferait apparaître au grand jour sa "nullité" scolaire. Isolement, absence de communication verbale, arrière-fond dépressif complètent fréquemment un tableau dans lequel domine une vision fataliste de son sort et de son "destin" scolaire.

Le syndrome du "trop et trop vite" peut probablement être associé à un tel décrochage. Les rythmes et les volumes d'apprentissage ainsi que la somme des réponses pertinentes qu'il doit apporter aboutissent à une espèce d'épuisement et d'asphyxie du sujet qui n'arrive plus à suivre. La course que lui impose la scolarité est trop intense pour lui. Le décrochage devient en quelque sorte un moyen de respirer et de reprendre souffle.

2. En terme d'attitude il faut sans doute distinguer ce décrocheur du **"passager clandestin"** qui présente des traits communs mais essaye de vivre et d'organiser sa scolarité de façon moins douloureuse et d'une certaine façon moins passive. **Embarqué sur le navire scolarité, il essaye "d'arriver au port" en utilisant les expédients voire les "ruses"** (ex. : copier sur le voisin sans se faire remarquer..) qui lui permettront de donner le change, de persévérer même sans apprendre et de conserver une place parmi ses pairs unis par une solidarité de "copains". Parce que moins dévalué à ses yeux, le discours du "passager clandestin" se distinguera du précédent par son caractère ambivalent voire

---

<sup>7</sup> Cela implique une reconnaissance des formes de langage et de pensée parfois très éloignés de "l'habitus scolaire" – cf. dialogue avec des familles du Quart monde, témoignage de Josianne Ballouard aux journées académiques de l'Acopf de 2006



paradoxal : il n'est pas à court d'explications sur les raisons de ses échecs : désinvesti scolairement, il ne manifeste pas moins le souhait de rester scolarisé même sans réussir. Son problème est plutôt de "passer entre les gouttes" ou de se laisser porter par le courant. Les seuils de scolarité et les passages d'un cycle à l'autre sont alors pour lui l'occasion de tous les dangers et la perception du risque d'éviction peut lui faire accepter des orientations totalement subies.

Par delà ces différences, le point commun touche à un décrochage cognitif qui précède et détermine le décrochage scolaire. Nous sommes alors dans la **difficulté non surmontée à apprendre qui empêche d'entrer dans un processus cumulatif de construction d'apprentissages solides et d'assimilation de savoirs**. Le souci d'une compréhension plus fine poussera cependant à distinguer qui est de l'ordre de la difficulté d'apprentissage à proprement parler de l'inscription de ces difficultés dans le cursus scolaire avec la part d'explication et de justification qui peut être donnée et qui ne va pas sans générer parfois certains malentendus.

L'un des plus fréquents tourne autour de la question du travail de l'élève et de son appréciation : l'élève travaille-t-il suffisamment, passe-t-il assez de temps à réviser, etc... ? L'interrogation pourra être formulée de façon schématique de la façon suivante : est-ce qu'il ne "peut pas" ou est-ce qu'il ne "travaille pas assez" ?<sup>8</sup> Cette interrogation compréhensible peut parfois occulter la question de l'implication intellectuelle et de la compréhension de ce qui lui est réellement demandé par l'enseignant. L'élève ne perçoit pas le sens de l'apprentissage dans lequel il doit entrer. Focalisé sur la tâche immédiate, sans distance et sans discrimination, il est noyé. Il peut rester des heures face à son travail, il peut écouter en cours mais il est inactif et déconnecté par rapport aux attentes pédagogiques véritables. Le découragement peut d'autant plus le gagner qu'il peut avoir le sentiment qu'il fait tout ce qu'il peut et qu'il obéit à des consignes ... quand bien même il n'en perçoit pas le sens.

Comment concevoir la prévention de ce type de décrochage ainsi que les médiations possibles pour raccrocher ? Des réponses assez immédiates en termes de signalement de la part des enseignants puis de soutien personnalisé et de méthodologie ne sont nullement à négliger. Ils peuvent installer de façon pérenne chez l'élève des "mécanismes" utiles pour la résolution de problèmes sans doutes assez basiques mais qui laissés en l'état occuperaient une part considérable de son énergie et de sa disponibilité intellectuelle.

Les limites de ces types de remédiation peuvent cependant être rappelées. **Ils ne seront opérants que pour autant qu'ils engagent le sujet dans un travail de réflexion et d'élucidation de ce qui constitue sa problématique propre de rapport au savoir et à l'école**. Ceux-ci sont souvent perçus par le sujet comme un nœud d'échecs cumulés et d'incompréhension réciproques difficile à lire et à démêler. Dans cette situation subie et obscure, personne ne voit clair. Tout un travail préalable aux remédiations nécessaires est donc indispensable. Au lieu de demeurer pour lui un bloc syncrétique et un trou noir, l'objet scolarité doit dans un certain sens être déconstruit. Sur le versant du rapport au savoir, reprenant la belle formule de Gaston Bachelard, il s'agit d'admettre que "*les ténèbres spirituelles ont des structures*" et que l'erreur n'a pas vocation à être "essentialisée" ou stigmatisée comme marque infamante. Elle peut au contraire sous certaines conditions relever d'un tâtonnement expérimental bienvenu au cours duquel des rectifications successives ouvriront la voie à la recherche du vrai.

---

<sup>8</sup> Un indicateur plus pertinent pourrait consister à interroger l'élève sur le temps pendant lequel, dans chaque cours, il estime n'être pas "décroché".

Il s'agira également de lever autant que faire se peut des malentendus<sup>9</sup> et d'aider le sujet dans le repérage des moments clés et des tournants survenus dans sa scolarité. Quand, où et comment les choses ont-elles commencé à "dérailler" ? **Il sera procédé ainsi à un relevé commun qui rendra compte de l'histoire et de la géographie de ses difficultés, substituant au bloc informe de l'échec globalisé une carte plus différenciée** et plus lisible de difficultés, ces dernières se trouvant replacées dans des contextes et des dynamiques précises (fussent-elles négatives...)

Plus tôt et plus complètement ce repérage et ce dialogue pourront être menés et mieux cela vaudra. C'est un registre dans lequel la compétence des conseillers d'orientation-psychologues sera utilement requise. Non pour délivrer dans une attitude de surplomb et d'expert une quelconque vérité révélée, mais pour éclairer sous un jour nouveau et complémentaire la singularité de chaque "cas".

Un registre adjacent et cependant déterminant sera celui de la **reconstruction de l'estime de soi**. Elle engage assurément les pratiques pédagogiques et d'évaluation et confronte à l'exigence d'un enseignement plus individualisé et plus soucieux des voies et de moyens par lesquels les connaissances peuvent être assimilées. Une évaluation plus formative que sommative des acquisitions (ou des non acquisitions) gagnera à être plus complètement explicitée pour éviter qu'une appréciation sur un travail scolaire ne se transforme en jugement plus global sur la personne et son identité. La difficulté et l'échec doivent être reconnus et traités mais non contaminer la totalité du rapport à l'école.

On peut s'interroger pour savoir à quelles conditions l'approche en termes de compétences et un usage approprié du Livret de compétence – au cœur des réformes actuelles – constituent des occasions et des réponses pour changer la donne. Peuvent-elles contribuer en particulier à rendre plus explicites et moins dévalorisant pour les sujets scolairement fragiles l'énoncé des exigences et le recensement des lacunes croisés avec le rappel de ce qui a été acquis ? La question est ouverte.

Des dispositifs tels que ceux des PPRE sur lesquels nous reviendrons participent bien sûr du travail de prévention et de correction de ce type de décrochage.

---

<sup>9</sup> Les malentendus liés au langage et à ce qui est attendu de l'élève sont particulièrement redoutables. On se reportera ainsi aux exemples donnés par François Begaudeau dans son roman *Entre les murs* où cette réplique « Mais m'sieur comment on peut savoir si une expression elle se dit qu'à l'oral ? » (p. 168) donne à entendre toute une part des sources de décrochage. Dans un autre registre – plus optimiste – *Chagrin d'école* de Daniel Pennac illustre également comment se constituent certains malentendus de l'apprentissage comme dans l'extrait qui suit : " -Sami, quel est le premier verbe conjugué de la phrase ?

- Vraiment, m'sieur, c'est vraiment.

- Qu'est-ce qui te fait dire que vraiment est un verbe ?

- Ca se termine en ent !

- Et à l'infinitif, ça donne quoi ?

- ... ?

- Allez, vas-y ! Qu'est-ce que ça donne ? Un verbe du premier groupe ? Le verbe vraiment ? Je vraiment ; tu vraiment, il vraiment ?

- ... La réponse absurde se distingue de la fausse en ce qu'elle ne procède d'aucune tentative de raisonnement. Souvent automatique, elle se limite à un acte réflexe. L'élève ne fait pas une erreur, il répond n'importe quoi à partir d'un indice quelconque (ici, la terminaison ent). Ce n'est pas à la question posée qu'il répond, mais au fait qu'on la lui pose. On attende de lui une réponse ? Il la donne. Juste, fausse, absurde, peu importe. "

## **2.3 Les comportements de transgression. De la déviance à la « dissidence scolaire »**

Si la discrétion et l'oubli de l'affirmation scolaire de soi caractérisaient les comportements visibles des " décrocheurs" précédemment identifiés, **les comportements de transgression donnent à voir des attitudes de refus et de rejet actif et souvent revendiqués des normes dominantes de fonctionnement de l'institution scolaire.**

Sans doute la catégorie de "comportements de transgressions" recouvre-t-elle à son tour beaucoup de formes. Entre le jeune hyper actif turbulent qui "ne tient pas en place" ou intervient de façon désordonnée et une violence verbale voire physique revendiquée et parfois organisée, il y a plus qu'une différence de degrés. Le "passage à l'acte" constitue à cet égard un indicateur, mais comme pour l'absentéisme, il est sans doute nécessaire de clarifier et de s'accorder sur ce que l'on entend par là. Comment ne pas être sensible à la grande relativité de ce que les établissements scolaires – en fonction des lieux et des types d'établissement mais aussi de leur histoire et de leur culture propre – considèrent comme comportement de transgression - et plus encore traitent de façon différenciée.

Le constat est là : il n'y a sans doute pas de réponse homogène à la question de savoir ce que l'institution scolaire admet, intègre, régule ou au contraire tient pour inacceptable et rejette. Dans une formule suggestive Michel Foucault remarquait déjà que la régulation de l'ordre social tenait pour une bonne part d'une "gestion différenciée des illégalismes". N'en serait-il pas de même de l'ordre scolaire ? La difficulté pratique pour les chefs d'établissement et les équipes éducatives tient en partie à ce qu'ils sont soumis à deux préconisations qui risquent d'être vécues comme contradictoires : un repérage systématique et précoce de tous les risques et manifestation de "dérapage" dès la moindre incivilité d'une part et l'obligation d'autre part de garder – sauf cas extrême et au prix de procédures assez lourdes – quoiqu'il arrive l'élève au sein de l'établissement. Comment en somme tout en maniant le délicat impératif de la "tolérance Zéro " - posture virile aussi facile à prendre que difficile à tenir - continuer à "vivre ensemble" y compris avec ceux que l'on considérerait volontiers comme indésirables voire ingérables.

Si la question d'un traitement institutionnel sinon strictement identique du moins convergent de la transgression doit être posée, le problème peut de façon complémentaire et plus différenciée être abordé sous l'angle de la compréhension des intentions des sujets qui transgressent et de l'engrenage dans lequel cela risque de les entraîner quant au décrochage scolaire.

Nous avons évoqué plus haut l'hyper activité comme générant des comportements indisciplinés. Il semble en effet assez fréquent au collège et, au-delà d'un certain seuil d'agitation, il compromet à la fois les apprentissages individuels et une ambiance de classe propice à l'étude. Mais au-delà du plus visible et du plus exaspérant de quoi est-il le symptôme, lorsqu'il s'accuse au point de susciter le décrochage cognitif et comportemental ? Trois hypothèses – qui peuvent d'ailleurs se combiner - nous semblent pouvoir être faites :

Il peut s'agir d'élèves qui ont beaucoup de mal à **s'adapter aux règles de fonctionnement de l'institution scolaire** : arriver à l'heure, avoir ses affaires, ne pas couper la parole à l'enseignant, rester à sa place, etc... qui peut renvoyer soit à des causes psychologiques voire médicales, soit à un décalage culturel entre "l'habitus familial" et celui de l'école.

Il y aura également ceux que la **pédagogie et la didactique "traditionnelles" démotivent et ennuient**.<sup>10</sup>

Enfin comment ne pas évoquer le cas des **élèves qui se construisent volontairement un statut dissident pour se distinguer**, (se "faire remarquer", exister en opposition au "bon élève" ou au "bouffon"). Sans doute y a-t-il là une part de jeu, mais ce jeu fait alors partie de leur "identité d'élève". Ce comportement n'est pas sans rapport avec une situation d'écartèlement pour certains sujets issus de milieux populaires : adopter un comportement de bon élève c'est s'éloigner voire trahir son milieu familial et ou son milieu de pairs<sup>11</sup> )

Mais si des différences évidentes existent entre ces trois cas qui appellent des attitudes pédagogiques et des didactiques à leur tour différenciées du moins un trait commun peut-il les relier qui établit qu'il s'agit d'une opposition pour l'essentiel interne à l'école. Ce qui a du sens pour l'élève est d'être présent dans l'école sur un autre mode mais sans chercher a priori à la quitter. Dans cette "opposition interne" l'élève reste alors le plus souvent dans une dynamique de "décrochage contrôlé" même si les dérapages incontrôlés ne peuvent être exclus.

Il sera sans doute opportun de mettre en rapport ces formes de transgressions avec les problématiques psychologiques des adolescents ou pré-adolescents dont les attitudes et comportements ont beaucoup à voir avec une construction identitaire qui en "passe par là". Les expressions de ces transgressions sont un "moyen de passage", grandir consistant aussi pour eux à expérimenter ce que l'on s'autorise à transgresser. Mais faire ce constat n'invite pas pour autant au laxisme et au laisser-faire : le rappel de la règle et des limites à ne pas franchir comme l'exposition aux sanctions feront au contraire pleinement partie du contrat éducatif.

A l'opposé il peut-être utile de repérer les façons d'agir de ce que nous pourrions désigner sous le vocable "d'opposants externes". Il s'agit alors de jeunes – souvent mais pas nécessairement un peu plus âgés – qui **gardent un pied dans l'école mais avant tout pour y faire pénétrer des comportements et attitudes construits et expérimentés en dehors de la sphère scolaire** – intimidation, vols, agressions, racket, violences, prosélytisme d'inspiration communautariste, business en tous genres etc... Le statut et le rôle – caïd, chef de bande, promoteurs de commerce illicite etc.. – qu'ils revendiquent est à mettre en regard avec cette contestation plus globale et souvent plus brutale : la "vraie vie" et les "vraies valeurs" se situant en dehors de l'école et de ses codes, il y a de leur point de vue une certaine cohérence à agir en acteurs d'une rébellion voire d'une guerre ouverte qui leur semble légitime et dans laquelle tous les moyens sont jugés bons pour parvenir à leur fin.

Il semblera assez évident que la distinction de ces différents cas ne débouche pas sur les mêmes remèdes. Pour ces derniers, il semble que nous soyons alors assez proches de situation de délinquance ou de pré-délinquances et que les frontières entre l'espace de l'école et hors l'école sont sinon abolies du moins fortement brouillées. Par rapport à toutes les autres formes de décrochage, il est certain que le rapport à la violence pose les problèmes dans des termes différents. Les prolongements tout à la fois scolaires, sociaux, juridiques voire pénaux trouveront rarement de solution et de correctif dans le seul cadre de l'école et des seuls rapports aux enseignants. Dans les faits, les personnels

---

<sup>10</sup> Peut être conviendrait-il de mettre en relations ces situations avec celle d'une proportion non négligeable d'enfants dits "intellectuellement précoces" qui connaissent ce décrochage paradoxal

<sup>11</sup> Que l'on songe à la sociabilité de quartiers de grandes villes ou de banlieues ou encore, géographiquement et culturellement à l'opposé, à celle associée à des opposées à celles de zones rurales "reculées". Voir entre autre Stéphane Beaud et Younes Amrani. *Pays de malheur. ! Un jeune de quartier écrit à un sociologue*. La découverte 2004 et plus classique le très connu roman d'Annie Ernaux, *La Place*.

sociaux comme les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse et d'autres encore constitueront des interlocuteurs et des partenaires tout à la fois incontournables et complémentaires. Il va sans dire que les déterminants familiaux et sociaux pèsent lourd. Ils ne sauraient cependant justifier de catégorisations trop définitives et excessivement stigmatisantes : on ne naît pas délinquant on le devient. Ils n'autorisent pas davantage, sauf à susciter quelque prophétie auto réalisatrice, un repérage et un traitement sécuritaire préventif massif constituant a priori comme "classe dangereuse" une "population à risque" prédéfinie en fonction de critères sociaux, ethniques ou religieux.<sup>12</sup> Plus fécond serait probablement l'interrogation sur les rapports que peuvent entretenir tout à la fois comme cause et conséquence, ces décrocheurs là avec des conduites addictives.

C'est dire qu'aucune dynamique de décrochage n'est par avance constituée comme trajectoire déterminée conduisant de Charybde en Scylla, de la turbulence à l'indiscipline, de l'indocilité aux pratiques délictueuses. Et si les distinctions pratiques auxquelles nous avons procédé ont quelque utilité comme grille de lecture et de compréhension, elles ne sauraient remplacer une mise en perspective plus compréhensive aux sens épistémologique et éthique du terme pour rendre compte de l'histoire individuelle et sociale de chacun.

#### **2.4. Demandes de réorientation et abandons en cours de cycle.**

Les problématiques de réorientation et d'abandon en cours de cycle répondent à d'autres logiques scolaires et sociales. Plus que le niveau collège elles concerneront davantage les lycées et lycées professionnels. Il s'agit d'élèves qui ont – tant bien que mal et parfois non sans difficulté – effectué une partie de leur trajet scolaire (souvent la scolarité de collège jusqu'en 3ème) avant de s'engager dans **une nouvelle étape de scolarité qui s'avère non conforme à leurs attentes ou trop difficile à suivre.** Perte de sens et d'implication dans la scolarité comme vecteur de promotion sociale ou d'évitement du déclassement et souvent découragement accompagnent ce processus.

Les demandes de réorientation concernent deux types de situation, selon que l'institution scolaire en est à l'origine (c'est souvent le cas d'élèves de seconde générale à qui une réorientation en lycée professionnel est proposée sinon imposée) ou qu'il s'agit au contraire d'une volonté de l'élève de rechercher une voie différente de celle dans laquelle il s'était initialement engagé (ou qui lui aurait été imposée... cette seconde situation concernera fréquemment des élèves de lycée professionnel qui se retrouvent par défaut dans des sections qu'ils estiment ne pas avoir choisi véritablement et qui de fait sont fort éloignés de leurs premiers vœux d'orientation).

On peut dire que la première de ces situations entretient un rapport assez ambivalent avec le décrochage dont on pourrait estimer qu'il se trouve précisément évité grâce à la réorientation proposée. Dans la réalité les choses sont probablement plus complexes en particulier parce que **la discordance est fréquente entre l'aspiration première de l'élève et ce que l'institution scolaire estime bon pour lui.** C'est au cours et au long d'une période plus ou moins longue (cette réorientation s'effectue parfois au terme d'une voire de deux années passées en classe de seconde pour des élèves pour lesquels le redoublement ne s'est pas avéré profitable) que s'effectue un "travail de deuil" qui en un premier temps au moins n'est guère propice à l'élaboration de projets mobilisateurs.

