

Dispositifs relais : quels effets pour la réussite des élèves ?

À partir d'une étude portant sur six ateliers relais de l'académie de Lyon (ici présentée par Myriam Chéreau), deux journées de formation ont été organisées à l'INRP en septembre 2008. Les interventions, dont nous vous rendons compte ici, ont porté sur le « décrochage cognitif » des élèves (Stéphane Bonnéry) et la prévention du décrochage scolaire en Europe (Kay Kinder).

Une étude académique

Myriam Chéreau

Cette étude a porté sur des ateliers relais. Ce sont des dispositifs qui constituent un des outils privilégiés de lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale de collégiens soumis à l'obligation scolaire. Ils proposent un accueil temporaire dans le but de les réinsérer dans un parcours de formation et de les remobiliser dans les apprentissages. Cette étude a répondu à une demande du recteur de l'académie de Lyon qui souhaitait connaître le fonctionnement des ateliers relais et plus précisément les effets du passage dans les ateliers relais. Par ailleurs les associations populaires qui engagent les animateurs, enseignants, et éducateurs dans les ateliers relais ont voulu connaître la spécificité de leurs interventions auprès des élèves. Le centre Alain Savary de l'INRP et le centre académique Michel Delay ont conduit conjointement ce travail.

Vers une remobilisation cognitive ?

Ainsi nous avons pu constater que la resocialisation de ces jeunes était un objectif globalement réalisé par les ateliers relais sur un mois environ mais qu'il n'en était pas de même concernant la remobilisation cognitive. Que signifie ce terme ? Nous entendons d'une part l'entrée dans l'activité intellectuelle proprement dite et d'autre part, la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. Nous avons fait l'hypothèse que, pour obtenir un réinvestissement scolaire plus efficace et pour inscrire les effets du passage en dispositif relais dans la durée, trois conditions sont à réunir. Premièrement, il est nécessaire de tenir compte du système dans lequel s'inscrivent les

dispositifs relais en relation avec la classe de collège d'origine du collégien. Deuxièmement, les apprentissages des élèves dépendent aussi des pratiques professionnelles pédagogiques du collège et des ateliers relais. Troisièmement l'élève en tant que personne dotée d'une histoire individuelle a un rôle non négligeable dans son parcours de remédiation.

Notre méthode d'investigation a reposé sur des entretiens avec les acteurs concernés : élèves issus principalement de la classe de cinquième, agents des collèges et des relais et familles. Les discours transcrits, matériau de base de notre travail, ont d'abord été regroupés par type d'acteurs dans les six ateliers retenus, puis comparés entre eux pour faire ressortir la part invariable et singulière de chacun d'eux. Dans notre analyse, nous avons été accompagnés par un chercheur. De plus, nous nous sommes appuyés sur les textes réglementaires et nous avons étayé notre réflexion par divers travaux de recherche.

Le fonctionnement des six ateliers

Conformément aux textes réglementaires, ces ateliers avaient pour orientation principale « la lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale des jeunes soumis à l'obligation scolaire ». Sur le terrain, une première moitié de ces ateliers a travaillé suivant l'objectif de « favoriser la réinsertion effective des élèves dans le collège d'origine » et l'autre moitié a opté pour l'amélioration du développement personnel de l'élève, sa socialisation et ses apprentissages. Certains modes de fonctionnement leur étaient communs comme l'élabo-



Myriam Chéreau, professeur de lettres, est à mi-temps chargée d'études au centre Alain-Savary de l'INRP et formatrice au centre académique Michel-Delay (académie de Lyon). Avec Michèle Théodor, elle a coordonné cette étude que vous trouverez en ligne sur le site du centre Alain-Savary. Elle coordonne la *Lettre réseau relais* également en ligne.

ration d'un contrat signé par l'élève et sa famille, l'organisation en modules de quatre semaines environ privilégiant deux matières, les maths et le français, et une pédagogie de projet avec des activités dites de contournement comme l'équitation. Le suivi de chaque élève était assuré par un carnet d'accompagnement, une fiche de suivi, etc. Selon les personnels des collèges et des relais, l'utilisation de ces outils n'a pas été jugée efficace : les modalités de renseignements consignés comme la circulation de ces outils entre le relais et le collège ont posé problème au quotidien. Enfin, le personnel des ateliers relais a connu des difficultés de financement et de collaboration entre les différents acteurs suite à des logiques professionnelles différentes.

Quelques propos d'acteurs

L'analyse des entretiens a convergé sur un certain nombre de constats : la plupart des élèves orientés vers les ateliers relais ont eu en classe un comportement inadapté, ont fourni très peu de travail et obtenu des résultats faibles bien qu'ayant tous des capacités pour réussir. Pour beaucoup, la rupture avec la forme scolaire habituelle a été bénéfique : apport méthodologique, accompagnement individualisé, entretiens réguliers avec les professionnels des relais ont contribué à les mettre en confiance, les faire progresser et à pacifier la relation avec les adultes.

