



# Les Conf 'At' 29 de Ressources & Territoires

Compte-rendu de la conférence du 29 septembre 2020

La lutte contre le décrochage  
scolaire : points d'appui  
et limites



Compte-rendu de la conférence du 29 septembre 2020

# La lutte contre le décrochage scolaire : points d'appui et limites

## Avant-propos

Dans le cadre de son programme de professionnalisation des acteur-ric-e-s de la cohésion sociale, Ressources & Territoires (R&T) vous propose un format de conférences suivies d'ateliers-débats : les « *Conf'At'* ».

Avec ce format, R&T souhaite apporter aux acteur-ric-e-s du territoire, la possibilité d'enrichir leurs réflexions théoriques (la conférence) et de développer des réflexions collectives, en co-construisant des réponses à des problématiques locales/territoriales (les ateliers-débats) entre professionnel-le-s avec l'appui d'un-e expert-e.

Le choix des thématiques émane des demandes et/ou besoins exprimés par les acteur-ric-e-s que R&T rencontre dans le cadre de sa mission d'animation de réseaux. Ces retours de terrain permettent de proposer des *Conf'At'* qui répondent au plus près aux attentes et à cette réalité de terrain.

Les intervenant-e-s sont tous-toutes des expert-e-s de la thématique traitée, reconnus dans leur domaine par leurs pairs et les professionnel-le-s de terrain.

**Les conférences** sont ouvertes à tous, tout public, grand public ; c'est un apport informatif, théorique mais non généraliste. L'expertise des discours permet à chacun de construire ses connaissances, de développer son analyse et son sens critique ; les propos sont pertinents mais non élitistes. Un temps est toujours réservé en fin de matinée aux échanges entre la salle et l'intervenant-e.

**Les ateliers-débat** sont réservés aux professionnel-le-s directement concernés par la problématique, qui souhaitent un apport « technique » d'expert-e-s, des visions croisées entre acteur-ric-e-s du même domaine d'action, des éléments de résolution de problèmes.

Ce format peut être modifié, suivant la thématique traitée et/ou à la demande des acteur-ric-e-s : conférence toute la journée, conférence le matin/réponse aux questions l'après-midi, conférence et atelier d'échange de pratiques... Par ailleurs, R&T développe les *Conf'At'* en département, avec les acteur-ric-e-s locaux qui souhaitent travailler sur une réflexion commune axée sur leur propre territoire, afin de soutenir et de s'inscrire dans une dynamique locale.

Chaque *Conf'At'* fait l'objet d'une production d'actes disponible au Service Information et Documentation de R&T, également consultable et téléchargeable sur le site : [www.ressources-territoires.com](http://www.ressources-territoires.com)

## Sommaire

> Problématique .....	06
> L'intervenant .....	07
> Plénière du matin .....	08

### Introduction

Données de cadrage sur l'école et le système scolaire

Les performances du système scolaire français : peut mieux faire

L'école républicaine et le poids du déterminisme social

Une définition normative du décrochage scolaire par l'Éducation nationale

qui masque la complexité du phénomène

La succession des catégories d'actions publiques concernant les problèmes

à l'école, dans l'école ou de l'école

Alors quelles perspectives ?

> Atelier de l'après-midi .....	26
---------------------------------	----

Présentation de l'évaluation de l'impact des Agents de Liaison Sociaux  
dans l'Environnement Scolaire (ALSES) sur le décrochage scolaire dans les  
collèges du département du NORD

*Quelques éléments de contexte*

*Synthèse de l'évaluation du dispositif ALSES*

*Résultats de l'évaluation*

> Débat avec la salle .....	35
> Pour aller plus loin .....	44

## Problématique

## **Pourquoi « le décrochage scolaire » apparaît comme un problème depuis les années 2000, alors que « l'échec scolaire » est une préoccupation beaucoup plus ancienne ? Quelles sont les perspectives pour l'action publique dans ce domaine ?**

Bien que les statistiques de l'Éducation nationale indiquent une baisse du décrochage scolaire ces dernières années, ce phénomène majeur concerne chaque année environ 100 000 jeunes (soit autour de 13% de l'ensemble des élèves) pour lesquels il entraîne des préjudices importants autant sur le plan psychologique que cognitif ou social. Il génère aussi des coûts humains et financiers importants pour la société.

Comment le décrochage scolaire apparaît comme un problème spécifique depuis les années 2000, alors que les jeunes en « échec scolaire » sont l'objet de préoccupations depuis bien plus longtemps ? Que nous dit cette évolution sur les politiques éducatives d'aujourd'hui et les tensions qui se sont installées dans la relation de la société française à son école ? Quelles sont les perspectives pour l'action publique dans ce domaine ?

L'intervention proposée vise à présenter l'histoire des différentes catégories de l'action publique et leurs processus de mise sur l'agenda politique ; exposer les actions de lutte contre l'échec scolaire, les ZEP, les plans de lutte contre les violences scolaires... Il s'agit ensuite de cerner les raisons pour lesquelles le décrochage scolaire est considéré comme un problème à l'école et en dehors de l'école. Enfin, Gilbert Berlioz présente l'évaluation d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire en y exposant les avantages et les limites, les causes et les réponses.