---

<sup>12</sup> Si "sauvageons" et "barbares" existent c'est sans doute surtout dans l'imaginaire de quelques auteurs fraîchement débarqués de leur "tout petit monde" au sens de David Lodge. La recherche d'un improbable succès littéraire s'illustre par le récit ethnographique d'aventures en banlieues.

Stéphane Beaud a donné un éclairage sociologique sans doute assez pertinent de ce phénomène. Il met en relation le "décrochage lycéen" avec l'arrivée au cours des dernières décennies de ce que François Dubet a dénommé les "nouveau lycéens" venus de milieux populaires qui jusqu'alors n'accédaient pas au lycée. Il met l'accent sur leur confrontation souvent douloureuse avec les implicites de la culture scolaire du lycée. Se définissant comme des élèves moyens jusque là, ils se sentent lors du passage collège-lycée "*embarqués dans une histoire scolaire qu'ils ne maîtrisent plus*"<sup>13</sup>

Dans la trajectoire de scolarité on passe alors brutalement d'une situation marquée par un sentiment d'élection sociale (on est fier d'aller au lycée et d'échapper au lycée professionnel ou à l'apprentissage) à une situation marquée par un **sentiment d'éviction sociale** (sensation amère d'illégitimité culturelle et sociale et de brouillage du retour sur investissement scolaire)

Il semble assez évident que beaucoup se joue dans un arrière plan scolaire lié à l'environnement familial et au "capital social". La réforme actuelle du lycée et l'introduction de l'accompagnement personnalisé peuvent ils organiser des "forces de rappel" équivalentes à ce que sont dans les milieux plus privilégiés le recours aux professeurs particuliers, à Acadomia, ou encore différentes formes de "coaching" péri parental, pour remettre ces élèves fragilisés et déstabilisés sur les rails ? C'est là assurément l'un des enjeux de la réforme actuelle.

Ces échanges personnalisés pourraient également être l'occasion d'**un authentique travail sur les problématiques d'orientation afin d'éviter des affectations subies et non désirées.** Une telle approche qui engage, au-delà des seuls résultats scolaires, une personnalité adolescente en devenir dans ses multiples dimensions individuelle et sociales, requière des compétences professionnelles et une approche psycho-pédagogique que possèdent les conseillers d'orientation-psychologues. Relayé et prolongé par les professeurs principaux et les équipes éducatives ce travail permettra de mieux préparer les bifurcations (c'est la philosophie des dispositifs "passerelles") et les transitions. Il s'agit de créer les conditions pour qu'elles ne soient pas vécues comme des formes d'éviction et de dévalorisation, mais au contraire comme des occasions d'un nouvel investissement de scolarité. Autour de cet ensemble d'initiatives impliquant élèves, parents et acteurs de la communauté éducative pourraient se dessiner les contours d'**un rapport à l'avenir non dévalué et porteur de sens.**

Il me semble assez significatif de ce point de vue qu'un regard porté sur le passé scolaire des élèves qui accèdent aux filières de STS et d'IUT le montre comme marqué par des parcours souvent incertains, voire par des ruptures partielles de scolarité qui se sont trouvées surmontées au travers de ce que l'on pourrait désigner comme des réorientations heureuses.<sup>14</sup>

Les demandes de réorientation au sein des lycées professionnels présentent à la fois des traits communs et des différences. Certaines formulées assez précocement quelques jours parfois ou quelques semaines après l'entrée en Lycée professionnel traduisent le mécontentement voire le refus de l'élève de se voir affecté dans une section qu'il n'a pas choisi sinon par défaut. **L'élève reformule de**

---

<sup>13</sup> Stéphane Beaud . Intervention à la Journée d'étude Lycéens décrocheurs-raccrocheurs organisée par l'Inspection académique de la Sarthe. Aout 2005. " *Progressivement, note Stéphane Beaud, le coût psychologique de la poursuite d'étude au lycée va s'accroître à un point tel qu'il submerge l'élève. D'où la hantise des examens, des notes, la violence des notes et d'où encore des petites stratégies qu'on va utiliser pour éviter cette forme de violence de la note : soit on sèche les examens, soit on "pompe."*

<sup>14</sup> . On se reportera avec intérêt au fascicule publié par le Cereq. Les étudiants des STS et des IUT. Comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion. Collection Net.doc. 65. Juillet 2010. Une version courte est présentée dans le Numéro 275 de Bref Cereq en date de Juin 2010.

**cette façon les vœux d'orientation sur lesquels il n'a pas eu satisfaction** et sur lesquels il garde l'espoir même assez irréal de pouvoir accéder. Les facteurs de déstabilisation scolaire tiennent à ce que les possibilités réelles de réorientation – sur des sections souvent extrêmement demandées et pour lesquelles il n'y a pas de place, sont très minces pour ne pas dire inexistantes. L'élève reste alors dans un entre-deux – présent physiquement dans un établissement tout en étant désireux de la quitter pour en rejoindre un autre. Il n'est en somme ni là, ni ailleurs, peu motivé en tout cas à s'investir dans une formation qu'il juge de façon négative et qui ne lui donne aucun support pour se projeter dans l'avenir. Il n'y a plus de rapport – sinon très distendu – entre le fait d'être au lycée et l'avenir. L'élève qui déjà ne l'est plus n'est là qu'en attente de partir installé dans un provisoire... qui dure.

Ces situations, qui peuvent persister parfois durant plusieurs années, posent de lourds problèmes, dont celui, institutionnel des procédures d'affectations qui s'avèrent in fine sélectives et ségrégatives et sont jugées injustes par les perdants de la "lutte des places". Elles donnent également à voir les limites et les effets pervers des discours de "persuasion", d'appel à un pseudo réalisme de la résignation sur des 3èmes vœux arrachés en dernière minute, mais qui ne répondent en rien aux projections et intentions d'avenir du sujet. Les dégâts psychologiques et scolaires, même différés, peuvent être considérables. Ces situations invitent également à réfléchir en termes d'évolution de la carte scolaire et d'ouverture de sections correspondant mieux aux vœux des élèves, alignant davantage l'offre de formation sur la demande.

Une telle évolution n'évacuerait pas les questions d'insertion professionnelle mais amènerait à les formuler différemment au terme de formations choisies et assurant l'obtention de premiers diplômes de niveau IV ou V même inégalement porteurs de débouchés. Il doit en tout état de cause être clair qu'un forcing ou un remplissage de sections ou d'établissement par des élèves qui ne veulent pas y aller est largement contre productif. <sup>15</sup>

Les problématiques d'abandon en cours de cycle prolongent et constituent parfois l'aboutissement de demandes de réorientation qui ne se réalisent pas. Mais d'une façon plus générale l'idée d'abandon et plus encore la décision d'abandon recouvrent des réalités qui ne sont pas nécessairement homogènes :

1. dans un certain nombre de cas **la décision d'abandon survient au terme d'un épuisement et d'un découragement scolaires marqué par la perte de sens et une absence durable de projet connecté sur la scolarité**. L'abandon sanctionne alors quasiment un état de fait. L'acharnement à rester dans la sphère scolaire apparait aux yeux de tous mais surtout à leurs propres yeux comme dénué de perspective.
2. dans d'autres cas l'attention pourra utilement se porter sur ce qui se passe entre le moment où l'élève annonce qu'il va démissionner et la démission effective qui traduit **la décision de tourner la page de la scolarité et de consacrer désormais son énergie et son temps à l'entrée dans la vie professionnelle**, qu'il s'agisse de recherche d'apprentissage ou de recherche d'emploi. Tout semble se passer comme si avant même la rupture définitive les élèves avaient quitté l'école dans leur tête.

---

<sup>15</sup>A contrario, les désirs individuels et sociaux qui s'expriment à l'occasion des vœux d'orientation reflètent probablement plus qu'on ne le croit généralement des attentes dont rien ne dit que leur prise en compte ne serait pas porteuses de perspectives d'emploi à moyen terme. Le lecteur intéressé par ce point de vue pourra se reporter à la revue *Actualité de la Formation permanente* Numéro 202. Guetter et inventer du possible : un autre regard sur l'orientation et la relation formation-emploi - Francis Vergne.

Si un repérage quantitatif précis et en temps réel de ce type de décrochage aboutissant à l'abandon effectif avant le terme "normal" de scolarité est essentiel au niveau de l'établissement de formation, il sera également important de **prévoir des lieux et des interlocuteurs qui donnent l'occasion et l'opportunité aux jeunes de s'en expliquer sans être soumis à un jugement moralisant ou normalisant.** Cet espace de dialogue devrait permettre en outre d'apprécier le caractère plus ou moins réaliste ou magique des représentations d'accès à l'emploi dans un contexte économique dégradé et incertain (s'agit-il de "petits boulots", de débrouille, d'usage plus ou moins efficace des divers dispositifs d'aide à l'insertion, d'itinéraires de qualification extérieurs à la voie scolaire ?)

Enfin et même si ces situations sont relativement marginales, il conviendra de s'interroger sur les ruptures atypiques de "bons élèves" qui décrochent parfois brutalement - y compris en classes de première et de terminale scientifiques voire au sein des CPGE - lorsqu'ils sont confrontés à des niveaux d'exigence et à des rythmes et des volumes de travail auxquels ils ne parviennent plus à faire face. La gravité et la profondeur du doute qui les atteint, la déstabilisation voire les décompensations cognitives et psychologiques auxquelles l'on assiste ne sauraient être trop prises à la légère. Ce décrochage traduit alors en effet la révision parfois déchirante - on passe quasiment sans transition des "Grandes espérances" aux "Illusions perdues" - des perspectives scolaires et sociales élevées et prestigieuses auxquelles l'on s'était préparé en accord et en synergie avec les attentes du milieu familial. Le peur de décevoir et de déchoir et la crainte du déclassement sont au cœur de ces moments de découragement et parfois de rupture. Ils ne sont heureusement dans beaucoup de cas que provisoires, constituant le prélude à une réorganisation tout à la fois réelle et symbolique du "plan de carrière" scolaire et social. Intellectuellement armés et souvent socialement soutenus, leur travail de deuil débouche sur des formes propres de rationalisation des voies où ils s'engagent et prépare des reclassements acceptables.

#### **2.4. Les "sans solutions" et les sortants sans qualification.**

Il serait sous doute possible d'estimer que cette dernière catégorie ne concerne pas au sens strict les décrocheurs mais plutôt des "décrochés" et que leur situation de "sans solutions" renseigne davantage sur les "ratés" et les dysfonctionnements de la "machine Éducation nationale" que sur la trajectoire brisée de décrocheurs

Il n'en reste pas moins que ces situations existent qui contreviennent aux exigences rappelées en introduction : 80% d'une classe d'âge au niveau IV, 100% quittant l'école avec au moins niveau V. Il pourra s'agir par exemple d'élèves qui ayant échoué à leur diplôme de fin de cycle (Bac général ou technologique, et plus souvent bac professionnel) se trouvent sans solution, du fait d'un manque de place dans l'établissement dans lequel ils ont accompli leur parcours scolaire ou dans un établissement proche. Mais il pourra s'agir également de jeunes pour lesquels aucun de leurs vœux d'orientation n'a trouvé de concrétisation et donc sans propositions d'affectation.

**La recherche de places et de solutions est parfois l'occasion de mettre en perspective les objectifs de scolarité voire de redéfinir et de redimensionner des projets.** Les registres sur lesquels il est – dans certaines limites – possible de jouer touchent d'abord à l'élargissement géographique de la zone d'acceptation de places éventuellement vacantes dans des établissements plus éloignés, ce qui recoupe pour une large part la question de la mobilité. Peut aussi être évoquée la suggestion de formations alternatives auxquelles ils n'avaient pas forcément pensé. Ce travail d'élargissement du champ des possibles, ne peut toutefois être mené sans discernement ni précaution sur un mode directif et "adéquationniste". Il ne saurait s'agir de persuader des élèves réticents à remplir



de sections ou des établissements déficitaires quitte à leur présenter les choses sous un jour arrangeant.

La préoccupation institutionnelle d'une bonne gestion des moyens et d'une bonne utilisation des "capacités d'accueil" ne saurait donc être un instrument de pilotage les choix d'orientation sauf à vouloir en revenir à une conception de l'orientation-répartition historiquement datée et heureusement abandonnée. Contraindre un jeune à aller là où il ne le souhaite pas, c'est en faire un décrocheur en puissance. Un itinéraire durable de scolarité ne se construit pas sans l'assentiment et l'engagement en positif de la personne. L'impératif déontologique rejoint ici l'observation empirique.

Dans l'organisation actuelle des cursus deux niveaux semblent plus directement concernés à savoir le niveau post troisième et le niveau terminale.

Si des ajustements et des progrès ont pu être accomplis dans l'organisation technique et l'informatisation des procédures (APB par exemple pour le post bac avec un dossier unique et unifié nationalement) leur relative complexité les rend encore relativement opaques pour certaines catégories d'élèves et surtout de parents (la "fracture numérique" reste une réalité). Même si l'information et le conseil délivrés en amont constituent alors des compléments indispensables pour la compréhension et un bon usage de ces procédures, tout se passe parfois comme si la logique froide propre à la machinerie de traitement des vœux et ce qui en résulte n'avait que de lointains rapports avec celle convoquée lors de la phase d'élaboration qui mobilise les multiples facettes et la projection de la personnalité globale de l'élève. Enfin la dimension stratégique (fondée sur l'estimation des chances d'être affecté sur telle ou telle demande en fonction de ses performances scolaires) reste extrêmement délicate à manier et laisse entière une large part d'incertitude.

Différentes dispositions ont à ce jour été prises pour réduire et corriger les dysfonctionnements mais une interrogation peut légitimement perdurer sur les mécanismes profonds qui "produisent" les "sans solution" comme forme de sélection-évacuation "soft" et différée.

Les sortants sans qualification ne recoupent qu'en partie l'ensemble des "sans solution". (on peut se trouver sans solution pour la poursuite d'un cursus de formation et avoir cependant obtenu un premier niveau de qualification).

La mesure des sortants sans qualification va dépendre des critères retenus.<sup>16</sup> Mais plus peut être que les chiffres dans l'absolu, la dynamique d'évolution doit être prise en compte. Il nous semble assez significatif que les sorties en deçà du niveau CAP baissent progressivement entre 1967 (40%) et 1995 (7%) pour ensuite quasiment stagner ou du moins connaître une régression assez lente (6% en 2007). Tout se passe comme si un seuil quasiment incompressible semblait atteint en dépit de performances globales d'un système éducatif qui produit plus de jeunes qualifiés (20% de bacheliers dans une génération en 1970 contre 63% aujourd'hui) à de plus hauts niveaux de qualification.<sup>17</sup> Cette résistance interroge et renvoie sans doute à des causes externes dont la profondeur et la dureté de la fracture sociale et l'accroissement des risques d'exclusion et de précarisation des existences dont rien n'indique dans le contexte de crise que nous connaissons aujourd'hui qu'ils vont rapidement se résorber. Ce sont là des données qui excèdent largement les frontières du système éducatif.

---

<sup>16</sup> cf. note de la DEPP d' Aout 2010 rappelée en introduction.

<sup>17</sup> Il est sans doute prématuré d'évaluer l'impact de la réforme de l'enseignement professionnel sur les "sorties sans qualification". Un bilan d'étape montrerait probablement des résultats assez contrastés.

**Ce qui implique sans doute que des solutions soient recherchées tout à la fois au sein du système éducatif et en lien avec d'autres voies de formation et de qualification dont l'apprentissage et l'alternance** (aujourd'hui 9% des jeunes obtiennent un diplôme de niveau V par la voie de l'apprentissage). Mais pour importante qu'elle soit, (elle contribue parfois à débloquer des situations de rejet quasi viscéral de la forme scolaire), l'alternance ne constitue pas un recours magique et les conditions pour qu'une dynamique puisse s'enclencher dans un tel cadre doivent être clairement rappelées : l'alternance suppose maturité et savoir faire social – indispensable pour la recherche d'un maître d'apprentissage – Elle requiert également, parce que les diplômes présentent les mêmes exigences théoriques que celles de l'enseignement professionnel, un "socle commun de connaissances et de compétences" sans lequel il serait illusoire d'espérer atteindre par quelque voie que ce soit la qualification recherchée.

Ces considérations vaudront pour l'essentiel pour d'autres itinéraires de qualification : formations au sein des Greta, formations de l'AFPA, formations qualifiantes du conseil régional, etc...

Enfin, parce que nous nous trouvons le plus souvent face à des jeunes pour lesquels la priorité est celle de l'insertion sociale et professionnelle une bonne connaissance des différents dispositifs et des structures d'accueils et d'accompagnement – au premier rang desquelles les Missions locales - s'imposera. Dès lors que sera conjointement établi que l'institution scolaire ne peut réellement servir de vecteur à un nouvel itinéraire de qualification, une mise en relation sera recherchée et facilitée autant que nécessaire.

## **2.5. Manifestations transversales et formes spécifiques de décrochage**

Nous nous sommes jusqu'ici surtout attachés à repérer et à décrire les manifestations les plus transversales et les plus fréquentes du décrochage. Elles mériteraient d'être à la fois complétées et précisées dans la mesure où des "dominantes" de décrochage seront observables en fonction des types d'établissement, de public ou des caractéristiques des personnes. Ainsi avons-nous déjà pointé que certaines formes trouveront un terrain plus favorable en fonction du niveau, de l'âge (crise de la pré adolescence, de l'adolescence voire aujourd'hui de la post adolescence qui, à l'image de l'avenir.. dure longtemps) et du type de classe. D'autres comme nous l'avons également évoqué se trouveront davantage corrélées avec le milieu social et familial.

Nous voudrions attirer l'attention sur deux questions à notre sens assez ouvertes et sur lesquelles nous ne nous sommes pas faits de point de vue définitif:

1. y a-t-il des **expressions particulières du décrochage en fonction du genre** ? Peut-on dire par exemple que majoritairement les filles intériorisent et somatisent tandis que les garçons explosent et frondent. Quelle est la part de vérocité et la part d'a priori (de genre ?) de cette croyance et que convient-il d'en faire ?
2. y a-t-il enfin des formes de décrochage liées à des pathologies ? Sans vouloir évacuer cette question, il nous semble qu'en pareil cas le problème premier est celui du rapport au handicap et aux déficiences, qui renvoient à des champs et à des problématiques spécifiques. C'est alors dans le cadre de ces problématiques qu'il convient alors d'appréhender le décrochage. Dans un certain nombre de cas cependant les frontières ne seront pas forcément étanches. Ainsi dans le **cas complexe des différentes formes et degrés de dyslexie**, il semble bien que l'on se trouve alors dans une situation intermédiaire. Il en ira de même de la question également complexe des "phobies scolaires".

## **Agir**

### **Des routes balisées aux chemins de traverse.**

#### **Construire des dispositifs diversifiés et innovants de « raccrochage » et de rescolarisation.**

Une bonne compréhension des formes de décrochage doit favoriser l'utilisation de leviers adaptés et pertinents pour agir. Au repérage de ces formes fait donc suite un recensement des dispositifs et des moyens présenté en trois temps, soit :

1. un rappel succinct des dispositifs existants associé à une réflexion sur l'apport de formes de scolarisation dédiées à des publics à besoin spécifique.
2. un recensement d'actions ou de dispositifs innovants au plan national ou académique.
3. quelques suggestions plus personnelles et transversales.