Les professeurs nous ont parlé d'élèves qui n'étaient pas à leur place au collège, se rebellaient contre l'autorité, décrochaient scolairement. Ce n'est donc pas l'absentéisme qui présidait au choix d'orientation en atelier relais. Par ailleurs, les difficultés évoquées n'ont pas été clairement identifiées sur le plan cognitif et les discours ont eu tendance à essentialiser certains élèves qualifiés d'« ingérables », ce qui renseigne aussi sur l'impuissance des professionnels à gérer ce type d'élèves. CPE et professeurs utilisaient le même lexique dépréciatif pour identifier ces élèves. Les intervenants des ateliers ont éclairé autrement les difficultés de ces élèves en évoquant des problèmes d'ordre affectif, psychologique faisant obstacle selon eux à leur apprentissage. Ce sont les seuls à avoir cité le point de vue des élèves.

Les attentes des familles ont principalement porté sur l'espoir que leur enfant suive une scolarité normale pour avoir un « bon métier » plus tard. Certaines d'entre elles ont au départ été méfiantes à l'égard du dispositif relais craignant une absence d'affectation scolaire compte tenu des difficultés antérieures. À cet

égard, nous pouvons évoquer l'analyse des chercheurs qui met en lumière la perception des dispositifs relais comme « un début de sortie définitive de la scolarisation [...] ou une voie de garage ou un sas d'attente de la fin de la scolarité obligatoire »¹. Enfin, les élèves ont idéalisé l'école primaire au détriment des années de collège marquées par un comportement perturbateur, des résultats très faibles dans plusieurs matières. Pour expliquer cela, des élèves ont incriminé un enseignant qui, de leur point de vue, ne les aimait pas ou se sont accusés eux-mêmes de ne pas faire des efforts... Ils ont rarement manifesté le désir d'aller dans un atelier relais.

Entre ruptures et continuités

La rupture produite par l'orientation en atelier relais intervient à un moment de crise alors que la situation scolaire n'a pas cessé de se dégrader. Souvent les acteurs en ont cherché la cause : les professeurs ont parlé de « pathologies familiales » lourdes représentant un obstacle important à la scolarité de l'enfant. Mais les travaux de recherche fournissent d'autres éclairages à propos de ces élèves issus de milieux populaires qui « allient à la fois fragilités des ressources et ruptures de l'histoire familiale ». L'entrée dans l'atelier relais a instauré une rupture pour permettre à la classe de retrouver de la sérénité et à l'élève de trouver un soutien. Durant les semaines d'atelier, l'élève s'est construit une image plus positive de lui-même qu'il manifeste par un sentiment nouveau de bien-être.

Le retour au collège est marqué par une amélioration du comportement durant quelques semaines mais aussi par un problème que tous appréhendent : le rattrapage des cours dont on peut se demander s'il participe à la remobilisation cognitive. La question se pose de savoir quelle est la priorité du dispositif. S'il s'agit de faire évoluer le jeune, et comme le déclare Paul Fustier², de lui attribuer « des caractéristiques nouvelles dans un changement qui, in fine, ferait renaître l'adulte » alors, il paraît important que le retour en classe fasse avant tout l'objet d'une démarche de valorisation des progrès survenus même minimes.

Reste à savoir si ce type de dispositif est propre à réaliser progressivement des transformations d'identité. Nous avons observé que le passage en atelier relais s'opère chronologiquement en trois temps. Il y a d'abord la phase de rupture avec la classe d'origine, puis l'intégration de l'élève dans un autre lieu, l'atelier relais qui va le faire évoluer, et enfin le retour

1. Kerrhoubi Martine, Millet Mathias, Thin Daniel. *Classes relais et familles accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson : CNFE-PJJ, 2005

2. Fustier Paul. *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod, 2000.

au collège où l'élève devrait prendre une autre place et gagner un nouveau statut. Cela n'est pas sans rappeler des formes de rites de passage dont fait état l'anthropologue Van Gennep³ à propos de rituels des sociétés traditionnelles. Il décrit trois phases : la phase de séparation comparée à une sorte d'arrachement, la phase de marginalisation dans un lieu où les personnes se forment à leur identité future grâce à l'action d'initiateurs et la phase d'agrégation des personnes dans la communauté mais avec une nouvelle position ou un nouveau statut supérieur à celui précédent le rituel. Nous avons retrouvé des points communs avec le parcours de ces élèves des ateliers relais.