## L'intervenant

Source : Gilbert Berlioz



## Gilbert BERLIOZ

Je suis consultant de métier, éducateur de formation, enseignant à mes heures. J'ai créé en 2006 avec mon collègue Laurent Barbe le cabinet CRESS (Conseil Recherche Evaluation en Sciences Sociales), qui travaille dans différents champs des politiques sociales. Ce qui veut dire que j'ai un regard panoramique sur les problématiques d'exclusions sociales et que je ne suis pas un spécialiste de l'Éducation nationale. Je suis un spécialiste de la jeunesse, notamment de la jeunesse située sur le « versant désordre », celle qui a du mal à rester dans les clous. C'est mon champ de réflexion et d'action. Le Cabinet CRESS mène des démarches d'accompagnement des différents niveaux d'action publique pour lesquels nous faisons beaucoup d'évaluations et d'accompagnements de projets : communes et intercommunalités, Conseils départementaux, Conseils régionaux, Ministères, mais aussi des acteurs du secteur associatif.

J'assure un enseignement à l'Université Grenoble-Alpes (UGA), où j'interviens dans le Master « Evaluation et Management des Politiques Sociales » (EMPS). J'anime aussi des formations dans des écoles de service public, comme l'INSET (Institut national spécialisé d'études territoriales) qui est un des centres de formation pour les cadres de la fonction publique territoriale, ou à la demande comme ici avec Ressources & Territoires.

Sur notre sujet, j'ai réalisé un certain nombre de travaux d'évaluation soit sur des dispositifs de médiation ou d'aide à la scolarité, soit sur les conséquences du décrochage scolaire notamment en matière de délinquance des jeunes que je n'ai pas prévu d'aborder dans le cadre de cette intervention, mais dont je peux parler volontiers dans la mesure où il existe une relation (et non une causalité) entre le décrochage scolaire et des comportements délinquants des jeunes (ce qu'on appelait autrefois la délinquance juvénile).

# Plénière du matin

## Introduction

Initialement prévue en présentiel, cette conférence s'est déroulée en « visio-conférence ». Elle s'inscrit dans le cadre d'un programme initié depuis plusieurs années par Ressources et Territoires cofinancé par le Fonds Social Européen.

Vous pouvez consulter le programme des actions sur le décrochage scolaire sur [www.ressources-territoires.com](http://www.ressources-territoires.com), rubrique « Décrochage scolaire ».

### Gilbert BERLIOZ

Nous allons parler du décrochage scolaire, de sa « fabrication » et des moyens d'y remédier. Comme je ne suis pas un tutoriel, bien que vous me voyez sur un écran, j'espère avoir une interaction avec vous, car je ne suis pas le seul à avoir des choses à dire sur le décrochage scolaire et parmi vous, certains ont sûrement beaucoup de choses à apporter à notre réflexion.

Je commencerai par deux précautions méthodologiques avant de parler du décrochage. Premièrement lorsqu'on parle de l'école, on est toujours porté à la regarder à travers son propre passé scolaire. Or, l'expérience scolaire n'est pas du tout la même selon qu'on a été heureux ou malheureux à l'école, bon élève ou mauvais élève, ni l'un ni l'autre, parfois bon puis mauvais ou mauvais puis bon... Il faut donc toujours se méfier de penser que notre expérience est un analyseur pertinent du système scolaire pour les autres.

Deuxièmement, parler de l'école, c'est parler du système scolaire et pas seulement des enseignants. L'école est un système exposé « au vu et au su » de tous et sur lequel tout le monde a un avis. Je souhaite éviter de tomber dans un « poujadisme » qui considérerait que l'école est nulle et que les enseignants font moins bien leur travail que d'autres dans notre société. Il s'agit de penser un système, d'en voir les points d'appui



et les faiblesses et comprendre comment il fait pour « perdre » 100 000 jeunes par an. Et probablement plus après la pandémie puisque le ministre de l'Éducation nationale évoquait 800 000 jeunes « perdus » pendant le confinement du printemps 2020<sup>(1)</sup>.

Pour permettre de creuser tel ou tel point, je vais citer un certain nombre de références. Pour ceux qui voudraient une approche globale, je vous conseille l'ouvrage « Le décrochage scolaire » de Pierre-Yves BERNARD qui propose une bonne synthèse sur le sujet<sup>(2)</sup>. Pour ceux qui n'ont pas peur d'une lecture plus approfondie je vous conseille le livre-somme dirigé par Bernard LAHIRE<sup>(3)</sup> qui étaye son analyse sur 18 portraits d'enfants, leur biographie familiale, leur environnement quotidien ainsi que les descriptions et opinions de leurs parents, enseignants et proches sur différents thèmes relatifs à leur socialisation (la lecture, le sport, les jeux, l'alimentation, l'autorité, etc.).

## Données de cadrage sur l'école et le système scolaire

L'école en France aujourd'hui, c'est plus d'un million de personnes qui y travaillent et près de 13 millions d'élèves ou d'apprentis qui la fréquentent. C'est le premier budget de l'Etat. Elle concerne directement comme personnels ou comme usagers, un cinquième de la population française. En ajoutant les familles et tous les intervenants qu'elle mobilise, l'école constitue probablement le plus grand dénominateur commun de la société française. De ce fait, elle est souvent chargée d'ambitions et placée au cœur d'enjeux qui la dépassent.

Il ne faut pas oublier que l'école se compose à la fois d'un secteur public et d'un secteur privé sous contrat placé souvent dans un angle mort de la réflexion et qui n'est pas impacté de la même manière par les phénomènes de décrochage. Le privé sous contrat n'est pas marginal, il concerne plus de 2,2 millions d'élèves (soit environ 13% des écoliers et 21% des collégiens et lycéens en 2017).