#### **3. 1. Mieux utiliser les dispositifs existants.**

Le recensement des différents dispositifs existants pour remédier au décrochage scolaire sera ici volontairement succinct et se contentera de rappeler pour chacun d'eux quel est leur public cible et quels sont les objectifs recherchés.

**3.1.1. Les groupes d'aide à l'insertion (GAIN)** – au niveau des établissements scolaires - et les **cellules de veille éducatives** (au niveau des bassins de formation) concourent à la prise en charge rapide et partagée des élèves en difficulté et en risque de décrochage.

Ils constituent des lieux et des espaces privilégiés pour l'analyse des situations de décrochages et permettent l'échange entre tous les personnels du système éducatif à même d'apporter leurs éclairages complémentaires. Ils mobilisent tous les acteurs concernés en vue de l'élaboration des solutions les mieux adaptées à chaque cas individuel et de suivre leur mise en place.

A l'échelle des bassins de formation les Cellules de veille éducative travaillent dans la même optique en particulier pour les situations d'élèves qui n'auraient pu être résolues au sein des établissements scolaires.

#### **3.1.2. Les programmes personnalisés de réussite éducative**

Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Il est proposé à l'école élémentaire et au collège. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

Si les PPRE ont pour objectif premier le traitement de la difficulté scolaire leur mise en place sera associée au traitement préventif du décrochage en ce qu'ils doivent permettre d'éviter l'aggravation des difficultés de l'élève puis de surmonter les obstacles à la poursuite de ses apprentissages.

Il nous semble important préciser pour le sujet qui nous occupe particulièrement que le PPRE aura d'autant plus de chance d'être efficient qu'il aura été précédé d'un diagnostic touchant à l'origine et à la nature des difficultés rencontrées et qu'il associe tout à la fois l'équipe éducative, l'élève et sa famille. Le PPRE doit donner cohérence à l'ensemble des aides dont il bénéficie autour d'**objectifs d'apprentissage prioritaires, dans une période définie** (quelques semaines le plus souvent). La formalisation de ce plan représente un contrat entre l'école ou le collège et la famille.

### 3.1.3. **L'expérience des classes-relai et des ateliers-relai.**

Les dispositifs relais (classes et ateliers) accueillent des élèves de collège, éventuellement de lycée, 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 souvent accompagnée d'attitude de transgression dans et parfois hors l'institution scolaire. Ces dispositifs s'articulent avec et complètent les mesures d'aide et de soutien prévues au collège. L'élève reste sous statut scolaire.

Ces dispositifs se caractérisent par leur souplesse et la diversité des objectifs éducatifs et des "contrats" passés avec les élèves. Au cours des ces dernières années 77 % des élèves de dispositifs relais ont été rescolarisés en collège, 9% en LP et 10% en CFA. Pour 1 à 2% des élèves, il n'a pas été trouvé de solutions. 423 dispositifs ont fonctionné en 2007-2008 dont 279 classes relais et 144 ateliers relais. Le nombre d'élèves concernés était d'environ 7900.

Les points forts de ces dispositifs concernent un **encadrement renforcé** (enseignants et éducateurs, personnels associatifs), un accueil temporaire pour un groupe réduit d'élèves et un **partenariat** entre l'Éducation nationale, la Protection judiciaire de la jeunesse, les collectivités locales, des associations agréées complémentaires de l'enseignement public et des fondations reconnues d'utilité publique.<sup>18</sup>

Dans le prolongement des ateliers relais et des classes relais, nous signalerons la volonté manifestée dans la circulaire de rentrée de mise en place dans chaque académie "**d'établissements de réinsertion scolaire**". Ils pourront accueillir au sein d'internats des élèves très perturbateurs ayant fait l'objet de nombreuses exclusions. Si la maîtrise du socle commun reste l'objectif de scolarisation des partenariats seront organisés avec d'autres ministères, agences et associations pour favoriser une prise en charge plus globalisée.

---

<sup>18</sup> Une brochure de présentation de ces dispositifs est disponible et téléchargeable sur le site Eduscol. Sont notamment précisés la définition des dispositifs relais, leurs modalités d'organisation, leurs objectifs pédagogiques. Différentes études et enquêtes sont également présentées. Enfin, pour apporter une aide aux équipes engagées dans ces dispositifs, des outils pédagogiques sont proposés. Élaborés par des groupes de travail nationaux associant enseignants de terrain, personnels éducatifs et inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, ces outils, disciplinaires ou transdisciplinaires, ont pour objectif de favoriser le réinvestissement dans les apprentissages et la socialisation des élèves.

### **3.1.4. Les actions pilotées par la MGI et les plates formes d'insertion.**

La Mission Générale d'Insertion du ministère de l'Education nationale concourt à la réalisation d'un objectif essentiel du système éducatif : permettre à tous les jeunes d'accéder à travers des parcours diversifiés à une formation professionnelle et de réussir leur insertion professionnelle et sociale.

Mais si la mission générale d'insertion s'adresse à tous les jeunes exposés au risque de sortie sans qualification, son action se développe surtout en direction des plus fragiles :

- actions de **remédiation** pour des jeunes de plus de 16 ans sortis depuis moins d'un an du système scolaire sans solution de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle immédiate.
- actions centrées sur la **prévention des sorties** prématurées du système éducatif, destinées aux élèves en voie de déscolarisation.

La remédiation concerne les élèves de plus de 16 ans dont le parcours scolaire souvent chaotique et inachevé n'a pas permis, en fin d'année, une poursuite d'études ou une entrée positive dans la vie active. Après avoir fait le point sur leur situation lors d'entretiens organisés avec des membres de l'équipe de l'établissement, un conseiller d'orientation-psychologue et un formateur de la MGI diverses propositions peuvent être faites à l'élève : entrée en lycée professionnel sur une place éventuellement vacante qui puisse lui correspondre, accompagnement sur une recherche de contrat de formation en alternance, ou entrée dans une action spécifique de la MGI.

Les actions de remédiation (ou de remobilisation) ont pour objectif de remotiver les élèves, de les aider à renforcer leurs acquis scolaires, de faire émerger un projet professionnel pour, à la fin de l'année scolaire suivante, être capable d'entamer un parcours vers une qualification (retour en lycée professionnel ou général, entrée en apprentissage, entrée dans la vie active ou mesures d'accompagnement).

Ces actions s'articulent autour d'une organisation pédagogique générale, avec équilibre de temps individuels et collectifs, et des méthodes adaptées permettant d'acquérir à la fois des compétences sociales, les savoirs fondamentaux, indispensables à une poursuite ou reprise de formation (français, culture scientifique et technique, vie sociale et professionnelle ), une ouverture culturelle et une expérience du monde du travail par les stages en entreprise. L'individualisation est le « fil conducteur » de la formation.

Parmi les actions spécifiques les plus courantes mises en oeuvre par la MGI nous retiendrons :

Les **Moréa**. Ce dispositif permet de **repréparer un examen (CAP, BEP, Bac) par alternance** sans pour autant redoubler la classe terminale. Le public visé concerne les jeunes ayant échoué au CAP, BEP, Bac, volontaires pour préparer tout ou partie de leur examen et suffisamment autonomes pour réussir en alternance avec l'aide d'un encadrement. Les candidats à l'entrée dans un Moréa bénéficient d'un positionnement et d'un bilan des acquis, prenant en compte les résultats obtenus à l'examen.

Ce bilan permet d'établir le plan de formation pour chaque candidat. Les modules doivent donc offrir des cheminements individualisés. Les bilans individuels servent de base aux regroupements des jeunes afin de rapprocher ceux qui ont des besoins comparables pour accéder au diplôme.

Chaque module est pris en charge par des enseignants volontaires, avec le concours des personnels-ressource académiques de la mission d'insertion et des corps d'inspection. Des intervenants extérieurs peuvent s'y adjoindre autant que de besoin.

L'alternance prend une large place dans ce module. Enfin le MOREA peut s'articuler avec d'autres moyens de formation : ateliers pédagogique personnalisés, enseignement à distance par l'intermédiaire du Centre national d'enseignement à distance, etc...

La poursuite d'études en milieu scolaire, après l'obtention du diplôme en MOREA, sera prise en compte au même titre que pour les redoublants.

Les **sessions d'information et d'orientation** (SIO) permettent à l'élève **d'élaborer un projet professionnel**, réaliste et pertinent à partir d'un bilan. Le public visé concerne les jeunes de plus de 16 ans, diplômés ou non, sans projet défini ou immédiatement réalisable. La session d'information et d'orientation est préparée et mise en œuvre sous la responsabilité du chef d'établissement d'accueil, en liaison avec le CIO et les coordonnateurs de la MGI.

La session d'information et d'orientation comporte le plus souvent quatre phases : réalisation d'un bilan individuel approfondi, exploration accompagnée des milieux professionnels (enquêtes, visites...), découverte des conditions d'exercice des métiers et professions en entreprise, choix d'un projet de formation et élaboration d'une stratégie de réalisation.

De une à six semaines, les SIO sont généralement mises en place à la mi-septembre pour les élèves sans solution. Elles peuvent aussi être organisées à n'importe quel moment de l'année dès que des besoins sont identifiés. Elles débouchent sur un retour dans le cursus traditionnel, l'intégration dans une action d'accueil et de démotivation, contrat de formation en alternance (apprentissage, professionnalisation), ou d'autres parcours de formation ou d'insertion.

**Les cycles d'insertion professionnelle par alternance** : Il s'agira de **préparer les jeunes à une insertion scolaire et professionnelle réussie** en les aidant à faire le point sur leurs acquis, leurs capacités, leurs centres d'intérêts pour construire un projet cohérent, acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée dans un cursus de formation professionnelle ou d'insertion et préparer la réalisation de leur projet.

Le public visé est celui des jeunes de 16 ans à 18 ans en risque de sortie du système scolaire sans qualification. L'entrée en CIPPA se fait après un entretien de situation. Le CIPPA est placé sous la responsabilité du chef d'établissement d'accueil. Il reçoit des jeunes, volontaires après concertation au niveau du bassin et de la cellule cellule de veille éducative.

Ouvert d'octobre à juin, il permet des entrées et sorties permanentes. Le coordonnateur, responsable technique, organise l'ensemble des activités avec l'appui de l'équipe pédagogique et élabore le programme de formation. Il assure un suivi individualisé des jeunes et la liaison avec les entreprises et organismes extérieurs. Il réalise un bilan et une évaluation de la formation.

L'objectif prioritaire étant d'insérer le jeune dans un cursus adapté conduisant à une première qualification ou dans la vie professionnelle, la durée de fréquentation du Cippa ne correspond pas forcément à une année scolaire. Le Cippa débouche sur un retour dans le cursus traditionnel, un contrat de formation en alternance (apprentissage, professionnalisation), ou d'autres parcours de formation.

**Le parcours individuel de formation.** Il peut être proposé à des jeunes en voie de décrochage et en manque durable d'appétence scolaire. Dérogatoire par rapport aux conditions normales de scolarisation, le PIF gagne à être collectivement préparé et encadré de façon à éviter de dériver vers une "autorisation de déscolarisation" d'une part et d'usage "occupationnel" des stages en entreprise d'autre part.

Selon les cas, un jeune peut rejoindre "sa" classe quelques heures par semaine tout en "essayant" une ou plusieurs entreprises lors de stages, ou faire des stages plus longs, où il sera plus impliqué, tout en bénéficiant de cours donnés, souvent en petits groupes, par des enseignants mais aussi par les formateurs de la MGI, et d'activités organisées par des intervenants extérieurs.

Le regroupement fonctionnel des actions et des acteurs de la MGI est aujourd'hui pensé et réalisé sur la base des plates-formes d'insertion qui ont pour support institutionnel des lycées professionnels de l'académie.

### **3.1.5. Du bon usage des dispositifs d'alternance.**

Il existe une grande variété de dispositifs d'alternance, la distinction devant s'opérer entre l'alternance sous statut scolaire et l'alternance hors statut scolaire qui constitue une modalité à part entière d'accès à une formation professionnelle qualifiante et diplômante.

Nous mettrons ici surtout l'accent sur les dispositifs d'alternance sous statut scolaire qui peuvent remédier au décrochage. Les dispositifs en alternance, élément de la diversification des enseignements au collège en classes de 4e et de 3e, sont destinés à accueillir des élèves volontaires, d'au moins 14 ans, qui présentent des difficultés que les différentes mesures d'aide mises en œuvre n'ont pas permis de surmonter. L'alternance peut se dérouler à l'intérieur même du collège, en développant par exemple les temps de formation en ateliers, quand ils existent, notamment lorsqu'une SEGPA est intégrée au collège. Il s'agit alors d'un aménagement pédagogique interne, auquel des professeurs de lycée professionnel peuvent apporter leur concours. L'alternance peut aussi se dérouler en lycée professionnel.

Selon le tissu économique local, le collège peut également passer directement une convention avec des entreprises locales en utilisant, entre autres, le relais des chambres de métiers, afin d'organiser la prise en charge ponctuelle de certains élèves et déterminer les obligations de chacun.<sup>19</sup>

Sous une forme plus institutionnalisée le **Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance** (DIMA) permet à des élèves de collège de découvrir un ou plusieurs métiers par une formation en alternance d'une année scolaire, tout en poursuivant l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. Ce dispositif est ouvert dans les lycées professionnels ou un centre de formation d'apprentis voire un collège en réseau avec un ou des lycée(s) et/ou centre(s) de formation d'apprentis.

Les dispositifs d'initiation aux métiers en alternance peuvent être proposés à des élèves volontaires en grande difficulté scolaire, à condition qu'ils soient âgés de 15 ans à la date d'entrée dans le dispositif.

---

<sup>19</sup> En particulier, l'accueil des élèves en milieu professionnel dans des stages d'initiation doit être assuré dans le strict respect des règles fixées par le code du travail en matière de protection des mineurs ([décret du 26 août 2003](#) - codifié dans les articles D331-1 à D331-15 du code de l'éducation - [et circulaire du 8 septembre 2003](#))

### **3.1.6 Regard sur les retours en formation**

Le retour en formation initiale (ou éducation récurrente) concerne toute personne sans limite d'âge souhaitant reprendre un cursus d'études dans le cadre des formations proposées par l'Education Nationale, sous réserve que le demandeur ait interrompu sa formation initiale depuis plus d'un an et possède le niveau requis à l'entrée dans la formation.

Ce projet de reprise d'études doit être clair et motivé. Aussi, les candidats doivent prendre rendez-vous avec un conseiller d'orientation-psychologue qui, au cours d'un entretien, appréciera la motivation, les intérêts du candidat et l'aidera à définir son projet de formation. Enfin l'entretien avec le chef d'établissement ou son représentant au sein des formations auxquelles ils postulent constituent une étape déterminante pour leur admission.

L'éducation récurrente ne constitue pas à proprement parler un remède immédiat au décrochage. Mais la réflexion menée par des élèves qui ont quitté le système éducatif ainsi que l'expression et l'argumentation qui leur sont demandés sur leurs nouvelles motivations scolaires sont du plus grand intérêt. Cette forme différée de raccrochage nous semble particulièrement intéressante en ce qu'elle place la question du **sens de la formation** au cœur de la démarche d'une personne qui sait mieux désormais ce qu'elle veut et comment y parvenir. Ce processus de **redéfinition et de reformulation du rapport à la scolarité** montre souvent des jeunes qui, un temps lassé de l'école, se sont confrontés à la réalité et à la quête difficile d'emploi et ont alors muri et reconsidéré leur point de vue sur les études et leur intérêt.

Ce cheminement personnel constitue un démenti à la croyance trop souvent acceptée selon laquelle les occasions manquées ne se rattrapent pas. Ils permettent de relativiser le caractère obligatoirement linéaire et normé des parcours de formation et de la temporalité scolaire.

### **3.1.7 Les écoles de la deuxième chance.**

A la différence des dispositifs évoqués plus haut les écoles de la Deuxième chance ne se situent pas dans le cadre de l'éducation nationale mais relèvent de l'initiative des régions, la préconisation de recourir à cette formule s'effectuant la plupart du temps par l'intermédiaire des Missions locales pour l'emploi. Mais à la différence des stages et des formations qui ont un objectif essentiellement professionnalisant, les Écoles de la deuxième chance<sup>20</sup> se caractérisent par des objectifs éducatifs plus globaux qui peuvent à ce titre constituer à la fois des alternatives et des réparations du décrochage.

---

<sup>20</sup> L'école de la deuxième chance (E2C) est l'une des initiatives européennes proposées dans le Livre Blanc "Enseigner et apprendre : vers une société cognitive", présenté par Edith Cresson lors du sommet des chefs d'Etat de Madrid de décembre 1995, puis adopté par les ministres de l'Education des Etats membres. Ce dispositif a ultérieurement été renforcé dans le cadre du Plan Espoir banlieues présenté en 2009 par le président de la République.



L'accent est mis sur la maîtrise des savoirs fondamentaux - lecture, écriture, calcul, informatique, pratique d'une langue étrangère - et sur la formation en alternance au sein de l'entreprise pour apprendre aux jeunes leurs futurs métiers. L'ambition est d'engager un partenariat avec les entreprises et le marché de l'emploi local.

La scolarité varie entre 6 à 24 mois selon le temps dont les élèves ont besoin pour acquérir les savoirs et les compétences nécessaires à leur insertion professionnelle. A la fin de son parcours, le jeune obtient un certificat qui indique son niveau de compétences et lui sert de passeport pour entrer dans la vie active. Pendant toute la durée de sa scolarité, il est rémunéré au titre de la formation professionnelle.

Tous les jeunes garçons ou filles n'ayant pas validé un niveau V (niveau CAP) de qualification et ou n'ayant jamais eu d'expérience professionnelle en entreprise peuvent postuler. Le seul critère d'entrée est la motivation et l'acceptation des règles de l'école.

### **3.2. Ce que nous apprend la scolarisation de publics à besoin spécifique.**

#### **3.2.1. Prévenir et remédier au décrochage chez les "enfants du voyage ". Lever les malentendus entre école et famille.**

La dénomination d'enfants du voyage recouvre des situations sociales et culturelles extrêmement variées qui iront de la population de nomades semi sédentarisés à la situation des Roms, roumains et ex-Yougoslaves, fuyant la misère et l'ostracisme dont ils sont l'objet dans leurs pays d'origine, population à la croisée des problématiques des primo arrivants et des gens du voyage... et doublement stigmatisée de ce fait.

La prise en compte de la diversité des conditions de vie et d'insertion sociale est donc la première variable dont il convient de tenir compte.<sup>21</sup> Au sein d'une population souvent en perte d'identité culturelle et sociale, on observe chez les adolescents des phénomènes convergents : refus de l'école, conduites à risque, parcours atypiques et transgression de l'ordre scolaire en général.

Cependant, contrairement aux discours trop souvent entendus, la réalité du rapport à l'école des familles est multiforme et va de l'opposition totale (fondée sur la défense des « valeurs morales » que l'école ne garantirait pas) à une adhésion complète, témoignant d'un désir de réussite fort pour les enfants (accompagné de la demande d'intégration en classe ordinaire). Entre ces deux extrêmes, se trouvent les positions médianes : acceptation relative, car on se soumet à la pression sociale (mais dans ce cas, le moindre incident en milieu scolaire est prétexte au retrait de l'enfant), moyen terme par le biais d'une inscription au CNED, ou fréquentation en primaire du « bus scolaire » (formule qui ne s'adresse pas en priorité aux sédentaires).