Des acteurs et des pratiques en tension

Pour éclairer le décrochage scolaire des élèves, les acteurs des collèges sollicités n'ont pas interrogé les dispositifs pédagogiques ni les relations entretenues avec ces élèves, ni l'organisation structurelle. Ainsi ils ont considéré que le comportement perturbateur de certains élèves avait entraîné des difficultés d'apprentissage. Or, contrairement à ces représentations, des travaux de recherche⁴ ont révélé que les problèmes d'ordre cognitif étaient présents avant les manifestations extérieures de rébellion. Par ailleurs les professeurs des collèges disent avoir été déçus par les ateliers relais car ils attendaient autre chose qu'une amélioration du comportement et des résultats à court terme. Certains ont perçu les choix pédagogiques inadéquats à ceux du collège, car trop centrés sur une approche concrète des notions étudiées. Les professionnels des relais ont parfois remis en cause le faible seuil de tolérance et aussi d'adaptation des enseignants des collèges à l'égard de ces élèves. Ils leur ont donné confiance par une démarche de projet et de responsabilisation tout en restant conscients que les améliorations restaient fragiles.

Nous avons pu analyser que l'autorité des professeurs a été remise en question par ces collégiens. Sollicitant l'enseignant de manière décalée sans respecter les règles de communication en classe, ils ont créé des conflits et les enseignants ont eu bien du mal à maîtriser leurs émotions dans ces moments de tension. Le chercheur Daniel Thin écrit à ce sujet : « la légitimité d'institution est d'autant moins opérante et l'autorité pédagogique est d'autant plus à conquérir que la distance entre les logiques scolaires et celles des collégiens est plus grande »⁵. C'est pour aider les jeunes à respecter la loi que les acteurs des relais ont institué

des entretiens individuels et collectifs. Des séances de travail scolaire individualisées ont porté sur les savoirs fondamentaux en maths et en français ou sur une aide méthodologique, aidant les élèves à se sentir plus en sécurité pour apprendre. Cependant les tâches proposées dans les ateliers relais n'ont pas été suffisantes pour réinvestir en transférant ce qui avait été appris dans de nouveaux contextes d'apprentissage au collège.

Nous avons pu nous apercevoir que les logiques professionnelles des acteurs étaient différentes. Les intervenants des relais ont opté pour une posture valorisant les élèves : ils nous rappellent qu'ils sont « des professionnels de la relation »⁶. Pour certains d'entre eux, l'un des buts implicites des ateliers relais est de faire évoluer les pratiques pédagogiques du collège. Par rapport à eux, des enseignants des collèges ont parfois exprimé un sentiment de culpabilité envers des élèves en grande difficulté et rappelé que les conditions d'exercice ne sont pas les mêmes, compte tenu du nombre d'élèves, de la gestion du temps, du programme à tenir, etc. Malgré les outils mis en œuvre entre collèges et relais, on a pu comprendre que le lien entre les professionnels était difficile à établir et dépendait de la volonté individuelle plus que d'une stratégie collective.

Des élèves en évolution

Les adolescents interrogés ont vécu l'école sur un registre affectif et ont perdu le sens de leur scolarité, se dévalorisant, se sentant rejetés, pensant que le collège n'était pas fait pour eux. Pour faire face à ce mal être, des élèves ont mis en place des stratégies. Le sociologue François Dubet⁷ en distingue trois. La première consiste à ne plus jouer le jeu scolaire (en n'apportant plus ses affaires par exemple). La deuxième vise à développer, en apparence seulement, les signes de la participation scolaire. La troisième laisse place à la résistance, parfois avec violence. Les ateliers relais les ont conduits à évoluer en respectant les règles et en s'investissant davantage durant quelques semaines. Ils ont appris des choses d'une autre manière plaisante et ont pu s'impliquer et compris que les professeurs étaient là pour travailler et qu'il fallait les respecter. Ils ont construit une relation interpersonnelle plus authentique avec les adultes. Plusieurs se sont sentis reconnus, prenant conscience qu'ils pouvaient réussir. Et une fois passée l'appréhension du retour au collège, ils ont vécu les relations aux autres, du moins pendant quelque temps, de manière apaisée et ont été parfois étonnés de leurs progrès. ■

3. Van Gennep Arnold. *Les rites de passages. Etudes systématiques des rites*. Paris : Picard, 1981.

4. Bonnéry Stéphane, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire ». In Glasman Dominique (dir.) *Qu'est-ce que la déscolarisation ?* Paris : La Dispute, 2004.

5. Thin Daniel, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collégiens des quartiers populaires », in *REP* n° 139, INRP, avril-mai-juin 2002.

6. Opus cité.

7. Dubet François. « Les accidentés de l'école ». In Brandibas Gilles et Fourastié Raymond (dir.) *Les accidentés de l'école*. Paris : l'Harmattan, 2005.