Il est constitué à 90% par l'enseignement catholique (2 millions d'élèves), en deuxième lieu par l'enseignement juif (30 000 élèves) et l'enseignement musulman (2000 élèves). A côté de cela, les territoires « prioritaires » rassemblent un cinquième des élèves, ce qui n'est pas mince. Un écolier et un collégien sur cinq sont en REP ou en REP+ (dispositifs d'éducation prioritaire). Pour tous ces chiffres, je vous renvoie vers les statistiques de l'Éducation nationale<sup>(4)</sup> qui permettent une lecture très fine de la situation, à la différence des données journalistiques souvent grossières, voire déformantes.

---

(1) « Qui sont les 800 000 élèves "perdus" ? », Pascal PLANTARD, Professeur d'anthropologie des usages des technologies numériques à l'Université Rennes 2, journal le Monde, 7 avril 2020

(2) « Le décrochage scolaire » Pierre-Yves BERNARD, Que sais-je ? PUF, 2019

(3) Bernard LAHIRE (dir.), « Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants », Seuil, 2019

(4) Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repères et références statistiques 2020. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

Sur cette base, on peut déjà considérer que compte tenu de son importance, le système scolaire constitue un enjeu sociétal qui dépasse la seule transmission des apprentissages et que du fait de sa taille il est forcément hétérogène avec des situations différentes selon les publics, les territoires et les filières.

## **Les performances du système scolaire français : peut mieux faire**

La comparaison entre les performances du système scolaire de la France et celles des autres pays de l'Union européenne et de l'OCDE<sup>(5)</sup> donne des informations peu avantageuses pour notre système.

Le programme PIRLS<sup>(6)</sup> porte sur les compétences en lecture à la fin de l'école primaire. Le système PISA<sup>(7)</sup> fait une comparaison entre les collégiens (élèves de 15 ans). Ils montrent que 21 % des élèves de CM1 en France atteignent un niveau élevé en mathématiques pour 39 % dans l'UE, et qu'ils sont 20 % en sciences à atteindre ce niveau élevé pour 38 % dans l'UE. Tout système de classement a des limites, mais en regardant les performances PIRLS depuis 2001, la France baisse globalement sur la compréhension des textes informatifs et sur la compréhension des textes narratifs. L'école adore faire des classements, mais elle n'aime pas être classée. Ou plus exactement craint de subir des classements peu rigoureux comme ceux qu'on voit périodiquement dans les palmarès des journaux qui peuvent détruire la réputation d'un établissement. Quoiqu'il en soit, lorsque le système PISA est apparu, la première réaction en France a été de le critiquer alors que nos voisins allemands se sont tout de suite mis au travail, pardonnez-moi pour le cliché, et en dix ans ont réussi à améliorer leurs résultats là où ils étaient moins bons. En France, tout se passe comme si, malgré la prise de conscience et les efforts consentis, on n'arrivait pas à faire évoluer le système de manière globale. Tout ça pour dire que les élèves décrocheurs évoluent dans un système qui lui-même n'est pas globalement très performant.

Le classement PISA montre qu'en France en 2018, si on est un peu au-dessus de la moyenne en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, on n'est pas parmi les meilleurs ni en Europe ni dans l'OCDE. Comme on le sait, ce sont les systèmes du nord de l'Europe qui obtiennent les meilleurs résultats.

---

<sup>(5)</sup> Organisation de coopération et de développement économique

<sup>(6)</sup> Le PIRLS est un programme de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement basée aux Pays-Bas et qui évalue l'apprentissage de la lecture dans différents pays participants. Source : Wikipédia

<sup>(7)</sup> Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une évaluation créée par l'OCDE, qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans. Source : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports : <https://www.education.gouv.fr/>

L'école en France est comme un « hub »<sup>(8)</sup> sur lequel tous les enfants arrivent très tôt, mais sa finalité est de produire de l'excellence et il classe les élèves dans cette optique. Pendant longtemps, ceux qui n'étaient pas dans l'excellence étaient versés sur le marché de l'emploi qui absorbait les moins qualifiés. Depuis les années 1980, le marché de l'emploi n'est plus en capacité de le faire. Ces élèves restent par défaut dans le système scolaire qui se trouve du même coup embolisé faute de débouchés. A ce propos, le livre *La machine à trier*<sup>(9)</sup> montre comment la France divise sa jeunesse et comment l'école joue un rôle actif dans ce processus de séparation entre ceux qui peuvent s'en sortir et les autres.

## L'école républicaine et le poids du déterminisme social

Historiquement, l'école a été le ciment de la République. Au tournant du XX<sup>ème</sup> siècle, l'enjeu était de choisir entre une école religieuse (catholique en l'occurrence) ou une école gratuite, obligatoire avec un enseignement laïque. Dans une concurrence frontale avec les prêtres, les instituteurs, « hussards noirs de la République »<sup>(10)</sup>, visaient l'égalité d'accès à l'école élémentaire afin d'instruire des citoyens pour la République, et non des fidèles pour l'église. Mais il faut savoir que la moitié des élèves n'obtenait pas le certificat d'études primaires en 1950, et que seulement 5% d'une classe d'âge accédait au baccalauréat. L'école républicaine n'a pas été construite d'abord dans une perspective d'égalité des chances.

Ce n'est qu'à partir des années cinquante dans un contexte de fort développement économique, qu'elle a joué le rôle d'ascenseur social qu'on attend d'elle depuis. D'abord, les lycées sont devenus plus accessibles et le taux de bacheliers a vite atteint près de 15% en 1965. Ensuite, la croissance économique a généré un besoin important de travailleurs formés, de cadres, de techniciens et d'employés qualifiés. C'est à ce moment là que l'école a vraiment servi de levier pour s'élever dans la société qui demeure encore puisque le diplôme reste le meilleur rempart contre le chômage<sup>(11)</sup>. La promesse scolaire n'est plus seulement celle de l'instruction commune, elle est devenue celle de l'égalité des chances selon le mérite, capable d'abolir les obstacles économiques et sociaux à la réussite. Depuis cette période, qui n'a duré finalement qu'une trentaine d'années, l'égalité des chances s'est imposée comme une dimension centrale de l'école française qui est mise à mal dans le contexte actuel.