Mais il est un point commun à tous les discours entendus et sur lesquels il nous semble utile de travailler ( et cette remarque vaudrait également à l'égard des familles du quart monde ou en situation de très grande pauvreté) : en l'absence de vrais modèles de réussite par l'école discréditant l'argumentaire selon lequel l'école est un atout, il reste à convaincre du fait que la réussite scolaire

---

<sup>21</sup> La dégradation du marché de l'emploi, la disparition des « petits métiers » et l'élévation du niveau de compétences requis ont contribué à la marginalisation sociale de cette population : ils étaient ferrailleurs, maquignons, vanniers, rempailleurs, rétameurs, ils sont à présent tributaires du RMI ou du RSA ou survivent grâce à l'économie parallèle. Le travail agricole saisonnier en occupe encore certains, mais là aussi d'autres populations plus précaires encore les remplacent peu à peu. La meilleure insertion sociale reste encore le commerce ambulancier et les marchands forains en constituent l'aristocratie.

puisse être autre chose qu'un leurre. L'école semble représenter un investissement énorme pour un bénéfice dérisoire, puisque malgré une scolarisation assez généralisée dans le primaire, peu d'enfants tsiganes parviennent à une maîtrise correcte de la lecture et de l'écriture.

De plus, dans cette communauté très soudée dans la défense de sa différence, réussir scolairement, c'est trahir ou se perdre. )<sup>22</sup>

Aujourd'hui cependant semble se développer une prise de conscience qu'un certain niveau de scolarisation est indispensable, ne serait-ce que pour poursuivre les activités traditionnelles. Ceci peut conduire à une modification du rapport courant des familles à l'école. Rester à l'école semble compris à la condition de respecter les attentes des familles, de les rassurer et d'utiliser pleinement le relais des associations qui ont leur confiance.

Ce que nous apprend surtout la scolarisation de ces publics touche entre autre à l'importance d'une **bonne compréhension réciproque des attentes** qui forment le tissu même du rapport à l'école, ce qui nécessite de multiplier les échanges.<sup>23</sup>

Enfin les attentes exprimées par ce public pourraient constituer une incitation supplémentaire à adapter l'offre de formation professionnelle en aidant les adolescents à acquérir les compétences nécessaires pour les « métiers » qu'ils inventent ou adaptent, plutôt que de leur proposer des CAP ouvrant sur des métiers bien éloignés de leurs aspirations.

---

<sup>22</sup> En ce qui concerne la scolarisation des plus de douze ans en collège, l'hypothèse de la « triple autorisation », proposée par Jean-Yves Rochex, nous semble pertinente. Pour investir l'école et s'approprier le savoir scolaire, l'adolescent tzigane, comme sans doute celui de milieu populaire a besoin :

- d'accepter de changer. Pour réussir à l'école, il faut accepter d'aller voir ailleurs. C'est lui qui s'accorde cette autorisation ;
- d'être autorisé à « déroger à la lignée », ce qui est à accorder par la famille ;
- mais de rester fier (assuré) de son histoire.

<sup>23</sup> Nous trouvons dans le *Rapport annuel des Inspections générales 2009* un chapitre particulièrement dense et fourni sur la scolarisation des familles gitanes. oc. p. 139 à 159. La Documentation française. Aout 2010

Un autre éclairage est donné dans le Numéro 41 des *Cahiers pédagogiques* avec le témoignage suivant. "Surtout, il ne s'agit pas seulement d'appliquer les textes en scolarisant coûte que coûte ces jeunes jusqu'à leurs seize ans, mais de leur proposer un vrai projet de vie dans lequel l'école deviendrait un outil de réussite personnelle et collective.... Pourquoi ne pas créer ... un parcours spécifique où les apprentissages cognitifs seraient plus étalés dans la durée, mais où le temps qui leur serait consacré dans la semaine scolaire serait bien plus important, et travailler sur les rythmes scolaires pour développer progressivement la capacité à soutenir un travail intellectuel ? Pourquoi ne pas contractualiser les engagements mutuels pour les classes passerelles ou tout dispositif d'accueil transitoire dans le second degré. Pour crédibiliser les dispositifs « passerelle », il faut leur fixer très clairement des objectifs à atteindre et les moyens d'y parvenir. Ils doivent s'inscrire dans les attentes de l'élève et de sa famille. Et il faut que l'institution scolaire sache formuler des exigences en rapport avec ces objectifs. Enfin ... il est nécessaire de s'appuyer sur ceux qui ont la connaissance de ces réalités, et qui ont, surtout, la confiance de cette communauté. Ils peuvent nous aider à identifier les pistes à explorer pour que les Tsiganes se persuadent que leur culture et leur identité propre, loin de se dissoudre dans la culture savante, peuvent y puiser des éléments de revivification."

Propos de Montserrat Alava Principale de collège  
Article publié dans Les Cahiers pédagogiques, n° 41, décembre 2003

### **3.2.2. La scolarisation des "primo arrivants"**

Un certain nombre de remarques faites à propos des "enfants du voyage" vaut probablement en ce qui concerne la scolarisation des "primo arrivants (ou selon une dénomination plus actuelle Enaf , Enfants nouvellement arrivés en France). Une différence cependant vaut d'être soulignée qui touche à la précarité de leur situation (hébergement, emploi, etc..) sans compter la somme d'incertitudes anxiogènes qui pèsent sur l'avenir (dont l'angoisse d'une "reconduite") qui déstructurent en profondeur la vie et l'horizon temporel des familles et des enfants.

Nous n'insisterons pas ici sur l'aspect proprement pédagogique et didactique lié à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue française et renverrons sur ces points au travail et aux centres ressources des Casnav. Nous nous limiterons à rappeler surtout l'importance d'une bonne compréhension réciproque entre l'institution scolaire et les enseignants d'une part, les familles et les élèves d'autre part.

Dans cette optique l'importance **d'un lieu et d'un temps d'échange et d'entretien permettant d'accueillir** et d'évaluer les attentes des uns et des autres et de mettre l'élève et sa famille en confiance doit être soulignée. La **qualité de cet accueil** nous semble d'autant plus fondamentale qu'il constitue l'un des premiers moments fondateur d'un possible processus de "réparation", de sécurisation et de mise place de repères et de points d'appui pour reconstruire des scolarités brisées. En ce sens il serait probablement plus juste de considérer ce public comme un public de "décrochés" du fait de leurs histoires souvent chaotiques et de leurs vies saccagées que de "décrocheurs" tant beaucoup se signalent au départ par leur grande envie d'apprendre.

Le travail préventif de repérage des acquisitions et les lacunes, la compréhension de la double trajectoire de vie et de scolarité apparaissent comme des éléments indispensables à une scolarisation et une intégration réussies. Il s'agit de mettre en place une réflexion de l'ensemble de l'équipe pédagogique sur la prise en charge de l'élève et d'élaborer un projet de formation plus individualisé.

Plus avant une concertation régulière apparaît nécessaire entre les différents acteurs pédagogiques qui suivent l'élève, pour un travail d'équipe plus cohérent. Cela peut concerner un emploi du temps individualisé prenant en compte les besoins de l'élève et les ressources de l'établissement, son intégration dans nombre d'activités où le non verbal est mobilisé (EPS, arts plastiques, technologie, etc), et surtout la préoccupation d'une progression personnelle ciblant des objectifs précis à plus ou moins court terme.

### **3.2.3. Les enfants intellectuellement précoces.**

Cette problématique fort différente ne présente sans doute pas le même degré de gravité que celles évoquées précédemment. Cependant la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école prévoit une meilleure prise en charge des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières et qui montrent aisance et rapidité dans les activités scolaires.

Pour un grand nombre de ces élèves qui poursuivent une scolarité sans heurt, voire brillante, il n'y a pas de mesure particulière à prendre pour eux, leur parcours scolaire s'organisant sans que l'on sache le plus souvent qu'ils sont intellectuellement précoces. D'autres par contre peuvent manifester des difficultés dans leurs apprentissages liées au fait que beaucoup ne les mobilisent guère intellectuellement et leur semble inutilement routinier, répétitif et inintéressant. Ces dysfonctionnements peuvent se trouver parfois amplifiées par la période de l'adolescence.

Il semble donc utile de rappeler que chaque fois qu'un élève manifeste un mal être, un démotivation ou un trouble de l'apprentissage ou du comportement qui puisse être rapporté à l'hypothèse selon laquelle l'on pourrait avoir affaire à un enfant intellectuellement précoce (ou simplement que ses parents en font la demande), la situation doit être examinée sans attendre.

Ainsi à partir d'un dialogue avec la famille et avec l'éclairage des conseillers d'orientation-psychologue dans le second degré, l'école doit être à même d'apporter des réponses qui iront dans le sens d'un enseignement et d'une pédagogie plus différenciées : enrichissement et approfondissement dans les domaines de grande réussite, accélération du parcours scolaire, dispositifs d'accueil adaptés.

### **3.3. Construire, expérimenter et évaluer des dispositifs innovants.**

Il ne saurait être question de recenser et présenter l'ensemble des dispositifs expérimentaux innovants.<sup>24</sup> L'option prise ici d'en présenter quelques uns pourra donc sembler réductrice et arbitraire. Le choix de cinq éclairages nous a cependant paru assez représentatif de différentes directions d'expérimentation en matière de raccrochage scolaire. Les unes et les autres, à des titres divers, participent de recherches- action qui débouchent sans doute plus sur des hypothèses de travail que sur des conclusions définitives. C'est précisément le caractère ouvert et interactif de leur démarche qui a retenu notre attention.

Le dispositif " prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs" propre à l'Académie de Clermont et que nous présenterons en premier lieu nous semble emblématique de cet esprit d'ouverture à une expérimentation associant de multiples partenaires.

Concernant d'autres dispositifs, il s'agira principalement :

- d'un dispositif visant à modifier le rapport au travail et à l'institution scolaire expérimenté en lycée.
- d'un dispositif centré sur la prise de parole, la mise en mots des "maux de l'école" et l'échange.
- du dispositif "la mallette des parents" qui met l'accent sur le dialogue avec les familles
- d'un dispositif plus global de raccrochage et de reconfiguration de trajectoires scolaires.

Tout en essayant de rendre compte et de respecter les intentions des initiateurs de ces expérimentations la libre présentation que nous nous autorisons ici vise à rendre ces expériences plus facilement transférables.

#### **3.3.0 Le dispositif "Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les décrocheurs et les jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an"**

Ce projet, porté dans l'académie de Clermont- Ferrand par le GIP et le SAIO, doit permettre tout à la fois **d'améliorer le repérage des jeunes lycéens** en risque de décrochage, **d'approfondir les collaborations** entre tous les partenaires concernés et **d'évaluer l'apport de cet ensemble d'action.**

---

<sup>24</sup> On se demandera jusqu'à quel point l'omniprésence de la thématique du décrochage et la présentation très volontariste de solutions à apporter dans l'urgence sont un gage de traitement tout à la fois suffisamment euristique et distancié d'un phénomène complexe et largement polysémique.

Enfin, tout en impliquant fortement les acteurs de terrain cette expérimentation, validée dans son principe et son déroulement par le CEREQ, doit faire l'objet d'une évaluation rigoureuse.

Sans revenir ici en détail sur la méthodologie il nous semble que l'intérêt majeur réside dans la mise en perspective d'observations obtenues et objectivées par la passation à une échelle suffisamment large d'un **questionnaire à objectif préventif**<sup>25</sup> - le LYCAM - avec **un ensemble d'actions différenciées** en fonction du diagnostic de "décrochage". Le caractère à la fois précoce, précis (le LYCAM pouvant naturellement être complétée par la passation d'autres épreuves) et partagé (les temps d'échange et de concertation au sein de l'équipe éducative constituent un prolongement essentiel), doit permettre la mise en place plus rapide des remédiations les mieux adaptées à chaque élève. Ainsi conçu et articulé ce dispositif sera en synergie avec l'accompagnement personnalisé en classe de seconde.

L'implication et la concertation avec d'autres acteurs constitue le second versant d'un dispositif qui s'attache également à organiser des collaborations plus approfondies en vue du suivi des décrocheurs. Si le rôle de la MGI et le cadre privilégié des cellules de veille éducative - précédemment évoqués - sont bien confortés, l'apport propre des Missions locales pour l'emploi au suivi et aux propositions de solutions alternatives à la scolarisation au moins pour certaines catégories bien identifiées de décrocheurs se trouve plus explicitement articulé.

Au total cette recherche-action<sup>26</sup> - peut être l'occasion de mieux organiser, faire connaître et surtout de mieux faire saisir le sens aux publics concernés des initiatives qui engagent tout à la fois les établissements, la MGI, les services d'orientation dans leur déclinaisons académiques (SAIO) et locales (CIO) et les Missions locales pour l'emploi autour d'objectifs communs. Elle nourrit et complète des programmes d'activité de CIO et des projets d'établissement déjà riches d'expériences passées. Elle peut contribuer ainsi à leur actualisation et leur conférer davantage de légitimité et d'efficacité.

### **3.3.1 L'ouverture d'un nouveau chemin vers le travail scolaire .**

Ce dispositif expérimental s'est progressivement construit au cours de ces dernières années à l'initiative d'une enseignante et implique aujourd'hui une trentaine de personnes de l'équipe éducative d'un lycée d'Annecy. Dans la mesure où il s'agit d'un dispositif évolutif et régulièrement discuté au sein

---

<sup>25</sup> Rappelons que ce questionnaire est élaboré sur la base de 7 dimensions :

- 2.AF : attitude de la famille par rapport à l'école (rôle de la famille dans la scolarité)
- 3.PS : projets scolaires (projets aux regard des études, du goût pour l'école, le niveau d'aspiration)
- 4.RS : rendement scolaire (auto-évaluation par l'élève de son rendement scolaire : capacité de travail, performances scolaires),
- 5.CS : confiance en soi (à l'égard des possibilités de réussite scolaire)
- 6.AB : absentéisme (attitudes et comportements liés à la fréquentation scolaire : acceptation ou non acceptation des normes du lycée),
- 7.BS : besoin de soutien des enseignants (qualité des relations de l'élève avec les membres de l'équipe éducative),
- 8.IE : intérêt pour l'école (intérêt de l'élève pour ses études et pour sa vie scolaire).

L'objectif de ce questionnement est de partir des difficultés des élèves, de leurs motivations, de leur vision personnelle de l'école. Le diagnostic peut être posé à un niveau individuel ou collectif. Le score obtenu est un indicateur général de la situation de l'élève en regard de sa probabilité d'abandonner l'école.

<sup>26</sup> En dépit de réserves sur la connaissance parfois approximative des conditions de scolarisation des élèves en difficulté dont témoignaient certaines préconisations faites par l'ancien Haut commissaire aux solidarités actives Martin Hirsh , la décision d'ouvrir un chantier expérimental autour de la thématique du décrochage explique et justifie le choix fait sur l'académie de Clermont fd de s'inscrire en positif dans cette démarche.

d'un collectif, la présentation qui en est faite ici, tout en espérant ne pas en trahir l'esprit, correspond avant tout à une lecture personnelle centrée sur l'intérêt qu'une telle démarche pourrait présenter pour des équipes éducatives confrontées à des problématiques assez proches. Ce dispositif vise des élèves en difficulté volontaires pour participer à des entretiens réguliers avec un enseignant. Si des conseils méthodologiques peuvent éventuellement être délivrés à cette occasion ceux-ci ne constituent pas les éléments centraux. L'expérience nous a surtout semblé intéressante en ce qu'elle montre comment l'initiative propre à l'élève et l'effort volontairement consenti par lui pour exprimer ses difficultés contribue à modifier son rapport à l'école et à faire reconnaître son "désir de réussite". L'enjeu est celui d'une **nouvelle adhésion à l'institution** trop souvent vécue sur le seul mode de l'obligation.

Ce qui me semble se jouer en effet dans cet espace d'entretien sans injonction touche à la construction ou à la reconstruction d'une communication entre l'élève et l'école et à la transformation d'une représentation de l'école comme étrangère, voire hostile et destructrice. Avec justesse il est noté que parfois même les représentations que se font de l'école des élèves en échec les conduisent à "*détruire les savoirs qu'ils sont en train de construire*". Le changement de perspective est conçu comme l'occasion d'ouvrir un **nouveau chemin au travail scolaire** et à redéfinir le sens et sa place de chacun en classe.

On soulignera l'importance de la verbalisation par l'élève de ses points de vue, de ses questionnements voire de ses doutes et de ses désarrois. Ce qui conduit, dans le dialogue qui s'installe à redéfinir également le sens et le contenu d'expressions et de conseils que l'on considère sans doute trop souvent comme allant de soi. Pour des élèves noyés dans la difficulté scolaire que peuvent signifier par exemple des termes comme "travailler", "s'investir", "comprendre" ? Ne faut-il pas les considérer comme autant de "boîtes noires" à entrouvrir et repenser ensemble. Le seul recensement des questions abordées au cours de ces entretiens donne une idée de la fécondité de la démarche... et de l'ampleur de la tâche : organisation du travail, mémorisation, conscience des obstacles, gestion du temps, confiance en soi, ennui...

Le questionnement de l'élève se double du questionnement de l'enseignant : quel est sa fonction et sa responsabilité dans l'appropriation des connaissances par l'élève ? De quelle façon et jusqu'à quel point peut-il "jouer tous les rôles" dans ce travail d'accompagnement ? A ce stade de l'expérimentation il n'est pas apportée de réponses tranchées et ne sont pas occultées les controverses professionnelles qui peuvent traverser les équipes enseignantes dont celle-ci : cette forme de tutorat présente-t-elle ou non le risque de décentrer une activité professionnelle dont la priorité demeure la transmission de méthodes et de connaissances dans un champ disciplinaire donné.

Les points les plus forts et les plus transférables de cette expérience nous semblent concerner la prise de conscience par l'élève de son mode de fonctionnement sans jugement de valeur ni sanction docimologique. L'assurance d'avoir un interlocuteur tout à la fois compétent et bienveillant lui permet alors d'accepter un recadrage et un soutien qui le conduiront à mieux identifier les "chaînon manquants" de ses stratégies d'apprentissage et le chemin à parcourir.

### **3.3.2. Interroger la socialisation scolaire.**

#### **Un dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire.**

Ce dispositif se distingue du précédent tout à la fois par son caractère collectif et par le fait que son objet privilégié est celui de la "vie scolaire" conçue comme déclinaison particulière du "vivre ensemble". L'enjeu principal est de travailler autour de la **"socialisation scolaire" et du "vécu social"** de l'école.

Inspiré de pratiques développées dans les années 80 dans le champ de la sociopsychanalyse et proches par certains aspects des "groupes de paroles", ce dispositif <sup>27</sup> permet à sa façon d'éclairer sous un jour original un certain nombre de "malaises dans la scolarisation" corrélés avec le décrochage en particulier lorsque l'image dégradée de soi devient à ce point insupportable qu'il faut s'en extraire au risque de "casser l'école".