Entre enseignement et sélection : l'exemple d'Amidou

Stéphane Bonnéry



Stéphane Bonnéry est maître de conférences à l'université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis. Il a notamment publié : *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : éd. La dispute, 2007, 256 p. ; *Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, 256 p. (co-écrit avec Élisabeth Martin). Certains de ses articles sont disponibles sur internet : sejed.revues.org/document109.html ; cren-nantes.net/IMG/pdf/Bonnery.pdf ; cnam.fr/griot/colljeunes.htm.

Ce que je vous présente ici est le résultat d'un travail de recherche conduit dans des établissements très populaires. J'ai, pendant deux ans, suivi des élèves de la deuxième moitié du CM2 au premier trimestre de cinquième en passant par l'année de sixième. Pour faire comprendre mon propos, je voudrais développer un exemple, celui d'Amidou qui est dans l'une des classes de sixième. Pour lever tout malentendu disons que, pour moi, la question de l'origine nationale ou « ethnique » n'est pas centrale. Quand on se plaint du nombre de nationalités représentées dans un établissement, il faut savoir que Louis-le-Grand est l'établissement de la région parisienne qui accueille le plus grand nombre de nationalités différentes. Mais les enfants d'ambassadeurs n'ont pas de problèmes de compréhension ! La question n'est pas seulement celle de l'origine géographique ou « ethnique » mais bien davantage celle de l'origine sociale. Dans notre pays, dans nos sociétés occidentales, le savoir comme toutes les autres richesses est inégalement partagé.

Entre démocratisation et sélection

Même si toutes les familles, y compris populaires, ont des formes de savoirs et de culture, une certaine forme de culture – la culture scientifique, la culture littéraire – a été pendant très longtemps l'apanage des privilégiés. Aujourd'hui, le pari de la démocratisation scolaire n'a pas totalement abouti. Disons que nous sommes au milieu du gué. Notre système scolaire est, finalement, le résultat d'un compromis historique réalisé depuis les années cinquante : entre démocratisation et sélection. Une part de démocratisation : tous les enfants entrent au collège, ce collège est unique, un grand nombre de ces enfants entre au lycée voire au lycée général et même à l'université. Mais une importante sélection demeure et produit des résultats inéquitables. Parce que la société est faite de contradictions ce compromis est instable. Des choix sont à faire et les contradictions qui déchirent la société tout entière sont aussi présentes à l'école. Elles interrogent la mission de l'école dans la société et, même si elles ne concernent pas que les enseignants, elles les intéressent au premier chef.

Une famille « normale »

Mon exemple se situe donc dans une classe de sixième que fréquente Amidou, un enfant de famille très populaire. Contrairement aux idées reçues, sa famille n'est pas démissionnaire. Les familles démissionnaires n'existent pas ! Simple-ment, dans sa famille, on maîtrise peu les codes scolaires. Quand Amidou part à l'école le matin, on lui demande simplement d'être sage, de se taire, d'écouter et de faire ce qu'on lui demande de faire. Et, quand il rentre le soir, on lui demande bien comment cela s'est passé, mais personne n'a les éléments de connaissance nécessaires pour aller plus loin. Il me semble que cette famille est une famille normale, normale au sens de moyenne. La famille fait confiance à l'école pour assurer la transmission des savoirs, d'une culture commune, pour que chaque enfant soit un futur adulte, un futur citoyen, un futur salarié qui aura des outils intellectuels pour faire face au monde. Et il est tout à fait scandaleux de culpabiliser les familles. L'idée de « handicap socioculturel » pose donc un gros problème ! Cela dit quelque chose d'exact : toutes les familles ne maîtrisent pas la culture scolaire, il y a des écarts importants. Oui, mais parler de « handicap socioculturel » reviendrait à dire que ces familles handicapent leurs enfants, qu'elles pénalisent. Cela signifierait qu'il est nécessaire d'arriver à l'école en étant déjà suffisamment familier de la culture scolaire. Mais très peu d'enfants sont dans ce cas.

Voici les chiffres du ministère : 54 % des collégiens ont un chef de famille qui est soit ouvrier (27 %) soit employé (17 %) ou bien sans activité, sans profession (10 %). Comme il y a une très forte correspondance entre le type d'emploi et le niveau de qualification, cela signifie que 54 % des élèves de collège ont des parents qui n'ont probablement pas fait d'études, pas plus loin que le BEP. Ce n'est pas un problème, c'est la norme. Ainsi la majorité des élèves de notre pays n'ont que l'école pour apprendre les savoirs scolaires. Ils n'auront pas droit, à la maison, à une reprise de la leçon sur le théorème de Thalès ou sur la morphologie du conte de Vladimir Propp – qui est au programme de la sixième, comme chacun sait. Amidou appartient à cette famille

normale qui n'a pas les moyens d'aider ses enfants. L'ensemble des 15 % d'élèves, faibles dès le début de la sixième, viennent de familles qui sont de bonne volonté mais qui ne savent pas, qui ne peuvent pas aider leurs enfants. Mais l'école n'est-elle faite que pour les familles qui savent ?