<sup>(8)</sup> Un « hub » est le pivot d'un système de transport. Dans les aéroports le terme désigne la plateforme de croisement et de correspondance des avions.

<sup>(9)</sup> P. CAHUC, S. CARCILLO, O. GALLAND, A. ZYLBERBERG. « La machine à trier ». Eyrolles, 2011

<sup>(10)</sup> Hussard noir est le nom donné par Charles PÉGUY aux instituteurs publics sous la III<sup>ème</sup> République après le vote des lois scolaires dites « lois Jules Ferry » et le vote de la loi de séparation des Églises et de l'État en 1905. Source : Wikipédia

<sup>(11)</sup> Mais pas forcément contre l'inégalité. Voir l'étude du Céreq « Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2013 », Enquêtes, n° 1, Octobre 2017.

La France a une école plus inégalitaire que la moyenne des pays de l'OCDE. En effet, on voit dans les résultats des comparaisons que les enfants issus de familles favorisées ont 107 points de plus que les enfants issus d'un milieu modeste dans la compréhension de l'écrit en France, alors qu'ils ont en moyenne 89 points de différence dans l'OCDE.

« Inégalitaire » signifie que quand c'est difficile pour certains élèves c'est plus facile pour d'autres. Les moyennes sont trompeuses, le niveau d'excellence a tendance à augmenter pour les plus forts alors que celui des plus faibles stagne, un peu comme dans la société où les plus riches deviennent plus riches et les plus pauvres plus pauvres. Cette polarisation n'est pas exactement la même, mais elle y ressemble. Ce qui veut dire que le système scolaire d'aujourd'hui, tel qu'il est, convient à certains, sinon il ne parviendrait pas à se maintenir.

Avant l'élection présidentielle de 2012, dans un débat éclairant entre le sociologue François DUBET, qui a beaucoup travaillé sur l'école et les inégalités, et Vincent PEILLON, appelé à être Ministre de l'Éducation nationale quelques mois plus tard, alors que ce dernier présentait son futur programme et les multiples réformes qu'il envisageait pour rendre l'école plus égalitaire, François DUBET l'avait mis en garde: « j'attends de voir quand vous toucherez le Bac C ; vous n'y arriverez pas ». Il avait raison. Tout le monde le sait : le Bac C avec mention est le Graal nécessaire pour continuer les études et ceux qui l'obtiennent y trouvent leur compte.

Ce système inégalitaire a été mis à jour dès les années 60 par Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON dans une étude célèbre<sup>(12)</sup> où les auteurs analysent les mécanismes de la reproduction et montrent comment la position sociale des parents constitue un héritage pour leurs enfants en en faisant des héritiers alors que d'autres doivent être considérés comme des déshérités. Malgré d'incessantes réformes, la situation perdure comme on le voit à travers des travaux actuels<sup>(13)</sup> qui montrent par exemple que seulement 20% des familles où personne n'a fait d'études supérieures discutent d'orientation à la maison. Que seulement 17% des adultes dont les parents n'ont pas de diplôme en ont un, alors qu'ils sont 37% si les parents ont un Bac, un CAP ou un BEP et 73% si les parents ont un diplôme de l'enseignement supérieur.

A partir d'une observation dans les CDI<sup>(14)</sup>, on voit qu'un élève de lycée défavorisé ouvre dix pages sur internet pour se renseigner sur la poursuite de ses études contre soixante dans un lycée favorisé. Et qu'il va passer beaucoup plus de temps sur « Google

---

<sup>(12)</sup> Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, « Les héritiers. Les étudiants et la culture ». Editions de Minuit, 1964.

<sup>(13)</sup> Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, « Sociologie de l'école », Armand Colin, 2012

<sup>(14)</sup> Les Centres de Documentation et d'Information qu'on trouve dans chaque établissement scolaire.

Maps »<sup>(15)</sup> parce qu'il est inquiet de la distance entre le domicile et la formation<sup>(15)</sup>. Ces éléments sont corroborés par les enquêtes (PISA), qui montrent qu'un élève sur cinq d'un milieu modeste qui a de bons résultats scolaires ne prévoit pas de faire des études supérieures. C'est sur ce phénomène souterrain de « l'auto-exclusion scolaire », face cachée du décrochage scolaire comme forme du décrochage social à l'école que je voudrais insister<sup>(16)</sup>. D'une certaine manière un certain nombre d'élèves se décrochent eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils ne voient pas et ne pensent pas leur avenir à partir de l'école.

Cette rétractation scolaire est un phénomène déterminant. Il est décrit en détail par un ouvrage<sup>(17)</sup> de Didier ÉRIBON, sociologue et écrivain qui raconte comment, devenu connu et lors d'une reprise de contact avec sa famille, il prend la mesure de l'horizon fermé (une sorte de plafond de verre) dans lequel il a grandi, et comment pour s'en sortir, il a dû, inconsciemment, s'éloigner, voire renier son milieu d'origine. C'était l'alternative. On sait que pour les familles défavorisées, la mobilité sociale augmente la distance entre les parents et les enfants, alors que dans les classes dites supérieures, elle ne l'altère pas. Dans un milieu populaire, sortir de son environnement c'est prendre des risques d'isolement et de pertes des solidarités que permet la proximité. Certains d'entre vous doivent travailler avec ces enfants pris dans des conflits de loyauté entre leur famille et leur carrière scolaire. Un apprentissage est toujours un réapprentissage qui implique de désapprendre ce qu'on savait et ce qu'on était aussi bien dans la posture du corps, le langage, les vêtements, la culture. Et on comprend pourquoi certains n'osent pas « sauter dans le vide » en abandonnant une position établie même imparfaite pour un profit illusoire.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : On cite souvent la Finlande comme modèle. Il serait bien que la France puisse remettre en cause son système scolaire et s'inspirer d'autres pays. Y a-t-il cette volonté ?