Il s'agit alors de répondre à la dégradation du "vivre ensemble" (incivilités, violences verbales, rupture de communication, etc..) dans l'école comme à la souffrance scolaire et au sentiment d'être mal aimé. De fait les sensations qui accompagnent le déscolarisation – solitude, incompréhension, ennui, manque de reconnaissance du travail effectué associé au regret de ne jamais voir le bout de ses actes, douleur engendrée par une compétition scolaire où l'on est continuellement perdant, etc.. – ont un caractère social et collectif autant qu'individuel. Elles renvoient à la fragilité de la socialisation d'une jeunesse confrontée à un monde social et économique qui se transforme et se durcit, ce qui n'est pas sans effet sur la sphère scolaire et son fonctionnement.

L'organisation de l'expression collective pourra largement varier en fonction des contextes mais dans ses principes généraux, on repèrera un certain nombre d'invariants :

1. les élèves d'une même classe se réunissent sous la responsabilité d'un régulateur pour échanger entre eux sur ce qu'ils vivent à l'école.
2. les enseignants de la classe d'une part, l'équipe de direction d'autre part se réunissent ensuite pour entendre ce qui leur est adressé, en discuter et répondre aux élèves.

Dans ces exercices, les règles précises de fonctionnement des séances sont explicitées : chacun a le droit à la parole, on écoute celui qui parle et chaque idée retenue devra être justifiée. L'apport de tels dispositifs fondé sur une logique de communication et d'échange nous semble triple :

1. pour des élèves et des jeunes en construction de soi et de leur rapport aux autres, le sentiment d'être écouté et entendu, l'appartenance à une collectivité et d'y avoir des responsabilités, l'apprentissage de l'écoute, de la compréhension du point de vue de l'autre et de la régulation verbale des conflits, etc...
2. pour les enseignants, l'invitation à un autre type de rencontre avec les élèves.
3. pour l'institution enfin une verbalisation de non dits qui vaudra pour partie comme explications de comportements jugés incompréhensibles, la levée de malentendus, des indices enfin pour un déminage préventif de certains conflits.

### **3.3.3. La mallette des parents.**

#### **Lever les malentendus et créer les conditions d'un véritable dialogue avec les familles.**

Aujourd'hui en passe d'être étendu – cf. Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 Note portant sur l'Extension du dispositif la « Mallette des parents » - ce dispositif a été expérimenté dans le cadre du projet académique de l'académie de Créteil initiant un programme d'accompagnement à destination de parents.

Le dispositif la « Mallette des parents » comprend trois ateliers-débats avec les parents. Surtout à destination des parents des élèves de sixième, d'une durée de deux heures environ, les ateliers se déroulent au premier trimestre, éventuellement début janvier pour le dernier. Les thèmes

---

<sup>27</sup> Une présentation écrite de ce dispositif était disponible lors des Journées d'études 2010 de l'Acopf du Mans , renvoyant ceux qui voudraient en savoir plus à Françoise Inizan. ([f.inizan-vrinat@wanadoo.fr](mailto:f.inizan-vrinat@wanadoo.fr)) et à l'Association pour la gestion des activités sociales et psychologiques.

principaux de ces ateliers-débats porteront sur le fonctionnement du collège, sur l'accompagnement à la scolarité, le temps des devoirs, les résultats scolaires, l'accompagnement éducatif dans le collège, mais aussi des questions plus générales sur la parentalité, l'autorité au moment de la préadolescence, les conséquences du développement de l'autonomie, etc. Des thèmes tels que la santé, le bien-être, l'éducation, l'égalité filles/garçons, les discriminations peuvent compléter les thématiques abordées, au libre choix des établissements.



Les partenaires comme les collectivités territoriales (mairies et conseils généraux), les associations, les centres sociaux et toute structure membre des réseaux d'écoute, d'appui, d'accompagnement des parents (REAAP) peuvent utilement être associés au projet et à ses prolongements éventuels.

La « Mallette » constitue une boîte à outils composée d'un DVD et de fiches. Ceux-ci servent de supports aux interventions des animateurs des ateliers-débats. Trois DVD sont prévus par collège et sont envoyés au référent académique « parents d'élèves ». Les fiches sont une aide méthodologique pour animer les ateliers et faciliter les échanges avec les parents.

Ce dispositif a le mérite incontestable de rappeler que **l'implication des parents** conditionne la réussite de l'élève. Il doit permettre de consolider le lien entre le collège et des parents d'élèves volontaires, pallier leurs éventuelles difficultés de communication face à la complexité du système éducatif, son organisation et son fonctionnement, favoriser un meilleur suivi scolaire de leurs enfants et améliorer la réussite scolaire de ces derniers. Une réponse claire et argumentée est apportée à des questions que l'on pourrait considérer comme basiques mais qui sont fondamentales : comment se tenir au courant de ce qui se passe au collège concernant son enfant ? Qu'attendent les professeurs des élèves et de leurs parents ? Comment les parents doivent-ils s'y prendre pour aider leurs enfants dans leurs devoirs ?

Dans une **dynamique de co-éducation** et de partenariat entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, il ne s'agit pas uniquement de transmettre des informations mais d'accompagner les parents pour les rendre acteurs de la réussite de leurs enfants. L'ensemble des professionnels de l'Éducation nationale y contribue. L'espace collège est considéré comme un lieu d'échanges et de rencontres, les intervenants ayant pour objectif de rendre l'école et ses attentes lisibles pour tous. La possibilité d'accéder à des formations qui permettent aux parents de développer des compétences qui les aident dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, en particulier dans les domaines linguistiques et numériques.

Plus largement on pourra s'interroger sur les conditions les plus favorables - et cela au-delà de la classe de sixième – pour une implication des familles prenant mieux en considération ce que Daniel Thin désigne comme les "logiques sociales" dans lesquelles peuvent se trouver prises les familles des élèves décrocheurs.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Avec ce dernier aspect on voit que l'on tourne déjà autour d'une d'explication qui n'est pas purement scolaire et cognitive mais à l'évidence sociale et familiale. Les racines des processus de décrochage scolaire ont leur source dans la misère sociale et la précarisation extrême des "sans perspective d'avenir". Une étude du CERC (fin 2004) montrait que 7,8% des moins de 18 ans vivaient en dessous du seuil de pauvreté soit environ un million d'enfant ou d'adolescents placés dans cette situation.

On peut s'interroger sur les facteurs déclenchant du basculement hors de la scolarité. Il conviendrait de prêter attention à tout ce que l'on pourrait appeler les accidents de la vie familiale et à l'impact qu'ils peuvent avoir sur la vision du monde des jeunes élèves. Comment réorganisent-ils leur façon d'être et de voir après un décès, accident du travail, licenciements, déménagements etc. ? On peut également repérer des modes de défense et d'adaptation fondés sur le fatalisme et le laisser faire ainsi que le recours à des stratégies familiales de retournement de l'élève qui est invité à construire autour de la famille un univers englobant et totalisant de substitution à la fois matériel et symbolique. Dans ce basculement et cette échappatoire on peut voir la volonté de se réaliser en dehors de l'école. Le jeune est parfois invité à recourir aux petits boulots à côté de l'école mais qui mordent sur l'école. L'argumentaire familial consiste à dire qu'il donne un coup de main à la famille pour survivre plutôt que de fainéanter à l'école. La priorité est alors, face à une école perçue comme ne menant à rien, voire menaçant l'ordre familial, de préserver un entre soi familial plus ou moins protecteur.

Rapporté à la construction d'une trajectoire scolaire cela implique de bien comprendre les interférences avec certaines vies sociales et familiales au jour le jour où l'essentiel de l'énergie est consacré à résoudre les problèmes matériels immédiats et à survivre sans avoir la possibilité de relier vraiment passé, présent et avenir. On s'accroche alors moins pour construire que pour ne pas être noyé car l'on est en quelque sorte en dessous du seuil minimal de maîtrise du présent. La vision du monde qui à l'évidence rejailit sur l'univers scolaire et une vision de la vie comme "débrouille" permanente.

L'une des causes du malaise et de la souffrance est alors qu'au départ au moins pour ces familles l'école est vécue comme désirable, comme un recours au moins espéré et plus ou moins mythique pour s'en sortir mais que très vite ce milieu est en même temps perçu comme un monde d'exigences inaccessibles et de difficultés insurmontables. Le rappel – juste au demeurant - des exigences de la culture scolaire est de façon insistante signifiée aux familles tandis que les réactions de l'institution sont source de dépit, d'incompréhension, de rancœur.

Au delà donc du rappel de l'existence et de l'utilité d'un dispositif pédagogique, la réflexion se prolongera pour s'assurer d'une compréhension réciproque.

### **3.3.4. "La Bouture". Un dispositif global de "raccrochage scolaire"**

A la différence des dispositifs précédents celui-ci a un objectif à la fois plus global et **alternatif par rapport aux solutions classiques de scolarisation**. Créée en 1996, La Bouture, une association pionnière sur le thème du décrochage fonctionne depuis dans l'académie de Grenoble

Aujourd'hui reconnue pour la pertinence de ses travaux sur le processus du décrochage scolaire, La Bouture développe plusieurs projets, destinés aux jeunes de 15 à 25 ans. Il s'agit à la fois de prévenir le décrochage et d'aider les jeunes déjà déscolarisés à construire un projet de formation. La porte d'entrée, c'est la permanence d'accueil. Accueillis en entretien avec ou sans leur famille, les jeunes sont conseillés et orientés vers une solution adaptée. Les jeunes peuvent être orientés vers un établissement public alternatif, le Collège Elitaire pour tous (CLEPT) ou un atelier de raccrochage.<sup>29</sup>

Outre ce travail direct de face à face La Bouture est un lieu ressources qui dispense de nombreuses formations sur des thèmes qui renvoient au décrochage et au raccrochage, tels que les conduites à risques, les incivilités et les violences scolaires, l'échec scolaire, désaffiliation et citoyenneté, intégration, insertion ou assimilation, le travail « personnel » de l'élève.

---

<sup>29</sup> Vincent Costes, le délégué général de l'association qui anime ces ateliers précise ainsi le sens de son action : « *Je les accompagne vers un projet de vie. Je tente d'en faire un lieu d'écoute, de parole et d'information pour rompre leur solitude et leur redonner confiance. Ces jeunes sont en grande souffrance. Ils se sentent exclus parce qu'ils perdent progressivement le contact avec leurs camarades de classe.* » L'association a aussi mis en place, à titre préventif, des séances de tutorat individuel en partenariat avec les collèges de l'Isère. L'association bénéficie du soutien de la Fondation de France pour développer son action.

Plus de 60% des jeunes ayant suivi l'atelier souhaitent repartir vers un cursus scolaire ou une qualification. « *Notre objectif premier est de les ramener vers une scolarité générale pour qu'ils puissent choisir, ensuite, le plus largement possible. Au problème de l'échec scolaire, l'Education Nationale n'a pas toujours une réponse adaptée. Souvent, les jeunes sont orientés vers une formation professionnelle. L'alternance ne doit pas être une sortie de secours mais un vrai choix* », explique Vincent Costes.

Des interventions auprès des équipes éducatives peuvent en outre être envisagées. Citons pour exemple : discipline et transdisciplinarité, tutorat (individuel) et accompagnement (collectif), l'évaluation comme outil d'anticipation, de régulation, de bilan, la réorganisation de l'espace et du temps, sur la base de modules

Sans procéder ici à un descriptif complet nous résumerons ainsi ce qui nous semble en caractériser l'esprit : face à des situations inédites qui déstabilisent les professionnels et mettent en danger les élèves il s'agit d'aider à trouver des réactions justes et efficaces ainsi qu'à co-construire quelques remédiations.

Association La Bouture -11 cours Jean Jaurès -38 000 Grenoble -Tel : 04 76 17 09 46

<http://la-bouture.ovh.org>

### **3.4. Pistes de travail pour poursuivre et approfondir.** **La carte et l'histoire du décrocheur**

Sans constituer à proprement parler une rupture avec les propos précédents cette dernière partie s'autorisera de réflexions et de suggestions plus personnelles.

L'un des dilemmes du décrochage réside probablement dans le fait qu'il convient tout à la fois de comprendre et d'agir sur le contexte général dans lequel se meut un sujet et sur la singularité de son histoire. Infléchir la dynamique de désaffiliation progressive de l'école suppose de remonter le temps et d'identifier les causalités multiples et les séquences les plus significatives de la dégradation de son rapport à l'école.<sup>30</sup> De fait la distance décisive prise à l'égard de l'école est presque toujours précédée d'attitudes antérieures de retrait ou d'oppositions dont il convient de déchiffrer le sens au travers de grilles de lecture adéquates.

La suggestion sera faite ici de considérer chaque forme et chaque situation de décrochage selon deux axes qui, juxtaposés, pourraient permettre au sujet d'ébaucher les contours d'une **carte et d'une histoire** même imparfaite de sa situation dans l'école.

Parce que pour bien des élèves la scolarité n'a rien d'un "long fleuve tranquille" le premier axe sera diachronique et voudra s'aventurer à faire avec le sujet l'histoire de sa scolarité. Il lui sera pour cela proposé de croiser la succession de situations objectives - lieu, âge, type d'école, classe, etc.. - constitutives de sa trajectoire scolaire avec son vécu et ses "explications" subjectives. Il s'agira de repérer conjointement le moment où commence pour lui le décrochage puis d'en décrire la dynamique avec les accélérations, les répétitions, l'aggravation, les moments de ruptures ou à l'inverse les rémissions et les occasions de raccrochage. En contrepoint il sera demandé au sujet de prolonger la représentation de sa trajectoire passée par l'ébauche en pointillé d'issues possibles à sa situation présente.

Selon un axe synchronique ensuite il serait suggéré d'associer, aux différents moments repérés comme représentatifs, ses considérations sur ce qui a pu influencer selon lui les ruptures, de recenser les événements intérieurs ou extérieurs à l'école qui ont compté, les personnes qui ont pu

---

<sup>30</sup> Cet exercice est d'autant plus difficile qu'il s'agit d'un phénomène brouillé parfois par d'autres phénomènes (révoltes, manifestations de violence, etc.).

intervenir en un sens ou un autre.<sup>31</sup> Le souci d'une synthèse subjective et cependant objectivé en mots – le siens – conduira enfin à proposer une mise en récit de la scolarité de l'élève qui vaut à la fois explication et énonciation de son point de vue.

C'est sans doute là aussi une façon plus globale de s'interroger sur une notion qui nous semble au cœur même de l'orientation ( ou de la désorientation..) du sujet et qui concerne son **rapport à l'avenir**. Quatre "points cardinaux" pourraient caractériser les schèmes de pensée qui le constituent :

- **rapport au temps** dans ses acceptions différentes qui iraient du temps objectif des horloges, et de celui – fortement chronophage - des institutions et des planning à celui plus intime de la projection de soi dans le futur et de son interprétation personnelle des "âges de la vie"
- **rapport à l'espace** ( plus ou moins large et plus ou moins ouvert ) dans lequel le sujet se meut et surtout envisage de se mouvoir, rapport aux territoires vers lesquels il s'autorisera à aller et qu'il aura ou non envie de découvrir et d'explorer.
- **rapport à soi**, à son histoire propre encore en construction et en mouvement, à ses appartenances et à tous les déterminants constitutifs de son ou ses identités multiples.
- **rapport aux autres** enfin révélateur tout à la fois des réseaux relationnels (capital social) construits et entretenus et du type de relation (d'aide, d'opposition, d'échange...) qu'il établit aujourd'hui et qu'il peut espérer mobiliser demain.

Tout ce qui précède nous porte à penser que le phénomène du décrochage renvoie à des dysfonctionnements d'une ou plusieurs de ces quatre relations qui tissent la double trame, **celle du projet et celle du trajet**, qui donnent sens à l'avenir. Quand ? Où ? Qui ? Avec qui ? Nous pensons qu'il s'agit là de questions qui rapportées au sens du scolaire travaillent les décrocheurs sans qu'ils parviennent à apporter de réponse satisfaisante : discordances entre temps scolaire et temps personnel, espace institutionnel vécu comme hostile et menaçant et dans lequel il ne parvient décidément pas à trouver sa place ( songeons à l'expression : "*il ne sait plus où il habite*" ), dévaluation de soi associée à une image abimée et dégradée sur fond d'histoire scolaire réduite à une longue suite d'échec et d'enfoncement progressif, difficulté enfin à établir une relation aux autres à la fois utile et valorisante et qui, par défaut, va au contraire osciller entre anomie et violence.

Dans cette optique les stratégies de raccrochage ne pourraient-elles être conçues comme un **remailage** de tels rapports provisoirement ou durablement rompus ? N'être plus seul dans le labyrinthe de la scolarité, trouver des voies et les moyens de neutraliser – métaphoriquement s'entend - le ou les Minotaures qui y sévissent, trouver enfin le fil d'Ariane qui aidera à s'en sortir. A défaut de nous enseigner avec certitude la moyen d'arriver au port, la mythologie revisitée nous apprendrait à moins se perdre.

### **3.5 Eléments de conclusion.** **Vers une approche interactive et systémique**

Nous avons clairement conscience que le survol proposé dans ce rapport ne peut que rester schématique et réducteur aussi longtemps qu'il n'est pas prolongé par une réflexion forte sur les causes et les déterminants du décrochage. Dans le cadre de ce travail rapport nous ne ferons toutefois qu'indiquer les pistes sur lesquelles il conviendrait à notre sens de s'engager pour espérer infléchir durablement les déterminismes lourds et faire reculer la précarité scolaire.

---

<sup>31</sup> Pour permettre une visualisation et un support possible permettant de recueillir le travail de réflexion et de "mise en mots" du sujet, nous renvoyons à un document élaboré à cette fin et présenté en annexe.

Sans vouloir donner dans un économisme simpliste, la première des causes nous semble bien être d'ordre socio-économique, familial et culturel. L'irruption de la misère et de la précarité sociale dans l'école est qu'on le veuille ou non une réalité palpable et prégnante. Faut-il aller chercher plus loin la "perte de repères" ? Comment avoir le cœur et l'esprit à apprendre lorsque l'on appartient à un univers où tout s'effondre autour de soi ?

**La discordance des mondes scolaires et sociaux comme les malentendus de classe aux deux sens du terme naissent et se développent sur ce terreau.** Dès lors inverser les logiques scolaires et sociales des familles d'enfants décrocheurs risque bien d'être un travail de Sisyphe aussi longtemps qu'il n'aura pas été remédiée à ces situations d'exclusion, de précarité et de grande pauvreté.

Ces considérations éclairent probablement aussi les conditions d'émergence et de développement de la problématique du décrochage. Nous avons rappelé en introduction un certain nombre d'enjeux et d'objectifs à la fois scolaires et sociétaux : permettre en ne laissant personne " au bord du chemin" à chaque jeune de disposer au terme de son cursus de formation des connaissances et de compétences nécessaires à son insertion sociale et professionnelle et à sa vie de citoyen.