Colorier une carte de géographie ?

Amidou est en cours de géographie et c'est la première fois de l'année qu'ils font une carte de géographie. Il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron. Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code. Elle dit et redit : « Quand il y a plus de 1 000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ; « Si c'est moins élevé c'est moins foncé », etc. Amidou lui, agit comme à l'école élémentaire : il cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte. Ainsi, avec d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là c'est vert ? ». Et l'enseignante répond : « Mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... ». Mais, quand elle explique pourquoi c'est le marron le plus foncé, Amidou et d'autres, n'entendent que le nom de la couleur et, tandis qu'elle donne les explications, ils se contentent de colorier, sans essayer de comprendre.

Pour Amidou, il est évident qu'il est là pour « faire le travail » c'est-à-dire pour appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. À l'inverse, pour l'enseignant – qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact. Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue. Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire. Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand je lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond :

« Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte » !

Quel modèle d'élève ?

Au-delà de l'anecdote, il importe de voir que, quand l'école ne prend pas complètement en charge le travail d'explicitation aux élèves, eux en trouvent ailleurs. D'ailleurs, Amidou pense que c'est parce que l'enseignante est raciste. Il ne s'agit pas de chercher des coupables. Les familles ne le sont pas. Les enseignants, ceux de primaire comme ceux de collège, ne le sont pas plus. Ce sont bien davantage les dispositifs pédagogiques, qui sont en question, et ce, dans le contexte de notre société, où les savoirs sont de plus en plus complexes ce qui implique que l'écart, entre ce que les élèves de familles populaires connaissent et qu'ils doivent apprendre, augmente. La contradiction entre démocratisation et sélection va croissant. L'école, et elle seule, peut prendre en charge ce problème. Pour cela, il faut qu'elle en ait les moyens, que les conditions soient réunies. Notamment, la question de la formation des enseignants est importante, comme la prise de conscience du modèle implicite d'élève qui pilote les dispositifs pédagogiques, comme du modèle qui pourrait le remplacer. Mon livre est illustré par le penseur de Rodin coiffé d'un bonnet d'âne : ce n'est pas l'enfant qui porte un bonnet d'âne, c'est nous, adultes de la culture cultivée, pas nécessairement un enseignant, qui avons du mal à comprendre ce que les élèves ne comprennent pas. C'est ce défi qui est à relever : quel modèle d'élève pilote le système scolaire ? Celui qui peut comprendre avec l'aide de sa famille ou celui qui n'a que l'école ? ■

Prendre en charge les jeunes « vulnérables »

Kay Kinder, directrice de recherche du NFER (National Foundation for Educational Research), Royaume-Uni (UK)



Kay Kinder qui a été enseignante en primaire est, depuis vingt ans, chercheuse en éducation. Elle est actuellement directrice de recherche du secteur nord du National Foundation for Educational Research (NFER) au Royaume-Uni et coordonne une vingtaine de chercheurs basés à York. Depuis 1994, elle a dirigé des projets portant sur la déscolarisation et les jeunes « vulnérables ». Elle conduit également des projets de recherche sur le rôle de différents services et organismes qui accompagnent ces jeunes déscolarisés.

En Angleterre un grand nombre d'élèves « décrochent » de l'école. L'Europe compte 15 % de jeunes « décrocheurs ». Mes recherches ont porté sur ces phénomènes de décrochage que j'ai observés pendant cinq ans : j'ai travaillé avec les enseignants et les élèves en essayant de comprendre leurs points de vue, leurs perspectives, leurs mondes.

Le problème

C'est au Royaume-Uni que l'on trouve le plus grand nombre de jeunes vivant dans des familles connaissant des problèmes de chômage. Les jeunes anglais sont parmi ceux qui éprouvent un fort sentiment de mal-être. De même, le Royaume-Uni figure parmi les pays de l'OCDE dont les habitants sont les plus pessimistes sur les questions des relations familiales, des conduites à risque, de la participation à l'éducation, des problèmes d'emploi, d'aspirations à un mieux-être, de criminalité, d'insécurité.

En Angleterre, en 2006-2007, près de 10 000 enfants ont été exclus définitivement d'un établissement scolaire, 343 840 ont été exclus à titre temporaire. Chaque jour, 63 000 enfants ne sont pas à l'école¹. Décrocher de l'école peut être interprété comme une réponse de base qui consiste à fuir ou faire face (*flight or fight*). En effet, la peur, la colère, l'ennui, l'aliénation, l'anomie, sont des expériences émotionnelles profondes qui conduisent les jeunes à la fuite. Ce peut être aussi un choix délibéré en lien avec les pratiques dominantes dans les familles ou les groupes de pairs.