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Ne pensez-vous pas que cette baisse de performance touchant particulièrement les plus défavorisés est en grande partie due au fait que les programmes – je pense notamment aux programmes d'histoire et de géographie qui sont totalement inadaptés d'un point de vue du contenu ? Je pense par exemple aux programmes qui oublient ou manquent de précision sur l'histoire de l'immigration en France. Il me semble que l'école ne s'adresse tout simplement pas à tous les publics qu'elle accueille.

---

<sup>(15)</sup> Agnès VAN ZANTEN, « Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales », PUF, 2009

<sup>(16)</sup> Pierre-Yves BERNARD, « Les inégalités sociales de décrochage scolaire », Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), 2016

<sup>(17)</sup> Didier ÉRIBON. « Retour à Reims », Fayard, 2009.

**Gilbert BERLIOZ** : C'est vrai, la Finlande arrive en tête des classements et montre plus de cohérence à l'intérieur du système scolaire entre les enseignants, les élèves et les familles<sup>(18)</sup>.

Mais on peut difficilement comparer « toutes choses étant égales par ailleurs ». La Finlande, c'est 6 millions d'habitants soit dix fois moins que la France. Avec une population homogène, plutôt riche, qui n'est pas concentrée dans de grandes villes. C'est un pays sans passé colonial. Mais il est vrai que le système finlandais, et globalement les systèmes du nord de l'Europe, obtiennent de bons résultats. Sur le fond, ce sont des systèmes scolaires qui valorisent la réussite, alors que la France s'appuie sur un système qui sanctionne l'échec. C'est là une différence de pédagogie majeure. Au Conseil de l'Europe, je me souviens d'un collègue anglais qui racontait avoir reçu une lettre de l'école pour le féliciter des bons résultats scolaires de son fils. Je ne sais pas pour vous, mais chaque fois que l'école s'est adressée à moi, c'était pour me signaler que mes enfants avaient été absents, bruyants en classe, ou avaient de mauvais résultats. Ce changement de point de vue sur l'apprentissage est un changement de mentalité très difficile à réaliser bien qu'il ne nécessite pas des millions d'euros. La prise de conscience est là, mais derrière les discours, les freins sont plus puissants que les leviers de changement. On a en France cette vision que c'est à partir de l'échec qu'on va créer de la progression, alors que les systèmes du nord de l'Europe pensent plutôt que c'est la réussite qui en est la force motrice. Notre approche produit une vision culpabilisante de l'échec qui nuit gravement aux élèves parce que la frontière est mince entre « avoir raté » et « être un raté ». Et combien sommes nous à sentir encore des années après, la blessure infligée par une mauvaise note et les commentaires qui l'accompagnaient ?

La deuxième intervention prolonge ma remarque sur le fait que l'école est un champ de bataille de la hiérarchie sociale qui conduit à l'élimination, à bas bruit, des classes populaires, non pas de manière volontaire mais aboutissant à ce résultat.

Le décalage entre l'école et les jeunes de milieu populaire se creuse au rythme de l'accroissement de l'exclusion et de la pauvreté. Si un élève de milieu défavorisé sur cinq ne prévoit pas de faire d'études, c'est que cela ne lui parle pas. Ce n'est pas pour lui. De ce point de vue-là, bien que le diagnostic soit posé depuis longtemps et que des efforts sont produits, il faut constater que notre système ne parvient pas à s'adapter. Parce que la réussite à l'école dépend encore essentiellement du capital culturel dont disposent les enfants, c'est-à-dire essentiellement de leur capacité à maîtriser la langue (parlée, écrite, pensée), et de leur acceptation du système scolaire, ce que Bourdieu appelle la docilité, c'est à dire la disposition à se laisser conduire<sup>(19)</sup>.

---

<sup>(18)</sup> Chaque 30 avril, à 18 heures, à Helsinki se tient une grande fête dans l'espace public en l'honneur des bacheliers et des étudiants.

<sup>(19)</sup> P. BOUDIEU, « la sociologie est un sport de combat », film documentaire de P. CARLE, 2001. Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=grCRRHxnq2Y>

C'est d'abord ça qui fait la différence, avant les performances cognitives. Ceux qui échouent à l'école ne sont pas les plus bêtes. Et je dois dire, pour enseigner à l'université, que ceux qui réussissent ne sont pas toujours les plus intelligents, mais ce sont les plus adaptés. On peut dire sans exagérer que les grandes écoles sont des filières de classe plus que des filières scolaires. C'est pour cette raison qu'il faut s'intéresser à la dimension « d'auto-élimination » qui articulent le renoncement et le désintérêt dans les processus de décrochage scolaire.

## **Une définition normative du décrochage scolaire par l'Éducation nationale qui masque la complexité du phénomène**

Il existe une définition officielle du décrochage scolaire depuis 2008 (Code de l'éducation) que les décrocheurs sont « les sortants de formation sans avoir atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire ». C'est simple, un décrocheur est celui qui n'obtient pas le diplôme prévu (brevet des collèges en 3<sup>e</sup>, CAP, BEP ou Bac). Sur cette base, l'Éducation nationale sort chaque année des chiffres victorieux qui établissent que le décrochage scolaire baisse parce que le nombre de diplômés augmente. L'exemple type est le Bac, puisque 95,7% des élèves l'ont obtenu en 2020. La conséquence est qu'un diplôme obtenu à plus 90% est déprécié.