Il nous semble significatif que l'on soit passé en quelques années d'une problématique dominée par le thème de l'échec scolaire et du traitement des difficultés de l'élève, ou encore du manque de motivation à celle du décrochage et de la déscolarisation. Avec l'échec scolaire, un consensus implicite semblait s'être établi autour du fait que chacun s'efforçait de réussir le mieux possible dans l'école et chacun allait y "mettre du sien" pour remédier à cet échec. Comment comprendre l'évolution et la globalisation institutionnelle qui vont de pair avec l'approche en termes de décrochage ? Depuis les années 90, en lien probablement avec une fracture sociale et éducative plus forte, trois éléments peuvent expliquer la validation sociale et politique du thème de la déscolarisation :

- a. Le premier renvoie au problème lancinant de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans qualification dont on perçoit combien ils "galèrent" et passent dans des dispositifs successifs peu efficaces que ce soit en terme d'apprentissage ou de restauration de l'image de soi etc... Formuler leur problème en terme de déscolarisation c'est donc considérer qu'il pourrait être pertinent de prendre le problème en amont, c'est à dire avant qu'ils aient rompu avec l'école.
- b. Le deuxième élément est peut être paradoxalement la rançon du succès relatif de la scolarisation prolongée pour tous. Les conditions dans lesquelles s'est effectuée la massification conjuguée à une relativisation des paliers d'orientation ont produit une espèce de norme implicite : il est normal au moins jusqu'à 18-20 ans d'être scolarisé et ceux qui ne le sont pas seraient hors la norme.
- c. Le troisième élément n'est probablement pas sans rapport avec un souci d'ordre public et la perception que ces jeunes désœuvrés sont une menace et des délinquants potentiels, sauvages ou classes dangereuses en puissance. La question sociale et la question urbaine sont ici largement sous-jacentes.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> On peut se demander s'il ne convient pas de raisonner aujourd'hui en terme de "précarité scolaire" par analogie avec la sphère sociale et économique. Les "élèves précaires" se signalent avec toute une palette de degrés et de passages incertains, sur fond d'insécurité et de processus de désaffiliation scolaires

Mais faire ce constat n'exonère pas pour autant l'école d'une interrogation et d'un travail sur des causes cognitives, psychologiques et comportementales qui renvoient probablement à la fois à des déterminants extérieurs (personnalité et structure psychologique du sujet) et à des déterminants internes (mise en perspective des apprentissages, constitution d'une histoire scolaire propre à chaque sujet). Il en ira ici des **rapports au savoir et à la scolarité dont tout indique qu'ils recouvrent des constructions complexes et surdéterminées.**

Dans une registre voisin enfin il ne serait sans doute pas vain de s'interroger sur un **fonctionnement institutionnel** qui génère souvent ennui et parfois angoisse et souffrance. Tout se passe comme si l'injonction à réussir pour tous avait pour effet paradoxal – à l'opposé des intentions annoncées - de renforcer une compétition scolaire aux effets stigmatisants – dopants pour les gagnants et décourageant pour les perdants - et qui renforcent les inégalités au lieu de les réduire.

Le rappel de ces éléments d'explication permet à notre avis de mieux saisir pourquoi et comment les pouvoirs publics s'attachent aujourd'hui à promouvoir une approche interinstitutionnelle plus globale. Cependant, pour espérer réussir et porter tous ses fruits, cette approche devra à notre sens respecter un certain nombre de **fondamentaux éducatifs** sous peine de n'apparaître que comme une forme de normalisation préventive ou curative, de gouvernement des conduites, ou encore de "formatage" de l'employabilité. Parmi ces fondamentaux, il en est un sur lequel nous voulons précisément revenir. Il touche à l'importance décisive du **point de vue du sujet** qui "décroche". Notre conviction demeure en effet que nul ne peut faire le bonheur des élèves et futurs citoyens malgré eux et c'est bien cette condition de "malgré eux" qu'il convient de transformer.

De quoi parle-t-on et peut être et surtout qui parle du décrochage scolaire ? L'écoute de la parole des sujets, de leurs souffrances, plaintes et récriminations renseigne d'abord sur leur vécu. Mais plus fondamentalement l'exposé de leurs raisons d'agir ainsi, de leurs histoires, de leurs errances et parfois aussi de leur quête d'un ailleurs, éclaire probablement sous un jour inédit le fait d'être et de rester à l'école.<sup>34</sup> La rupture scolaire interroge ainsi que nous l'avons vu l'intégration et la socialisation scolaire. Pourquoi faut-il s'accrocher à l'école ? Quelles conséquences cela peut-il avoir de rester ou de partir du monde scolaire, d'accepter ou de refuser ses normes et ses règles ? Par delà une apparente irrationalité dominée par des conduites d'échec que veulent-ils nous signifier avec leur langage et de leur vision du présent et de l'avenir ? ( qu'il serait sans doute trop facile de qualifier de "non vision" et de "non choix" ) Cette question nous semble d'autant plus importante que son évitement pourrait conduire à proposer en vain des actions qui, parce qu'étrangères à leur problématique, épuiserait en pure perte les sujets comme les enseignants.

L'accent mis dans ce rapport sur les différentes logiques des comportements de décrochage nous a montré l'importance d'une approche différenciée et qui respecte la pluralité des points de vue. Cela justifie l'intérêt que revêt à nos yeux la **co-construction d'une grille de lecture qui intègre l'intentionnalité des agissements des décrocheurs.** Travailler dans cette direction, c'est également aller vers une approche plus **systémique et plus interactive** .

---

34. Une attention plus grande serait sans doute à porter aux réactions institutionnelles de l'école : rappel au respect de la règle, sanction - dont le caractère éducatif n'est pas nécessairement perçu - parfois mesure de protection institutionnelle pour avoir la paix et enfin mise à l'écart qui va participer de la déscolarisation (évictions et exclusions, affectations dans un autre établissement, etc.). Elles vont être constitutives des trajectoires de ruptures scolaires. Il y a là une vraie difficulté à articuler et à distinguer le comportemental et le cognitif. Le problème est complexe : pour créer un espace propice à l'acquisition de savoirs, il y a un minimum d'ordre, de discipline, de silence et d'écoute, de respect de la parole de l'autre. Et en même temps les mesures prises pour cela ne sauraient en elles-mêmes constituer une entrée dans le savoir...

## **4. Annexes.**

### 4.1. Bibliographie et synopsis d'ouvrages

## Éléments de bibliographie thématique sur le décrochage scolaire.

Ces indications et résumés d'ouvrages reprennent et enrichissent pour partie une bibliographie thématique réalisée par l'ESEN (école supérieure de l'éducation nationale) en Juin 2005

### Rapports

- MEN, Ministère de la justice, DIV, FASILD. - *Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation : synthèse des rapports.* – 2003.  
Accès en ligne aux rapports des 12 équipes de recherche :  
<http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/>
- MACHARD, Luc. – *Les manquements à l'obligation scolaire.* – Ministère délégué à la famille, janvier 2003. – Egalement disponible à l'adresse :  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000020.shtml>
- TOULEMONDE, Bernard. – *L'absentéisme des lycéens.* – MEN, IGEN, mai 1996

### Ouvrages

**BAUTIER Elisabeth et RAYOU Patrick.** *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* PUF, 2009. 192p.

Cet ouvrage propose de mettre au coeur de la réflexion et du débat les processus sociaux par lesquels les élèves apprennent ou n'apprennent pas selon les normes scolaires. Embrassant l'ensemble du système éducatif, de la maternelle à l'université, il met en évidence des récurrences dans les scolarités défailtantes : c'est par exemple pour des raisons très semblables qu'on n'acquiert pas les connaissances et compétences nécessaires à la lecture à l'école primaire ou à la dissertation au lycée. C'est aussi parce que, de leur côté, les enseignants sont peu formés aux processus d'apprentissage de leurs élèves qu'ils se centrent très fortement sur la logique des cours qu'ils ont à faire et peinent à comprendre que leurs destinataires ne les comprennent pas toujours...La notion de "malentendus"est ici largement mobilisée pour rendre compte de ces glissements de perspectives. Sans mettre de coté les puissants mécanismes sociaux qui contrarient les aspirations démocratisantes de l'école, elle interroge les analyses et pratiques des apprenants comme celles des enseignants qui, pris dans les multiples logiques qui traversent le système éducatif, ne sont pas toujours capables d'identifier les processus sous-tendant l'activité de l'autre. Sans édulcorer la difficulté de la tâche à accomplir pour surmonter ces malentendus, sans vouloir culpabiliser ceux qui participent à leur existence, les auteurs proposent des pistes pour repenser individuellement et collectivement les situations d'apprentissage.

**BERAUD-CAQUELIN H., LANGOUET G.,** *Les oubliés de l'école,* Paris, Hachette Éducation  
Collection : Pédagogie divers, 2003, 256 p. 316



Les progrès réalisés depuis plusieurs décennies pour amener un nombre croissant de jeunes à obtenir qualification et diplômes sont incontestables. Pourquoi certains élèves ont-ils, malgré tout, un parcours scolaire difficile ? Qui sont ces « oubliés » de l'école ? À quelle étape de leur scolarité ont-ils commencé à décrocher ? Tout en mettant en valeur les réussites du système éducatif français, ce livre insiste sur la nécessité d'encourager davantage les plus démunis pour leur permettre d'atteindre un meilleur niveau de formation favorisant leur insertion professionnelle et sociale.

**BLOCH Marie-Cécile, GERDE Bernard, (dir.)** *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, 1998, 269 p. 371.

Pourquoi et comment les processus de "décrochage" s'enclenchent-ils ? Les lycéens décrocheurs ne représentent-ils pas le point où la crise scolaire se fait sentir avec le maximum d'intensité ? Les différentes contributions qui nourrissent les chapitres de cet ouvrage attestent de la nécessité d'une approche globale pour prendre la mesure de ce phénomène complexe qu'est le décrochage scolaire. La première partie s'attache à définir le décrochage, en France comme dans d'autres pays d'Europe, et pose la question des rapports au savoir et à l'école. La seconde partie suit les histoires singulières d'élèves décrocheurs et la troisième partie propose des réponses concrètes et des perspectives. Cet ouvrage, issu d'un colloque organisé par l'association « La Bouture », a été parmi les premiers à porter la question du décrochage scolaire. Centrées sur les lycéens, les communications des nombreux chercheurs et praticiens, n'en donnent pas moins des pistes d'analyse et/ou de remédiation sur ce qui peut faire rupture tout au long de la scolarité.

**BOIMARE Serge.** *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999, 161 p. 159

A la fois instituteur spécialisé, rééducateur et psychologue clinicien, Serge Boimare témoigne de son expérience auprès d'enfants en grande difficulté scolaire : certains des adolescents dont il parle n'ont pas appris à lire. Mettant en regard ses différentes expériences professionnelles, il montre comment les contenus de savoir peuvent susciter des angoisses chez certains enfants, et comment cette peur d'apprendre peut les amener à se "débrancher" des apprentissages, comme pour se protéger. Au travers de nombreux cas d'élèves rencontrés durant sa pratique, Serge Boimare s'intéresse donc aux difficultés d'apprentissage avec une grille de lecture psychologique, et témoigne de pratiques pédagogiques qu'il a mises en oeuvre. Il évite ainsi les objets d'apprentissage "trop chauds" qui susciteraient trop de fascination de la part des adolescents, mais aussi les objets "trop froids" qui, vides de contenus, laissent toute la place aux fantasmes. Il confronte ses élèves au patrimoine culturel humain, par exemple en français, via l'étude de mythes fondateurs comme les mythes grecs qui évoquent des problèmes rencontrés par chaque sujet humain tout en les médiatisant, ou encore en mathématiques via l'oeuvre de Jules Verne. Le lecteur trouvera là une approche éclairée des apports possibles de la psychologie aux pratiques d'enseignement - apprentissage.

**BONNERY Stephane**, préface d'Élisabeth Bautier. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*, Paris, La dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2007, 224 p.

Élèves « en grande difficulté », « en échec », « perturbateurs »..., cet ouvrage tente de dévoiler ce que masquent ces désignations ordinaires. Que nous apprennent ces élèves de la façon dont se construit la difficulté scolaire ? Que nous apprennent ces « grandes difficultés » des difficultés plus ordinaires qui structurent les inégalités scolaires ?

Stéphane Bonnery, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII et membre de l'équipe ESSIESCOL, retrace les spirales de l'échec d'élèves qu'il a observés durant deux ans, en ZEP, du CM2 à la 6e. Il montre que ces enfants ne comprennent ni ce qu'on attend d'eux ni pourquoi l'école n'accepte pas leur façon d'être ordinaire. Il montre que leur appropriation ratée des savoirs est à la base du ressentiment envers l'école qui les gagne et de la résistance qu'ils

lui opposent de plus en plus fermement au fil des quiproquos, des occasions manquées et des déceptions. Leurs difficultés cumulées montrent en les accentuant les obstacles que doit surmonter la majorité d'enfants dont les familles, populaires, ne partagent pas les évidences scolaires. En même temps, elles désignent en creux les voies par lesquelles l'école pourrait aller à la rencontre de ses élèves. Au final, ce livre prouve qu'il n'est nullement nécessaire de choisir entre haut niveau d'exigence et démocratisation.

**CABASSOLS Jean-Pierre, LEGRIGEOIS Claude.** *L'impossible n'est jamais certain.* Paris : Ministère de l'Education nationale (DESCO, Bureau du réseau scolaire & IA du Rhône) / Ministère de la Justice (DDPJJ du Rhône), 2001, 111 p.

Ce document est paru dans la collection co-pilotée par les deux ministères. Il présente l'expérience menée depuis 1994 par le DSA (Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage) de l'agglomération lyonnaise, dispositif précurseur parmi les classes relais. Il est question des conditions de la genèse du DSA, de son histoire, comme des différents aspects du dispositif, tant à l'origine que dans sa dimension évolutive de 1994 à 2000 : les modalités d'admission et de suivi du jeune, les jeunes eux-mêmes, le fonctionnement, l'équipe et ses choix pédagogiques, l'analyse de pratiques, la coopération avec les collègues... A la fois témoignage de l'équipe éducative et réflexion sur ses propres pratiques, ce document présente en outre l'avantage de comporter aussi bien des outils pédagogiques élaborés par l'équipe du DSA que des contributions de chercheurs ayant collaboré à cette réflexion avec elle ou ayant mené des recherches sur le dispositif (Daniel Thin, Dominique Ginet). Pour se procurer ce document : Ministère de l'Education nationale (DESCO, Bureau du réseau scolaire & IA du Rhône) ou Ministère de la Justice (PJJ & DDPJJ du Rhône).

**GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise.** *La déscolarisation.* La dispute, 2004, 312 p. 371.212 DES

Les contributions qui constituent les trois grandes parties de cet ouvrage (définition-dénombrement, processus, déscolarisation et construction de soi des adolescents) s'appuient sur les recherches de leurs auteurs ; elles sont une partie de la recherche initiée par le programme interministériel de recherches engagé en 1999. Dans l'introduction D. Glasman propose une synthèse des causes de la médiatisation du phénomène (problème de l'insertion sociale et professionnelle, exigence de qualification et massification du système scolaire, les soucis d'ordre public), des résultats décrits par les auteurs qui éclairent les processus et les parcours très divers du décrochage. L'attention du lecteur est attirée sur l'association entre la délinquance et la déscolarisation, sur le dénombrement des décrocheurs par rapport au chiffre des sortis sans qualification, sur la singularité des parcours malgré des similitudes dans les processus ou les causes de décrochage. De nombreuses pistes de réflexion sur des problématiques globales sont ouvertes par ces recherches.

**GUIBERT Nathalie, LONGHI Gilbert.** *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent.* Éditions de La Martinière, février 2003, 176 p. 371.212 LON

Gilbert Longhi proviseur d'un lycée qui offre plusieurs structures pour aider des adolescents à réintégrer un cursus scolaire et Nathalie Guibert, journaliste, présentent ici l'exemple de sept jeunes, ayant des problématiques différentes et qui vont après une déscolarisation plus ou moins longue, reprendre une scolarité. A travers les entretiens nous voyons comment l'amorce de la rescolarisation est un cheminement nécessitant accompagnement, écoute et fermeté avant le processus proprement dit et la réappropriation des apprentissages.

**GUEDJ Claude,** *Motivation scolaire : un dispositif prend le relais.* Montpellier: CRDP du Languedoc-Roussillon, 2001, 188 p. (Accompagner au collège). 633911

L'ouvrage est le point de vue d'un acteur de terrain, coordonnateur et enseignant dans la classe relais de Vauvert (30), qui vient approfondir la réflexion entamée dans la cassette vidéo parue en même temps. Le livre montre la mise en place concrète du dispositif dans le contexte local, ainsi que son fonctionnement au quotidien, et rend compte de nombreux outils pédagogiques utilisés, notamment dans l'enseignement du français. Il s'agit d'une réflexion personnelle, donnant à voir comment les convictions, les engagements d'un acteur interagissent avec sa pratique et soulèvent des questions éducatives et pédagogiques : socialisation / apprentissage, choix des élèves.

**HUGON Marie-Anne, PAIN Jacques**, *Classes relais : l'école interpellée*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens – CRAP-cahiers pédagogiques, 2001, 192 p. (Repères pour agir, Dispositifs).

L'ouvrage dresse un état des lieux des dispositifs relais qui se caractérisent par leur diversité. Il donne la parole aux élèves et enseignants, examine la place des classes relais au sein du système éducatif, leur inscription au sein du réseau de structures d'aide aux élèves en difficulté et s'interroge sur les objectifs de ce dispositif. Un chapitre est consacré à l'enseignement en classes relais, aux stratégies d'individualisation et de médiation. Les auteurs suggèrent notamment de travailler avec les élèves les fonctions cognitives (Programme d'enrichissement instrumental, Ateliers de raisonnement logique) et de développer les compétences de lecture-écriture (Evalire, ateliers de questionnement de textes, langagiciels), de travailler sur la loi et la place de chacun et enfin de travailler sur la question du sens des savoirs scolaires.

**JELLAB Aziz**, *Le rapport au savoir, un analyseur de la violence institutionnelle en milieu scolaire ? Questions d'orientation*, n° 4, 2001, pp. 23-33.

La violence ne recouvre pas le même sens, ne renvoie pas aux mêmes faits selon que l'on interroge les élèves ou les enseignants. L'auteur avance les idées suivantes : 1) avant de désigner un fait, elle constitue une représentation ; 2) outre les raisons extérieures à l'Ecole qui rendent compte de la violence des élèves, il convient de s'interroger sur les raisons tenant au fonctionnement même de celle-ci et notamment sur les pratiques pédagogiques ; 3) les tensions opposant certains élèves et Ecole tiennent à une question de légitimité quant à ses finalités ; 4) la violence scolaire invite à être attentif à la confrontation de l'apprenant aux savoirs et au cadre scolaire. Pour les élèves "violents", l'école et les savoirs qu'elle enseigne ne font pas sens et l'écart est grand entre la culture scolaire des enseignants et leur culture sociale et familiale. L'indiscipline, les comportements déviants, l'absentéisme conduisent alors au décrochage scolaire. Il s'agit donc, plutôt que de vouloir réconcilier les élèves perturbateurs avec l'école à travers une pseudo utilité professionnelle des savoirs (multiplication des stages en entreprise), de donner du sens aux savoirs scolaires en eux-mêmes et de permettre leur appropriation par les élèves. Cela suppose une réflexion sur le travail enseignant et la mise en activité des élèves

**LANGOUËT, Gabriel (Dir.)**.- *Les oubliés de l'école en France*.- Hachette Éducation, 2003.- 249 p.- L'état de l'enfance en France, ISBN 2-01-170761-7

Etat des lieux sur les réussites et les échecs de l'école en France. Données statistiques sur le système éducatif, les sortants sans qualification, l'entrée dans la vie active. Réflexions de chercheurs sur le rôle des lycées professionnels dans la rescolarisation, la lutte contre l'illettrisme et la violence, l'éducation à la citoyenneté. Initiatives d'acteurs de terrain pour faire face au décrochage scolaire.