Les jeunes les plus susceptibles de décrocher sont des enfants placés, des élèves appartenant à une minorité ethnique, des élèves exclus, des élèves nécessitant un soutien éducatif spécialisé, des enfants scolarisés à la maison, des migrants, des jeunes délinquants, des jeunes soutiens de famille, des gitans ou gens du voyage, des demandeurs d'asile, des parents encore adolescents, des enfants absentéistes. Et ce sont surtout des garçons.

Quelles sont les causes de cette vulnérabilité ?

À partir des entretiens réalisés avec les enseignants, on peut identifier quatre facteurs clés liés à l'individu, la famille, la communauté ou

encore à l'école. Mais la politique éducative nationale a aussi une influence forte. Selon les pays et les régions, il existe des différences quant à la durée de l'enseignement obligatoire, à la pratique du redoublement et à la diversification des parcours (voies professionnelle et générale) comme aux modalités de choix de ces parcours. Tous ces facteurs s'interpénètrent. Du côté des individus, les enseignants et les jeunes mentionnent le manque de confiance ou d'estime de soi, un sentiment d'incompétence sociale, d'inaptitude scolaire, les mauvaises relations avec les pairs ou le besoin d'un soutien éducatif spécialisé avec une incapacité à se prendre en charge. L'école est perçue comme une jungle dans laquelle les jeunes ont du mal à trouver leur place et qui exige beaucoup de « mobilité psychologique ». À ce mal être s'ajoutent bien souvent d'importants problèmes de santé (de drogue notamment), facteurs d'absentéisme.

Dans les familles, l'absentéisme est souvent toléré par les parents, la scolarité des enfants n'est pas valorisée. Les jeunes rencontrent des problèmes domestiques importants, des dysfonctionnements familiaux (drogue, alcool, violence) ou peuvent être perturbés par des événements difficiles (décès, divorce, arrivée de nouveaux frères ou sœurs). Les compétences parentales sont inadéquates ou contradictoires par rapport au comportement social. Les attentes sont divergentes. Au sein de la communauté, le chômage, la pauvreté, les problèmes sociaux induisent souvent un sentiment de résignation, un manque d'estime de la communauté pour elle-même. L'école n'apparaît pas comme une priorité et les jeunes peuvent préférer des économies alternatives.

L'ambiance de l'école est importante. Il faudrait prendre en compte le ressenti des jeunes notamment quand ils évoquent leur stress, leur mal-être voire leur panique. Les facteurs relationnels sont essentiels, que ce soit avec les enseignants ou avec les pairs. On constate une corrélation entre le niveau de décrochage et le sentiment de méfiance voire d'aversion envers les enseignants. Ceux-ci parlent de « dépression systémique ». En ce qui concerne les pairs, les jeunes susceptibles de décrocher se retrouvent dans un des quatre types d'attitudes suivants : l'« outsider » ou le « solitaire » c'est-à-dire celui qui n'arrive pas à avoir de bonnes rela-

1. Source : DFES 2007

tions avec les pairs ; l'« émigré » dont la vie sociale est déconnectée de l'école (tous ses copains sont en dehors de l'école) ; le « meneur » qui par ailleurs n'établit pas de bonnes relations avec les enseignants ; le « suiveur » qui peut décrocher pour suivre le « meneur ». Il importe de penser à ces attitudes quand on veut élaborer des stratégies d'aide.

L'organisation même de l'école peut contribuer à la fragilisation des plus vulnérables. En effet, les programmes peuvent paraître trop scolaires, peu pertinents, les procédures d'examen et d'évaluation inappropriées. A-t-on assez de temps à consacrer au suivi personnalisé ? Les enseignants subissent la pression des programmes et ne consacrent pas assez de temps aux jeunes, à leurs sentiments. La pédagogie, les méthodes sont-elles adéquates ? Ne sont-elles pas trop formelles ? Favorisent-elles l'apprentissage actif ? Les discussions ? Le style d'apprentissage de certains jeunes n'est pas compatible avec les normes scolaires.

A-t-on les moyens d'identifier ces facteurs de vulnérabilité et de les prendre en compte pour prévenir le décrochage ?

Des stratégies à quatre niveaux différents

Elles se situent aux niveaux national et local, en s'appuyant sur des politiques et des programmes de prévention et correction ; au niveau de l'organisation de l'école, en améliorant son éthique, son ambiance ; au niveau des acteurs, en leur attribuant de nouveaux rôles ; et en dehors de l'école, en utilisant les aides extérieures (bénévoles, travailleurs sociaux, professionnels de santé, etc.).