On essaie de contrer le décrochage scolaire en distribuant largement les diplômes ce qui conduit à installer sournoisement une sélection ailleurs, comme la mention au bac ou les dossiers et les coûts d'inscription pour entrer dans les grandes écoles et les universités prestigieuses. Ce phénomène de déqualification des diplômés touche surtout les classes sociales les moins favorisées y compris pour ceux qui accèdent ensuite à l'enseignement supérieur. En effet, la typologie des décrocheurs à l'université coïncide largement avec leur origine sociale ainsi que leur parcours dans le secondaire<sup>(20)</sup>.

Face à cela, l'Éducation nationale ne reste pas inactive et développe des dispositifs internes de soutien des élèves. Le Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN) qui est devenu la Mission générale d'insertion (MGI), puis en 2013, la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) en sont des illustrations. Sans compter les multiples programmes d'aide, de soutien, d'accompagnement mis en place par la politique de la ville (les PRE - Programmes de réussite éducative), les collectivités locales et les associations. Malgré leur intérêt et leur efficacité sur des trajectoires individuelles, ils restent des aménagements à la marge sans que l'institution scolaire fasse sa mise à jour, son aggrornamento pour rendre l'école plus égalitaire.

L'importance accordée au diplôme par les employeurs, comme par les familles et l'Éducation nationale est aussi une spécificité française. On peut facilement s'en rendre

---

<sup>(20)</sup> Nicolas GURY, « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », open édition, 2007. <https://journals.openedition.org>

compte en lisant la page nécrologique d'un journal comme Le Monde où il n'est pas rare que les avis de décès concernant les personnes décédées à un âge avancé, rappellent leurs diplômes obtenus lorsqu'ils avaient 20 ans. Comme si leur vie était jouée à partir de là, ce qui n'est pas faux sur le plan professionnel, mais qui montre la place hégémonique du diplôme par rapport aux autres expériences. La situation n'est pas la même dans les pays anglo-saxons qui attachent plus facilement de l'importance à la compétence plutôt que la seule qualification.

Le système scolaire français tenait sur deux promesses qu'il n'honore plus : celles de l'égalité des chances et de l'efficacité du diplôme pour obtenir un travail. Il est maintenant soumis à une tension qui arrive peut-être à son point de rupture, entre la recherche d'excellence et la lutte contre les inégalités. Il a toujours cherché à former les meilleurs tout en offrant une issue honorable à ceux qui étaient moins performants. Mais ce n'est pas sa faute si le marché du travail s'est effondré, pour des raisons économiques mondiales et non pas parce que les diplômés n'étaient pas bons.

### **La succession des catégories d'actions publiques concernant les problèmes à l'école, dans l'école ou de l'école**

Comme on l'a déjà évoqué, le décrochage est une notion récemment apparue sur l'agenda politique alors que les problèmes à l'école, dans l'école ou de l'école sont beaucoup plus anciens. Dans les années 1980, le problème était l'échec scolaire. On s'intéressait à l'élève qui n'arrivait pas à avoir de bons résultats. Les dispositifs ZEP<sup>(21)</sup> se sont alors mis en place (devenus aujourd'hui REP - réseaux d'éducation prioritaires -, REP+) avec une approche de discrimination positive sur les territoires et les populations les plus en difficultés.

Après l'échec scolaire, on s'est mobilisé sur l'absentéisme scolaire. On a accordé beaucoup d'attention au taux d'absentéisme, avec la tentation de l'utiliser comme critère pour analyser le fonctionnement des établissements. Mais il reste très fragile avec des outils de mesure peu homogènes d'un établissement à l'autre et peu robustes sur le plan méthodologique.

Est apparu ensuite, le problème de la violence à l'école. Le Ministre Claude ALLÈGRE notamment, avait monté des programmes pour prendre en compte la violence soit entre élèves, soit entre les élèves et les enseignants. L'idée incroyable de mettre des policiers dans des collèges au principe qu'il fallait des spécialistes, a émergé.

Et puis la notion de « décrochage » est apparue en recouvrant les autres catégories de problèmes qui n'ont pas disparu pour autant. Il y a toujours de l'échec scolaire, toujours des élèves qui ne viennent pas à l'école qui est toujours un lieu de violence. La catégorie s'est finalement imposée avec la définition de l'Éducation nationale dont

---

<sup>(21)</sup> Zone d'éducation prioritaire



j'ai parlé, mais si on demandait aux participants à cette conférence leur propre définition, je pense qu'elle serait plus complexe et ne prendrait pas l'obtention du diplôme comme seul critère. Elle intégrerait des situations d'élèves qui ne peuvent pas se concentrer, qui vivent l'enseignement comme une violence et surtout qui ne trouvent pas de sens à leur présence à l'école.