**LEROY Pascale, HUERRE Patrice (dir.)** *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique*

HachetteLittératures, mars 2006.335p.

L'absentéisme scolaire n'est pas un phénomène nouveau, mais parce qu'il est devenu un phénomène de société il suscite désormais de l'intérêt, quand ce n'est pas de l'inquiétude, jusqu'à une mobilisation politique nationale. De l'adolescent qui sèche un cours occasionnellement pour s'investir parfois dans d'autres activités, à celui qui décroche totalement parce qu'il ne parvient plus à trouver la motivation nécessaire, ou est en proie à une phobie scolaire par exemple, en passant par le « présent absent » qui assiste aux cours mais sans jamais acquérir les savoirs fondamentaux, le terme d'absentéisme recouvre des réalités très diverses. Ainsi peut-il apparaître, selon les cas, comme une transgression normale accompagnant le processus d'adolescence ou comme le symptôme d'une pathologie. Sociologues (François Dubet), pédagogues (Serge Boimare, Gilbert Longhi), psychiatres et psychologues (Annie Cordié, Patrick Delaroche, Daniel Marcelli) se penchent ici sur la question préoccupante de l'absentéisme scolaire, pour essayer d'en déterminer les causes, toujours plurielles, et de proposer des solutions tenant compte des différents enjeux à l'oeuvre.

**MARTIN Elisabeth, BONNERY Stéphane.** Les classes relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture. Paris, ESF, 2002, 264 p.

Les dispositifs relais sont des structures prenant en charge les élèves de collèges déscolarisés ou en voie de déscolarisation. Dans une première partie, s'appuyant sur des observations de classe et des entretiens, les auteurs décrivent le contexte d'apparition de ces nouvelles structures, leur fonctionnement et les pratiques éducatives et pédagogiques qui y sont mises en oeuvre. A partir de deux enquêtes, ils évaluent le pouvoir de rescolarisation des dispositifs. La seconde partie, utilisant la notion de norme et la distinction entre normalisation et normativité, propose une grille d'analyse des pratiques professionnelles et des comportements des jeunes. Enfin, la troisième partie vise à comprendre, à partir d'un échantillon de 47 entretiens avec des jeunes des dispositifs, le sens que les élèves attribuent à leur expérience scolaire avant, pendant et après le passage en classe relais. La conclusion souligne que les dispositifs relais, "constamment en tension entre relégation et intégration", peuvent offrir à certains élèves une possibilité de rescolarisation qui n'existait pas auparavant, mais qu'ils ne peuvent résoudre les problématiques scolaires, sociales et psychologiques dans lesquelles ils se débattent. Les dispositifs relais interrogent tout le collège et sont le "symptôme" d'un malaise plus général et plus profond.

**MARTINEZ Jean-Paul, BOUTIN Gérard, BESSETTE Lise, MONTOYA Yves,** (collectif). *La prévention de l'échec scolaire-Une notion à définir.* PU Québec, décembre 2008, 234p.

La notion de prévention est un terme à la mode qui prend cependant des sens fort différents selon les approches dans le cadre desquelles il est utilisé.

Son usage apparaît notamment dans les domaines scolaire, psychosocial et sanitaire. Des démarches sont en effet entreprises depuis plusieurs années afin de prévenir l'échec scolaire, la violence à l'école et l'inadaptation. Elles prennent souvent la forme d'interventions ou de programmes offerts dans les domaines prénatal, préscolaire et primaire. Bien évidemment, une démarche de type préventif est la plupart du temps reliée au dépistage de difficultés d'apprentissage ou de comportement.

Or il existe, à l'heure actuelle, un débat très vif entre ceux qui préconisent un dépistage hâtif, annonciateur d'une délinquance ultérieure, et ceux qui, tout au contraire, remettent en question des entreprises tissées de bonnes intentions mais qui risquent de stigmatiser certaines populations d'enfants vulnérables. Manifestement, un tel sujet mérite notre attention, d'où le thème de cet ouvrage, "La prévention de l'échec scolaire".

Ses auteurs, à partir de leur expertise, tentent de répondre aux questions suivantes: Quel rôle la médiatisation des problèmes scolaires et sociaux joue-t-elle dans le choix de certains types de prévention? Quelle est la part des principaux acteurs de l'éducation (parents, enseignants,

intervenants psychosociaux, universitaires et autres) en ce qui concerne la prévention? Dans quelle mesure les programmes de formation destinés aux parents contribuent-ils à la prévention de l'inadaptation psychologique, scolaire et sociale? Les programmes de formation des enseignants se préoccupent-ils suffisamment de la question de prévention? Comment peut-on redéfinir les notions de prévention primaire, secondaire et tertiaire en tenant compte des réalités actuelles? Nombre de chercheurs et de spécialistes de l'éducation de plusieurs pays francophones tentent par leurs approches différentes de revisiter ce concept de prévention de l'échec scolaire en l'abordant en fonction de leurs propres réalités géosociolinguistiques.

La richesse de ces points de vue, parfois différents, souvent complémentaires, fait l'originalité et l'intérêt de ce numéro. Cet ouvrage s'adresse à un public très vaste : praticiens, chercheurs et parents y trouveront un panorama le plus complet possible d'une problématique très complexe qui peut les concerner à plusieurs chefs. Il porte essentiellement sur trois points: a) la prévention, le contexte et les acteurs, b) les modalités d'intervention visant à contrer l'échec scolaire et, enfin, c) les programmes destinés aux populations concernées (petite enfance, préscolaire, primaire, secondaire et populations à risque).

**MILLET Mathias, THIN Daniel**, Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale, PUF, 2005

Jusqu'à la fin des années 80, l'attention était portée sur "l'échec scolaire", aujourd'hui une attention nouvelle porte sur les questions de "déscolarisation". Les processus de rupture scolaire touchent en premier lieu les collégiens issus des milieux populaires. Les auteurs analysent l'articulation des différents phénomènes qui conduisent au "décrochage" scolaire en s'appuyant sur une enquête intensive de deux ans.

**PETITJEAN-CERF Cypora**, L'école de la dernière chance, Paris : Stock, 2005, 282 p.

Témoignage aupil de l'année scolaire d'une enseignante certifiée de lettres , coordonnatrice d'une classe-relais de la région parisienne. L'invention du métier au quotidien face à des adolescents perdus et en souffrance, l'auteure nous fait partager ses difficultés, ses échecs et ses espoirs.

**TANON Fabienne**, Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation. Paris : L'Harmattan, 2000

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe, mettant en jeu une multiplicité de causes et dépassant le cadre purement scolaire. Cet ouvrage mêle discours de chercheurs et témoignages d'acteurs scolaires et extra-scolaires. La première partie étudie les causes du décrochage et montre le dysfonctionnement du lien élève, culture, famille et école à travers les témoignages des jeunes. La seconde se centre sur quelques situations concrètes au collège pour analyser comment se met en place le phénomène de la rupture scolaire. Enfin, la troisième partie décrit les différentes démarches entreprises (classes-relais, actions d'accompagnement scolaire, approches partenariales) pour essayer de répondre au décrochage.

### **Dossiers thématiques**

- *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse.*- Chronique sociale, 1998.- 305 p.- Pédagogie formation. Synthèse, ISBN 2-85008-324-0  
Résumé : Ouvrage collectif proposant un état des lieux du décrochage scolaire, une analyse des rapports des décrocheurs avec l'école et des propositions concrètes pour lutter contre le

phénomène.

- *Les abandons de formation en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année 1999-2000.* – Les dossiers (de la DEP), n° 135, octobre 2002 et Note d'information, février 2003, n° 03-08. –
- *Les sortants du système éducatif sans qualification.* – Éducation et formation, septembre 2000, n° 57  
Résumé : Définition, estimation, caractéristiques des sortants sans qualification. Devenir de ces jeunes.
- *Le décrochage scolaire.- Les sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, janvier 2003, Vol.16, n° 1-2003, p. 7-128.

Résumé : Contributions sur le thème du décrochage scolaire : étapes, logiques et parcours de collégiens de milieux populaires ; les arrêts de scolarité avant 16 ans ; interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ; les garçons décrocheurs et l'école ; les ruptures scolaires des collégiens de familles populaires.

- *Prévenir les ruptures scolaires.- VEI enjeux*, 03/2003, n° 132

Résumé : Sous le terme déscolarisation se cachent des comportements très hétérogènes. Un certain nombre de travaux récents permettent de mieux comprendre les dynamiques à l'oeuvre et les logiques concourant à cette déscolarisation. Ils font apparaître des trajectoires singulières, difficiles à réduire en typologies. Ils mettent enfin l'accent sur ce qui, dans les dispositifs, situations ou pratiques pédagogiques peut préparer la voie à la déscolarisation.

- *Le décrochage scolaire : une fatalité ?.- VEI enjeux*, 09/2000, n° 122  
Résumé : L'institution scolaire se préoccupe désormais beaucoup du décrochage scolaire, parce qu'il peut mener vers des sorties radicales du système social (comme la toxicomanie ou le suicide) et qu'il compromet l'insertion sociale et professionnelle. L'étude des trajectoires de décrochage ainsi que des cas de réinsertion sociale (avec l'importance du réseau relationnel) devrait permettre de mettre en place des réponses institutionnelles plus adaptées, dans et en dehors de l'école.
- *Décrochage scolaire et déscolarisation.- La Nouvelle revue de l'AIS*, 10/2003, n° 024

Résumé : Approche de l'absentéisme scolaire, des notions de décrochage et de déscolarisation. Expériences de dispositifs mis en place pour prendre en charge les élèves décrocheurs.

## Revue et articles de périodiques.

### **Actes de la recherche en sciences sociales**

[Actes de la recherche en sciences sociales, n° 149](#), septembre 2003, Bertrand Geay, Du « cancre » au « sauvageon » in Les contradictions de la "démocratisation" scolaire.

Depuis la fin des années 80, l'institution scolaire a opéré une adaptation structurelle en développant de nouveaux modes de gestion des publics concernés par les violences scolaires, l'absentéisme, l'alternance avec le monde du travail. L'une des conséquences majeures de ces transformations est d'avoir permis la constitution d'espaces de coopérations inter institutionnels. Ces transformations institutionnelles mettent en œuvre les nouvelles politiques publiques à travers des mesures où alternent répression et insertion.

[Actes de la recherche en sciences sociales, n° 149](#), septembre 2003, Mathias Millet et Daniel Thin, Une déscolarisation encadrée in Les contradictions de la "démocratisation" scolaire

Les auteurs analysent les dispositifs-relais comme traitement institutionnel du "désordre scolaire" car il s'agit d'encadrer les élèves les plus éloignés des exigences scolaires. Ils étudient les modalités de catégorisation des collégiens les effets produits par leur passage dans les dispositifs relais : d'une part le renforcement d'un maillage institutionnels autour des collégiens et de leurs familles, d'autre part l'organisation d'une déscolarisation différée et encadrée.

### Animation et Education

Animation et éducation, janvier/février 2005, n° 184, pp30-32, Socialiser les élèves par le biais des savoirs.

Témoignage de Frédérique Landoeur, professeure des écoles en classe relais à Montpellier., dont l'expérience est retracée dans un film : "Les enfants du Big Bang", écrit et réalisé par Marie Frapin, disponible en DVD auprès de : *Les films Grain de Sable*, 206 rue de Charenton 75012 Paris.

Animation et Education, mai 2001, n° 162, pp. 22-23. Une classe relais contre le ghetto. Témoignage recueilli par Robert Touati auprès de Pierre-Louis Chevalier, enseignant dans une classe relais pour enfants gitans sédentaires.

Animation et Education, n° 155, mars / avril 2000, pp. 11-35. Dossier : Agir ensemble avant qu'ils ne "décrochent". pp. 14-15: L'école en rupture avec les jeunes, interview de Marie-Danielle Pierrelée, ex-proviseur d'un LEP de Saint-Denis auquel était rattachée l'Auto-Ecole. pp. 16-17: Un autre style de prof!, interview d'Anne Deschamps, professeure de philosophie, enseignante dans la classe relais de Charleville Mézières.

### **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs**

[Cahier n°2, septembre 2003](#)( parution : 2004 ), La déscolarisation en France : l'invention d'un problème social ? Dossier coordonné par B. Geay, A. Meunier.

Les différents articles abordent les enjeux et usages de la "déscolarisation", la construction sociale du phénomène à travers certains dispositifs, ainsi que les traitements qui en sont fait.

### **Les cahiers dynamiques**

*Les cahiers dynamiques* (PJJ), n° 22, avril 2002. Place, rôle et fonction d'une éducatrice PJJ en classe relais partenariale.

*Les cahiers dynamiques* (PJJ), n° 14, mai 1999.

La classe relais de Colombes. Fonctionnement & évolution d'un dispositif. Propos recueillis par Joëlle Calën auprès de Marie Elhingher, éducatrice PJJ.

La classe relais des Mureaux. Un dispositif curatif. Propos recueillis par Joëlle Calën auprès de Serge Perez, éducateur PJJ.

Le dispositif de socialisation et d'apprentissage de Lyon, par Anne-Marie Dubois.

Classes intermédiaires et relais du Mans, par Anne-Marie Dubois.

La classe ouverte de Montpellier, par Jean-Luc Ricaud.

Ces articles ont été repris dans la *Revue du CERFOP*, [n° 14, décembre 1999](#). Dans celle-ci figure en plus: Les classes relais, présentation d'ensemble.

### **Cahiers pédagogiques.**

Décrocheurs... comment raccrocher ? »  
Cahier Pédagogique de Juin 2006 N°444

### **Education & formations**

[Education & formations, n° 70](#), Décembre 2004, 23 pages, DAVAILLON Alice et NAUZE-FICHET Emmanuelle

Les auteures distinguent une partie des enfants "pauvres" qui connaissent une scolarité sans heurt et une autre catégorie plus nombreuse qui cumule retard ou sortie précoce du système scolaire, orientation massive en formations technologiques. Ces inégalités de trajectoire concernent surtout les garçons et semblent largement jouées avant le collège.

[Education & formations, n° 66](#), Juillet-Décembre 2003 Numéro spécial

18 questions sur le système éducatif. Synthèse des travaux de la DEP. Sur ces 18 questions, la 14e : "violence et absentéisme deux éléments du climat des établissements". 1% de élèves seraient concernés par l'absentéisme, dans un nombre limité d'établissements et l'enquête auprès des inspections académiques montre que la procédure de gestion de l'absentéisme s'avérerait efficace.

[Education & formations, n° 57](#), juillet-septembre 2000, pp. 19-37, CAILLE Jean-Paul, Qui sort sans qualification du système éducatif ?

Environ 9% des élèves entrés en 1989 en sixième ou en section d'éducation spécialisée sont sortis du système éducatif sans formation. L'auteur constate, à partir de l'enquête qu'il a menée, que ces élèves sont arrivés au collège avec de gros retards scolaires et qu'ils sont, pour la plupart, issus de



milieux sociaux défavorisés. Le risque de connaître un tel destin scolaire augmente lorsqu'ils ont été maintenus dans le cadre purement scolaire, sont passés par les filières technologiques ou les classes d'aide et de soutien. Ainsi, les élèves de SES-SEGPA sont très nombreux à abandonner leur scolarité (un sur deux environ). Les variables famille de l'élève, sexe de l'élève et nationalité de l'élève ont également été interrogées.

Voir aussi : CAILLE Jean-Paul. Qui sort sans qualification du système *Education & formations*, n° 48, décembre 1996, pp. 81-102.

[Education & formations, n° 48](#), décembre 1996, pp. 81-102, BROCCOLICHI Sylvain, LARGUEZE Brigitte. Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège.

Cet article porte principalement sur les élèves ayant quitté le système éducatif avant la seconde ou une classe terminale d'un cycle préparant au CAP ou au BEP. Les auteurs, s'appuyant sur une étude de la DEP, ont repéré les particularités de ces élèves et cherché à détecter les conditions objectives et les processus subjectifs qui ont entraîné l'interruption précoce des études. Ils constatent que les risques sont très inégaux selon l'origine sociale des élèves et le niveau des acquis à l'entrée en sixième et que l'absence de redoublement au collège n'est pas un critère d'adaptation scolaire. En effet, le redoublement au collège paraît augmenter les chances de rester scolarisé dans des conditions viables. Les raisons qui prédisposent à l'interruption précoce d'études sont les suivantes : aide réduite de l'entourage, aggravation des difficultés scolaires à l'entrée au collège, "dégoût de l'école" pour les élèves placés dans des "classes-ghetto" où règne l'indiscipline, ou ayant accédé à des classes de quatrième générale sans les pré-requis ni l'aide, ce qui renforce l'échec et le sentiment d'humiliation. A l'inverse, le redressement et la poursuite d'études des élèves en difficulté passent souvent par l'encadrement spécifique des classes de SES, le tutorat et l'accompagnement trouvés dans le voisinage ou au sein même de l'établissement scolaire.

Groupe d'accompagnement des dispositifs relais de l'Académie d'Amiens, MONCEAU Gilles. L'accompagnement des équipes: la psychologie unique recours? 2002, pp. 7-9. Les classes relais sont vues comme des analyseurs du système éducatif. Le développement des lectures psychologiques des difficultés de l'élève tendent à laisser penser que les problèmes comme les solutions viendraient de l'extérieur de l'école, de la vie privée. L'auteur montre comment son travail d'accompagnement d'équipes de dispositifs relais, qui consiste à saisir les enjeux institutionnels, dans une démarche d'intervention socianalytique et de recherche action, porte essentiellement sur la production du dispositif lui-même, et donc sur les pratiques concrètes et quotidiennes qui y sont à l'œuvre, comme sur l'histoire du dispositif, ses moyens matériels, les commandes contradictoires dont il est l'objet. Cela permet de prendre du recul avec «l'urgence», en prenant cette urgence comme analyseur du système.

## **Lettre de la DIV**

[Fiche technique - supplément à la Lettre de la DIV n°75](#)- avril 2002 : La veille éducative

## **La nouvelle revue de l'AIS (NRAIS)**

[La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, n° 25](#), 4ème trimestre 2003. Réussir

ses apprentissages à l'école et au collège. Editions du CNEFEI.

Ce dossier "réussir ses apprentissages à l'école et au collège" se situe du côté de l'apprenant, les difficultés rencontrées étant analysées comme co-construites dans la situation d'apprentissage et non inhérentes à l'élève. Différents articles interrogent les conditions de la réussite dans la transversalité des apprentissages ou l'acquisition des fondamentaux, les facilitations pédagogiques, les positionnements de l'adolescence.

[La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires, n° 24](#), 4ème trimestre 2003  
Décrochage scolaire et déscolarisation. Editions du CNEFEI.

Cette revue présente un dossier "décrochage scolaire et déscolarisation" à travers différents articles qui interrogent les processus de décrochage. Après deux contributions européennes, une première partie analyse, d'un point de vue théorique et à partir de recherches, le décrochage "de l'intérieur" dans les apprentissages. Le cadrage institutionnel est présenté du point de vue éducation nationale et PJJ avant un détour au coeur des savoirs et des pratiques : comment convoquer les élèves sur le registre de l'activité intellectuelle, quelles pédagogies mettre en oeuvre pour les faire renouer avec une dynamique d'apprentissage.

### **L'observatoire de l'enfance**

[Dispositifs relais : intégrer ou reléguer.](#) *L'observatoire de l'enfance*, n° 77, octobre 2004.