Il n'est pas imaginable que chacun, isolément, résolve le problème du décrochage – dans l'école, par exemple, les acteurs habituels doivent accepter de voir évoluer leurs rôles et leurs pratiques et envisager des collaborations avec d'autres personnels sociaux et éducatifs. De même, il n'est pas raisonnable de supposer qu'une politique locale ou nationale puisse être efficace si elle est imposée : elle doit s'adapter aux contextes, aux circonstances, tant au niveau d'une région, d'une localité, d'une école. Les initiatives, les projets, les programmes supposent un investissement et une forte implication de tous les acteurs et une mise en place dans le long terme.

Des stratégies dans trois directions

Une première stratégie concerne le suivi des élèves, les problèmes d'assiduité scolaire et de comportement. Il est nécessaire d'identifier les

problèmes sociaux et comportementaux pour penser à des alternatives favorisant les apprentissages (un autre environnement physique, une ambiance différente ou un autre type d'apprentissage). Il est très important de suivre et prévenir l'absentéisme aux niveaux national, régional comme à celui de l'école. Différentes méthodes peuvent être envisagées : comptabiliser le nombre d'élèves absents ; distribuer une récompense aux élèves assidus (par exemple un réveil !) ; proposer un encas avant l'école ; faire en sorte que les jeunes aient envie de revenir à l'école l'après-midi, etc. Sans oublier le rôle des parents dans ce suivi : on peut les appeler sur leurs téléphones mobiles ! Des opérations « coup-de-poing » ont pu être menées pour aller chercher les élèves absents. En Angleterre, il est possible d'engager des poursuites judiciaires à l'encontre des parents dont les enfants ne vont pas à l'école. Quelles que soient les méthodes, il est capital que les parents, la communauté, les pairs y soient associés.

La seconde stratégie est liée à l'approche extra-curriculaire : il s'agit encore de se préoccuper des problèmes comportementaux et des relations des jeunes à l'école plutôt que des contenus. Les politiques et les communautés ont des rôles à jouer. Des politiques contre le racket, le racisme, pour la discipline peuvent être mises en place. À l'école, le suivi personnalisé des élèves pourrait être assuré par des enseignants endossant ce nouveau rôle et devenant conseillers personnels, parrains ou tuteurs, en assurant une liaison avec les parents, en les informant des performances de leur enfant et en permettant leur implication. Une attention particulière doit être portée aux étapes importantes de la scolarité. Pour encourager l'assiduité, on peut aussi instaurer un système de tutorat par les pairs. La communauté peut aussi entrer dans l'école : au Danemark ou en Écosse par exemple, des officiers de police sont parfois présents dans les écoles pour s'assurer que tout va bien.

La troisième stratégie s'attache aux apprentissages scolaires. Il s'avère nécessaire de prendre en compte des formes d'apprentissages différenciés, tant dans les programmes scolaires que dans la formation des enseignants. Ceux-ci devraient mieux connaître les différents styles d'apprentissage et les alternatives aux programmes traditionnels, les modalités d'évaluation et de certification adaptées, pour vérifier que les jeunes ont bien appris. Cela peut se traduire par des programmes plus courts ou plus flexibles pour s'adapter aux capacités de ces élèves décrocheurs. Pour compléter cette approche curriculaire, citons l'exemple d'unités spéciales qui proposent,

dans l'école, des activités extracurriculaires, axées sur le sport (Irlande) ou bien sur l'aide aux devoirs. Des parrainages sont également mis en place, soit en interne, comme le parrainage entre pairs ou bien un parrainage en provenance des entreprises locales ou de la communauté.

Une approche holistique

Il faut, avant tout, identifier le « groupe client ». Ce qui n'est pas si facile, notamment lorsqu'on s'intéresse aux gens du voyage qui ne souhaitent pas être identifiés. Il faut également appréhender les différents acteurs en présence et clarifier les rôles et responsabilités, afin de constituer un maillage commun. Or, les valeurs, les rôles, les approches sont différents. Il faut donc s'assurer que les professionnels peuvent se comprendre et saisir ce que les autres veulent et peuvent faire. Plusieurs agences (« unités spéciales ») étant amenées à travailler ensemble, il est nécessaire de mettre en place des procédures partagées et des partenariats. En Angleterre, au niveau national, il n'y a plus cette multiplicité de services. On aborde le problème de manière holistique, il n'y a plus qu'un seul département : « *Department for children, schools and families* ».