J'ai en tête un exemple où le Principal d'un collège de Lille (59) évoquait un élève qui venait le matin mais refusait d'entrer dans la classe. Le principal était devant cette alternative : « soit je le mets dehors, mais si cet élève vient, c'est qu'il est probablement mieux ici qu'à traîner ailleurs. Soit je le laisse dans les couloirs, mais cela perturbe les élèves dans les classes, et les professeurs, qui demandent pourquoi celui-là bénéficie d'un régime spécial et n'est pas obligé d'aller en cours ». Cela illustre bien ce que recouvre le décrochage scolaire. Ce sont des élèves qui ne trouvent pas leur place aussi bien socialement que physiquement ou psychologiquement (je pense à l'augmentation des phobies scolaires) à l'école.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Rappelons que les enfants à haut potentiel, bien plus nombreux qu'on ne le pense, sont presque toujours en échec scolaire.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : La notion de partenariat entre les acteurs éducatifs d'un territoire peut faire débat actuellement. Qu'en pensez-vous ? L'école renvoie l'image d'un endroit fermé et cloisonné où les partenaires sociaux éducatifs sont parfois mis à l'écart, même s'il ne faut pas généraliser. Peut-on dire que l'orientation d'un jeune n'est pas que du ressort de son établissement ? L'école n'aurait-elle pas à gagner à créer davantage de liens avec les partenaires pour mieux accompagner les jeunes décrocheurs ?

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Les établissements sont évalués et notés sur les résultats. Il semble logique que l'on ait tendance à monter le taux de réussite. Je suppose qu'un établissement avec de bons résultats est un établissement avec une bonne réputation, et donc un établissement rentable.

**Gilbert BERLIOZ** : S'agissant de la première intervention, je ne connais pas d'analyse particulière sur ce phénomène. Mais on sait qu'il est difficile d'avoir une scolarité ordinaire quand on est en situation atypique, quelles qu'en soient les raisons. Concernant la deuxième intervention on a en France l'idée de l'école « sanctuaire » et la crainte de la profanation par un extérieur sinon impur, au moins menaçant. Et chacun notera le paradoxe entre l'emploi d'un tel mot pour un projet aussi laïc. Un certain nombre d'intellectuels, de tous bords comme Régis DEBRAY ou Alain FINKIELKRAUT se rejoignent pour défendre une école qui doit permettre au jeune dès le portail passé, de devenir un élève en mettant à distance son milieu social, sa culture d'origine, pour entrer dans l'espace républicain de l'égalité. Cette école « sanctuaire » a beaucoup de mal à accepter que l'éducation soit une coéducation avec toutes les parties prenantes autour du jeune. Mais là aussi, on constate une grande disparité des situations qui

relativise tout de même la notion d'éducation nationale. Tel collège va accepter des partenariats ou même les réclamer à cor et à cri, puis lorsque le Principal change, le suivant estime qu'il va s'en sortir tout seul, que l'école n'a besoin de personne et les partenaires sont laissés à distance.

Mais on voit bien que l'école-sanctuaire fonctionne mal et qu'elle risque de se transformer en école-forteresse éloignée de la vie réelle d'un certain nombre d'enfants. Je crois que si l'école veut s'intéresser aux 20% des élèves de milieu défavorisé qui malgré leur niveau ne pensent pas poursuivre leurs études, elle aura besoin de faire alliance avec ceux qui les connaissent, qui sont en mesure de leur parler et d'être crédibles à leurs yeux. Sinon ils feront défection.

Concernant la dernière intervention, en effet, à partir du moment où vous jugez un établissement par rapport à son taux de réussite au diplôme, par exemple le brevet des collèges ou le Bac, vous avez des établissements – je le dis avec précaution – qui « bidouillent » pour faire en sorte qu'un maximum d'élèves l'obtiennent. C'est de bonne guerre, si j'ose dire. Il existe des stratégies pour cela. Certains établissements boostent le contrôle continu des élèves. Aussi pour juger la performance d'un collège, plutôt que le taux de réussite au brevet des collèges<sup>(22)</sup>, il faut regarder le taux de réussite des élèves à la fin de la classe de 2<sup>de</sup> avec le passage en première. Mais encore faut-il avoir les informations.

Cela est valable dans tous les domaines : à partir du moment où le jugement se fait sur un chiffre, les acteurs se débrouillent pour avoir un chiffre favorable. La sociologie des organisations est une science exacte. C'est valable pour la police à propos des statistiques de la délinquance ; c'est valable pour l'école sur son taux de réussite aux diplômes. Et c'est valable aujourd'hui pour les chiffres du Covid. Un médecin disait hier à la radio : « *on ne soigne pas les malades, on soigne la courbe* ». On pourrait dire la même chose de l'école.

--- **Intervention d'un.e participant.e** : De ce que je vois en Mission locale, le diplôme n'est plus si essentiel et au-delà des stages d'insertion, il serait terrible de résumer l'action des Missions locales aux stages, et ils sont nombreux à le faire y compris en interne. Nous travaillons à la fois sur un volet très social et sur l'emploi, avec les apprentissages et autres solutions, comme une passerelle.

--- **Intervention d'un.e participant.e** : Le collège de la ville de Saint-Jean est sous l'impulsion d'une équipe de direction de grande ouverture. L'établissement permet aux services de prévention-médiation de la ville de rentrer dans le collège, d'abord pour des espaces de parole de groupe sur le temps méridien et maintenant pour pouvoir mettre en place des suivis individuels pour des élèves en difficulté de comportement, de résultat, etc. avec une mise en commun des réflexions dans une cellule

<sup>(22)</sup> « Comment vraiment mesurer la qualité de nos écoles ? », Le Monde, 8 septembre 2020

de veille une fois par semaine. Même s'il est parfois difficile de faire entendre que le temps scolaire, le temps du professeur et le temps de l'élève ne sont pas les mêmes, le travail est effectif et permet de faire le lien entre l'extérieur et l'intérieur. À terme, l'éducation spécialisée a de belles choses à réaliser au sein de l'Éducation nationale, sans oublier les partenaires pluridisciplinaires. C'est chouette de pouvoir souligner cette petite note d'espoir.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : S'agissant des Missions locales, les structures scolaires nous refusent souvent l'accès pour présenter les Missions locales. On évoque souvent la problématique des allocations, qui pourraient motiver les élèves à quitter l'école.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Considérer le jeune dans sa globalité en complémentarité avec son collège, sa famille, l'environnement socioculturel et lui permettre de devenir acteur de son projet et de ses apprentissages par des méthodes pédagogiques actives et un travail en réseau pluridisciplinaire constituent le véritable enjeu.