Ce quatre pages décrit les dispositifs, leurs évolutions et leurs évaluations. Malgré leur apparente réussite la question de leur place est posée : sont-ils destinés à intégrer ou reléguer ? Ne sont-ils pas un accroc supplémentaire au collège unique ? Ne serait-il pas plus "rentable" de prévenir de façon très précoce ?

[L'école après 16 ans.](#) *L'observatoire de l'enfance*, n° 76, septembre 2004.

Jusqu'à 16 ans la scolarisation des jeunes est théoriquement générale. Mais après l'obligation scolaire, les situations deviennent extrêmement variables. En dépit d'une incontestable élévation des niveaux scolaires et d'une démocratisation, l'école reste reproductrice. Mais au delà de ces constats se pose la question de la seule responsabilité de l'école dans cette reproduction sociale.

[Des actions face aux "décrochages" scolaires.](#) *Observatoire de l'enfance en France*, n° 53, juillet 2002.

[Le point sur les 16-18 ans déscolarisés sans qualification.](#) *Observatoire de l'enfance en France*, n° 32, août - septembre 2000.

### **Monde de l'éducation**

n°342 décembre 2005

Les décrocheurs : pas tous des délinquants ! le point de vue de Catherine Blaya, directrice de l'Observatoire européen de la violence scolaire : "Une bonne partie des élèves à risque de décrochage sont des jeunes en souffrance souvent ignorés des enseignants, car peu perturbateurs"

Ecole obligatoire : maître ou juge, il faut choisir, point de vue historique de Antoine Prost

:"L'absentéisme scolaire n'est pas un phénomène récent. Il fut même, pendant longtemps, le principal fléau contre lequel les ministres de l'instruction se sont battus, mais il a changé de nature..."

### **Observatoire national des Zones urbaines sensibles (ZUS)**

[Rapport 2004 de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles](#), novembre 2004, Editions de la DIV.

La seconde partie du rapport traite du décrochage scolaire pp 150-154 "La scolarité et l'éducation".

### **Revue du CERFOP ( Centre d'Etude et de Recherches pour la Formation Professionnelle)**

[Revue du CERFOP, n° 18](#), décembre 2003.

Conception et évolution d'un dispositif relais : le TESCAP à Brest.

La "classe passerelle" de Marseille.

Le "Soutien Aux Scolaires" (SAS) : un partenariat éducation nationale et protection judiciaire de la jeunesse.

*Revue du CERFOP, n° 17*, décembre 2002.

Les dispositifs relais des collèges par Dominique Brossier.

[Revue du CERFOP, n° 16](#), décembre 2001.

Socialisation et/ou apprentissages en classe-relais, par Claude GUEDJ

Activités périscolaires proposées aux élèves d'un dispositif relais, par Claude GUEDJ.

[Revue du CERFOP](#), n° 15, décembre 2000.

Une expérience de classe relais en Indre et Loire. Collège Michelet de Tours, par Albert Gilles & Geneviève Aubert.

Le dispositif relais du département de l'Aube, par Nadège Dumas.

La classe relais de Mennecey, une expérience réussie?, par Joël Goavec.

Les dispositifs relais en question, par Elisabeth Martin.

### **Revue française de pédagogie**

**BEN-AYED Choukri, BROCCOLICHI Sylvain**, L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire". *Revue française de pédagogie*, [n° 129](#), octobre-novembre-décembre 1999, pp. 39-51.

Depuis une dizaine d'années, la diversification des méthodes de recherche permet de mieux connaître et de mieux comprendre l'importance des décalages entre l'école telle qu'elle est définie dans les textes officiels et son fonctionnement réel. L'institution scolaire est encore loin d'assurer des conditions de scolarisation qui favorisent les progrès de tous les élèves. L'étude des interruptions précoces de scolarité montre au contraire la persistance encore très générale de pratiques scolaires

qui laissent se développer les mécanismes cumulatifs d'échec et de démotivation des élèves. Des transformations plus conséquentes s'avèrent possibles mais ne peuvent se réaliser à l'échelle du système scolaire qu'en s'appuyant davantage sur des recherches, des expérimentations et des formations mieux articulées. (résumé du périodique)

### **Revue internationale d'éducation de Sèvres**

[Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 35](#), Décrochages et raccrochages scolaires. Des systèmes aux pratiques.

Les articles réunis dans ce dossier permettent de replacer la lutte contre le décrochage dans l'ensemble du système scolaire (Belgique, Irlande, Italie, Portugal) et présentent également des dispositifs spécifiques de raccrochage scolaire (Allemagne, France). Mettant en perspective massification de l'enseignement, déscolarisation et échec scolaire, ils montrent que le décrochage est une question posée à l'ensemble de l'institution scolaire, aussi bien en termes d'efficacité du système que de justice sociale. Les solutions imaginées pour «raccrocher» les décrocheurs peuvent-elles permettre aux autres élèves de mieux réussir leur scolarité ? La conviction que la diffusion des acquis de ces expériences constituent un outil pour repenser en profondeur l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation émerge des textes présentés dans ce dossier.

### **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**

[Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol. 36, vol. 1, 2003](#), Le décrochage scolaire.

Carole Asdih, Maryse Hedibel, Stéphane Bonnéry, Michèle Guigue, Mathias Millet et Daniel Thin abordent la question du décrochage scolaire par des éclairages sur les logiques et les parcours des collégiens concernés ainsi que sur l'interaction des processus qui les y conduisent.

### **Ville-Ecole-Intégration Enjeux**

[Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n° 132, avril 2003](#), Prévenir les ruptures scolaires.

La thématique du décrochage scolaire semble prendre la place de l'échec scolaire sur la scène administrative, politique et médiatique. Mais n'y a-t-il pas un risque de focalisation sur les seules ruptures visibles, celles qui troublent l'ordre de la classe, de l'établissement ou du quartier, alors que d'autres « décrochages » plus discrets (décrochages « cognitifs ») sont tout aussi inquiétants ? Par ailleurs, le lien entre ruptures scolaires et délinquance n'est-il pas un peu simpliste ? Tous les élèves décrocheurs sont-ils en échec scolaire ? Les articles de ce numéro, écrits pour la plupart par des chercheurs ayant répondu à l'appel d'offres interministériel sur les processus de déscolarisation, tentent de saisir l'ampleur et les variations du phénomène, interrogent la catégorie « déscolarisation », analysent les processus conduisant au décrochage et montrent le rôle joué par l'institution scolaire dans la « fabrication » des décrocheurs. Articles de D. Glasman, B. Geay, E. Bautier, D. Thin, D. Frandji, M. Hédibel, S. Bonnéry, C. Schiff, etc..

[V.E.I n° 126, septembre 2001, "Soigner" la banlieue?"](#) MONCEAU Gilles. De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire. Article paru dans *La lettre du GRAPE*, n° 43, mars 2001, pp. 27-35.

Lorsque les jeunes résistent à l'institution scolaire, n'apprennent pas ce qu'ils devraient apprendre ou développent des comportements inadéquats, ils sont identifiés à partir de certaines de leurs différences et se trouvent pris dans des procédures et des dispositifs spéciaux. Selon l'auteur, l'Education nationale distingue quatre catégories à « aider » : les élèves à « éduquer prioritairement

», catégorie reposant sur un critère géographique, le territoire des ZEP ; les élèves scolarisés en CLIS ou en établissement spécialisé ; les élèves « en difficulté » suivis par les RASED ou scolarisés en SEGPA ; les élèves « décrocheurs » accueillis dans les classes-relais. Or, sur le terrain, le « classement » dans ces catégories n'est pas toujours aisé en raison des corporatismes professionnels, des politiques locales, des conflits idéologiques et des places disponibles dans les différentes structures. On relève qu'elles ont en commun la volonté de s'inscrire dans une dynamique visant à permettre aux élèves de passer d'un mode de scolarisation à un autre et l'extrême attention au processus d'individuation. Mais on peut se demander si l'emprise de l'institution scolaire sur les individus n'est pas en train de se renforcer, celle-ci étant en mesure d'identifier le devenir scolaire de chacun, de l'accompagner, de l'évaluer, de l'orienter, voire de le prévoir.

[Ville-Ecole- Intégration, V.E.I enjeux, n° 122](#), septembre 2000, Le décrochage scolaire : une fatalité ?

Le nombre de jeunes "décrocheurs" augmente. Le phénomène s'étend désormais à de nouveaux publics. Ce dossier décrit la diversité des situations de décrochage, tente une analyse des processus à l'œuvre dans les trajectoires de rupture scolaire afin de trouver des réponses plus adaptées en termes d'apprentissage et de régulation. Il étudie aussi les dispositifs divers mis en place, dans et hors l'école, pour prévenir le décrochage.

[Ville-Ecole-Intégration, n° 115, décembre](#), 1998, MARTIN Elisabeth, Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école., Gérer l'exclusion : entre droit commun et spécificité, pp. 161-180.

Le regroupement temporaire d'élèves en très grande difficulté dans des dispositifs relais expérimentaux répond-il à une logique d'intégration ou à une logique de mise à l'écart ? A l'appui du travail effectué dans le cadre du Centre Alain Savary, l'auteur décrit les diverses modalités d'action de ces dispositifs (durée, lieux, équipes, modalités structurelles) puis entreprend l'analyse des caractéristiques des jeunes concernés. Ensuite, elle étudie comment s'articulent, au sein des pratiques, les deux objectifs affichés par ces projets : objectif de socialisation et objectif d'apprentissage des contenus scolaires.

### **X.Y.Zep - Bulletin du centre Alain Savary**

OEUVRARD Françoise. Des jeunes en rupture d'école ? Un programme interministériel de recherche sur les "processus de déscolarisation". X.Y.ZEP - [Bulletin du Centre Alain Savary, n° 18, février 2004, pp.3-6.](#)

Dans ce dossier Françoise Oeuvarard présente les origines du programme interministériel de recherche ainsi que les contextes politiques au moment de l'appel d'offre fin 1999 et au moment de la réception des travaux fin 2002. Les commanditaires du programme (MEN, PJJ, FASILD, DIV) attendaient un éclairage sur les décisions à prendre dans le domaine de l'intégration et de l'insertion sociale des jeunes en risque d'exclusion. 12 équipes sur 36 ont été retenues. Ce fut l'occasion d'un travail d'évaluation quantitative et d'étude des processus conduisant au décrochage à travers la description des jeunes concernés. Ces recherches interrogent la politique éducative et posent la question du traitement des difficultés d'apprentissage, de l'évaluation, de la pédagogie et des contenus... Les résultats posent également le problème des limites de la prise en charge par l'école seule des problèmes qui trouvent leur origine le plus souvent dans le contexte socio-économique où se trouvent ces jeunes.

MARTIN Elisabeth, Les dispositifs relais. Pour éviter la déscolarisation des jeunes de collège.X. Y ZEP. [Bulletin du centre Alain Savary, n° 7](#), mars 2000, pp.3-6.

Les dispositifs relais ont été créés pour accueillir les jeunes déscolarisés ou en voie de

déscolarisation avec comme objectif le retour vers un collège ou une formation professionnelle. Mais l'existence de ces structures pose de nombreuses questions : jouent-elles un rôle d'intégration ou de relégation ? S'agit-il seulement de "traiter" des élèves marginaux ou se questionne-t-on aussi sur le fonctionnement du collège unique, sur ce que renvoient ces jeunes quant à la qualité de l'organisation de l'enseignement et des relations pédagogiques ? Après avoir décrit le fonctionnement des classes relais, l'auteur s'interroge sur les élèves qui les fréquentent en utilisant les résultats d'une enquête nationale et ses propres observations. Distinguant les notions de normalisation et de normativité, elle avance l'idée que les objectifs de socialisation et d'instruction doivent être visés simultanément par les professionnels qui interviennent dans ces dispositifs.

BROCCOLICHI Sylvain. Les interruptions précoces d'études. X.Y.ZEP - *Bulletin du centre Alain Savary*, n° 4, décembre 1998, pp. 3-6.

En s'appuyant sur une enquête de la DPD effectuée sur un panel de près de 27000 élèves entrés en classe de 6e en 1989, l'auteur s'interroge sur ce qui conduit de nombreux jeunes à quitter l'école précocement. Il constate notamment que les redoublements ou l'aide concernent rarement les collégiens les plus en difficulté. Le devenir de ces derniers dépend donc de l'aide qu'ils peuvent recevoir en dehors du cadre scolaire ainsi que des particularités des classes dans lesquelles ils se trouvent placés. Or, très rapidement, indiscipline et absentéisme ont provoqué une véritable rupture des relations pédagogiques. On constate en effet que les élèves qui ont abandonné leurs études de manière précoce ont très fréquemment été regroupés dans les mêmes classes ou bien après avoir connu l'échec et l'indiscipline sont passés "à l'ancienneté" dans les classes supérieures où ils se sont marginalisés. Il s'agit donc d'instituer de manière plus systématique et, dès l'école primaire et l'arrivée au collège, de nouveaux modes de régulation.

#### Ressources numériques

- Motiver pour accrocher. [En ligne]– MEN, DESCO, mai 2004.  
[http://www.afpssu.com/ressources/motiver\\_accrocher.pdf](http://www.afpssu.com/ressources/motiver_accrocher.pdf)
- Site Eduscol

## **4.2. Grilles d'analyses.**

**4.2.1 Histoire de scolarité.**

**4.2.2 Bilan de scolarité**

**4.2.3 Rapport à l'avenir.**

**Histoire de scolarité et analyse du décrochage**  
**(Canevas pour un entretien réflexif**  
**et consignes – à adapter - pour la fiche "L'histoire de ma scolarité" )**

**Pour le coté "recto".**

*"Nous allons essayer de faire ensemble l'histoire de votre scolarité. Pour rendre cet exercice plus facile, nous allons commencer par l'année en cours et remonter aussi loin que vous pouvez vous rappeler. Pour chaque année passée à l'école, je vous demanderai d'indiquer votre âge, le lieu, le type d'école ou d'établissement et la classe. Pour cela vous essayez de remplir en remontant le temps les quatre premières colonnes de la fiche."*

*"Ensuite, toujours pour chaque année, je vous propose d'indiquer, dans les autres colonnes, comment s'est passé votre scolarité :*

- la moyenne de vos notes ( à quelque chose près...)*
- comment vous vous sentiez à l'école ( heureux, malheureux, content, mécontent, etc...)*
- ce que vous aimiez bien et ce que vous n'aimiez pas*
- ce qui vous semblait facile ou au contraire difficile.*

*"Enfin j'aimerais savoir comment vous envisagez votre avenir dans les années qui viennent. Est-ce que vous pensez rester dans un cadre scolaire, où, dans quel établissement et dans quelle classe, pour combien de temps et pour préparer quel diplôme ? Est-ce que vous envisagez autre chose que l'école ? Est-ce que vous avez un métier en vue ?*

*" Je voudrai pour finir que vous donniez un titre à votre scolarité, un titre personnel en vous inspirant si vous le voulez d'un titre de livre, de film ou de chanson".*

**Pour le coté "verso"**

1. *" En vous aidant de ce que vous venez de faire, je vous propose de répondre à quelques questions ?"*
  1. *"Si vous faites le bilan de votre scolarité, qu'est ce qui est positif et qu'est ce qui est négatif ?"*
  2. *"Quels ont été pour vous les moments les plus difficiles ? Est- ce que vous pouvez expliquer pourquoi ?"*
  3. *"Aujourd'hui est-ce qu'il faudrait changer des choses dans votre scolarité pour qu'elle se passe mieux ? Lesquelles ?"*
  4. *"Qui pourrait vous aider pour cela ? De quelle façon" ?*
  5. *" Pouvez vous en quatre ou cinq lignes faire un petit récit de votre scolarité, comme si vous faisiez une lettre à un(e) ami(e )."Commencez par exemple par "Mon cher X...( ou Ma chère Y ) ma scolarité.... ."*
  6. *En dehors de l'école quelles sont les choses qui comptent vraiment pour vous ?*
  7. *Dans les années qui viennent qu'est ce que vous avez le plus envie de faire et de réaliser ? Voyez vous des obstacles et si oui comment pensez vous les surmonter ?*
  8. *A votre avis quels sont aujourd'hui vos points forts et vos points faibles ? Pouvez vous donner quatre ou cinq adjectifs qui vous décrivent bien ?*





## Bilan de ma scolarité

1. Si vous faites le bilan de votre scolarité, qu'est ce qui est positif et qu'est ce qui est négatif ?
  
2. Quels ont été pour vous les moments les plus difficiles ? Est- ce que vous pouvez expliquer pourquoi ?
  
3. Aujourd'hui est-ce qu'il faudrait changer des choses dans votre scolarité pour qu'elle se passe mieux ? Lesquelles ?
  
4. Qui pourrait vous aider pour cela ? De quelle façon ?
  
5. Pouvez vous en quatre ou cinq lignes faire un petit récit qui résume votre scolarité, comme si vous faisiez une lettre à un(e) ami(e) ?
  
6. En dehors de l'école quelles sont les choses qui comptent vraiment pour vous ? Avez-vous en tête un métier que vous aimeriez exercer ?
  
7. Dans les années qui viennent qu'est ce que vous avez le plus envie de faire et de réaliser ? Voyez vous des obstacles et si oui comment pensez vous les surmonter ?
  
8. A votre avis quels sont aujourd'hui vos points forts et vos points faibles ? Pouvez vous donner quatre ou cinq adjectifs qui vous décrivent bien ?

## Rapport à l'avenir

### **Rapport au temps**

*Quand ?*

Maîtrise des différentes temporalités

Sens de l'anticipation

T

R

A

### **Rapport à soi**

*Qui ?*

Identification et  
mobilisation des  
ressources personnelles  
Estime de soi

P R O J E T

E

T

### **Rapport aux autres**

*Avec qui et comment?*

Mobilisation des réseaux  
sociaux  
Sociabilité

### **Rapport à l'espace**

*Où ?*

Investissement de  
différents territoires

Sens de la découverte. Mobilités.

### Rapport à l'avenir et décrochage scolaire.

Repérage des discordances et des dysfonctionnements dans :

- le rapport à soi : mésestime de soi, identités morcelées, dévalorisation, etc.
- le rapport aux autres : repli ou agressivité, comportement social inadapté, etc.
- le rapport au temps : confusion des temporalités, difficulté à prévoir et planifier les tâches.
- le rapport à l'espace : manque de mobilité, absence de repères institutionnels, etc.

Co-construction de procédures de raccrochage pour apprendre à mieux habiter ( ou cohabiter ) dans :

- le rapport à soi : revisiter son histoire personnelle, familiale et scolaire. Identifier et valoriser ses ressources cachées.
- le rapport aux autres : identifier des réseaux "souterrains", construire des relations de réciprocité et de coopération.
- le rapport au temps : apprendre à distinguer le temps des urgences et le temps des prévisions, apprivoiser le temps des horloges et des agendas.
- le rapport à l'espace : mieux baliser et mieux connaître la carte des territoires à découvrir, (Parcours de découverte ?). Accompagner pour limiter le risque et surmonter la peur de se perdre.

### **4.3. Notes de la DEP.**

Parmi les Notes de la DEP produites ces dernières années, nous en retiendrons deux :

-- Note d'information sur ***l'absentéisme des élèves dans el second degré en 2005-2006*** du 07.24  
Mai 2007

-- Note d'information sur ***La baisse des sorties sans qualification, un enjeu pour l'employabilité des jeunes*** du 10.12 Aout 2010