Envisager une nouvelle configuration de ce maillage de professionnels, de services de santé, de personnes impliquées dans les écoles est fondamental, sans oublier la question du leadership. Il faut penser à la manière d'établir des relations avec les autres agences qui puissent aussi aider les jeunes en situation de décrochage. Dans ce maillage, l'intervenant clé ou l'enseignant référent a toute son importance. C'est lui qui va s'assurer que le jeune est soutenu, que sa culture est bien comprise. C'est grâce à ses qualités personnelles qu'il va savoir respecter le jeune, sa culture, son environnement, mais aussi nouer des relations avec les différents acteurs.

À partir de l'enquête, on a pu cerner quatre types d'enseignants « bons en empathie » avec les jeunes : ceux qui ont une conscience morale forte (socialisme ou religion) ; ceux qui furent d'anciens décrocheurs ; ceux qui « murmurent à l'oreille des jeunes », parce qu'ils ont quelqu'un de différent dans leur famille et ont une réelle compréhension de la différence ; ceux qui sont inspirés par d'autres enseignants ayant cette empathie (contagion de l'habileté à comprendre ces jeunes). Pour acquérir ou développer ces compétences d'empathie, de respect, il faut proposer une meilleure formation et information des enseignants.

Enfin, dans le milieu scolaire, on a vu que les programmes et les lieux devaient s'adapter. Pour cela, on peut proposer aux jeunes des programmes spécialisés, dans des unités spéciales, hors de ce lieu dont ils se sentent étrangers. Pour que les jeunes puissent garder leur libre arbitre, il est nécessaire de leur proposer d'apprendre dans une autre ambiance, selon une éthique différente. Mais ces unités spécialisées ne doivent pas être complètement déconnectées de l'école qui doit devenir un centre d'activité de la communauté, un lieu reconnu par elle. Cette communauté, dont les parents font partie, doit être impliquée dans l'éducation. Au-delà de l'élaboration d'objectifs communs entre la famille et l'école, il est important d'expliquer aux familles

en situation précaire (gens du voyage, migrants, demandeurs d'asile, etc.) que les apprentissages sont importants pour l'intégration. Et, s'il faut informer des droits à l'éducation et des opportunités, il faut aussi expliquer les devoirs et responsabilités.

Éléments clés

Revenons sur la notion de vulnérabilité. Nous avons identifié les facteurs qui pouvaient favoriser cette vulnérabilité, les stratégies envisageables pour prévenir ou guérir du décrochage. Une question demeure : ces jeunes, qui se désengagent de la forme scolaire, sont-ils victimes de styles d'enseignement passésistes ? D'une image négative de l'école, comme d'un lieu sans intérêt où l'on est obligé d'aller et de rester longtemps ?

Les éléments clés pour ramener les jeunes vers l'apprentissage portent donc sur le sens même de ces apprentissages, des personnes qui les dispensent, et du contexte dans lequel ils se font. Ainsi, il est essentiel que les jeunes puissent établir des relations personnelles positives avec un adulte qui les respecte et qui puisse représenter pour eux un modèle de valeurs pro-sociales. On cherchera aussi à créer un sentiment de cohérence dans le cheminement d'apprentissage du jeune pour lui permettre d'entrevoir l'opportunité de réussir scolairement ou dans la formation professionnelle qui lui est offerte. Enfin, on leur donnera l'occasion d'apprécier des activités de loisir constructives qui leur feront retrouver un sentiment de réussite personnelle et ainsi d'estime de soi.

En résumé, pour que cette prise en charge du jeune « vulnérable » ou décrocheur soit efficace, le projet envisagé doit respecter une certaine éthique. Ce projet, intégré au dispositif local, dans un lieu accueillant et une ambiance détendue (informelle mais avec des limites) suppose une idéologie holistique et inclusive. Il insistera sur les relations enseignants-élèves, mettra ces derniers face à leurs responsabilités. Si l'accent est mis sur les compétences personnelles des jeunes, il faut aussi créer des occasions pour les apprentissages et prévoir une certification du projet. De la qualité des relations entre tous les acteurs dépend le succès du projet. L'élève doit voir que les autres s'investissent dans ce projet pour avoir envie de faire de même. Cela implique qu'il y ait collaboration entre élèves, mais aussi avec les parents, entre les élèves et le personnel, avec les autres agences, avec les écoles d'où viennent les jeunes. La mise en place d'un tel projet requiert, de la part de tous les intervenants, un haut niveau de compétence, une solide expérience de base, une très bonne compréhension des jeunes. Il nécessite un suivi relationnel constant avec les jeunes et donc une grande disponibilité, de savoir répondre rapidement aux problèmes rencontrés par le jeune, de prendre le temps de lui répondre et de lui répondre au bon moment. Enfin, toute prise en charge de jeunes décrocheurs, pour être efficace et durable suppose une bonne compréhension des autres agences, une mise en commun des procédures de suivi, des bases de données, un échange permanent d'informations, un travail d'intégration entre les multiples agences et une évaluation du travail accompli. ■