**Gilbert BERLIOZ** : Un des mots clés a été employé, c'est la question du lien. C'est une des pistes de travail, mais jusqu'où l'Éducation nationale comme système peut-elle l'accepter ? La promouvoir ? L'outiller ? Malgré les pratiques qui marchent dans de nombreux endroits comme on le verra cet après-midi avec l'exemple des éducateurs de rue dans les collèges du département du Nord, ce n'est pas encore gagné. Sur les territoires exposés, toutes les expériences vont dans ce sens. Dans la question du lien, j'inclus l'alliance entre l'école et les familles. Je le disais au début de mon propos, quand on parle de l'école, on a toujours sa propre expérience scolaire à (di)gérer. Pour les parents avec un passé scolaire difficile, c'est compliqué d'aller à l'école, d'autant plus si c'est pour recevoir des critiques parce que les professeurs estiment que l'enfant n'a pas assez travaillé, ou qu'il a un comportement inadapté. L'alliance entre le « dedans » et le « dehors » de l'école est un enjeu majeur. Je pense qu'une des clés de la réussite est qu'en effet il y ait une coéducation – chacun à sa place évidemment – des enseignants, des familles, avec ce qu'elles peuvent porter ou pas, et de tous les acteurs qui gravitent autour du jeune. Et ils sont nombreux. Un jeune aujourd'hui peut facilement avoir des entraîneurs sportifs, des professeurs de musique, des éducateurs de quartier, des médiateurs, tout un tas d'acteurs qui contribuent chacun à leur façon, mais pas toujours de manière convergente, à son éducation. Ce qui veut dire qu'un élève de collège doit s'adapter dans une journée à une pluralité de modalités relationnelles en fonction de ses interlocuteurs. Ceux qui s'en sortent sont ceux qui ont une plasticité relationnelle suffisante, qui sont capables de dire « tu » au professeur de maths et « vous » au professeur de français, qui sont capables d'être délurés avec les copains, mais sans avoir trop de problèmes avec les professeurs. François DUBET le montrait très bien dans son livre sur les lycéens<sup>(23)</sup> : l'élève qui s'en sort bien est celui

<sup>(23)</sup> François DUBET « Les Lycéens ». Seuil, 1996

qui a des résultats suffisants pour que les parents et les professeurs lui fichent la paix, mais qui est suffisamment attractif et populaire auprès des autres. Sinon, soit c'est un « bouffon », ce qui est une destinée cruelle auprès des autres jeunes ; soit c'est un « rebelle » qui va vivre dans l'affrontement avec les professeurs. Ceux qui s'en sortent bien sont ceux qui ont cette plasticité relationnelle, et qui souvent évoluent dans des familles qui l'ont aussi. Or, certaines familles ne l'ont pas. C'est tout ce capital culturel dont je parlais tout à l'heure.

Il y a 30 ou 40 ans, il existait une continuité entre le système d'autorité dans la famille, dans la rue et à l'école. Ils fonctionnaient essentiellement sur le même mode paternaliste, que je ne regrette pas pour ma part. Les systèmes d'autorité peuvent être très distincts d'un système à l'autre. Dans la famille, où il arrive de surcroît qu'ils soient différents entre le père et la mère surtout si les familles sont dissociées ; dans l'espace public (si vous voulez vivre dangereusement, essayez d'intervenir auprès d'un jeune dans la rue en lui disant que telle chose ne se fait pas, il y a neuf chances sur dix pour qu'il vous réponde que cela ne vous regarde pas... s'il est poli !). A l'école les exemples sont multiples, et la presse s'en fait l'écho, où le différend entre un professeur et un élève dégénère en conflit avec les parents. On ne propose pas aujourd'hui aux jeunes des systèmes d'autorité homogènes et l'on s'étonne qu'ils manquent de repères. Ils ne manquent pas de repères, mais ils ont des repères trop disparates et concurrentiels entre eux.

Pour lutter contre les inégalités à l'école, ce qui manque le plus, ce n'est pas l'information mais le conseil, c'est-à-dire la capacité à traiter l'information. Tous ces métiers et ces fonctions situés à côté de l'élève sont déterminants pour expliquer, accompagner et comprendre la complexité de l'offre scolaire. Dire à l'élève « tu vas voir sur internet » génère de fortes inégalités. La crise du Covid l'a bien montré. Et le fameux Parcours Sup est de ce point de vue une violence supplémentaire qui se situe aux antipodes d'une orientation-discussion-accompagnement avec l'enfant et ceux qui l'entourent.

Cette capacité à maîtriser la complexité du système scolaire est particulièrement profitable aux fils et filles de professeurs<sup>(24)</sup>. En 2018-2019, ils représentent 5% des effectifs étudiants, mais 8% des élèves inscrits en classe préparatoire et 14% des élèves normaux. Les fils et filles de professeurs sont surreprésentés au sommet de la réussite scolaire. Ils sont 10% à Polytechnique et 25% sur les trois dernières promotions de l'ENA<sup>(25)</sup>.

On sait que la constellation bénéfique pour un élève est d'avoir un père ingénieur et une mère enseignante. Le père ingénieur, c'est pour le modèle de réussite sociale (s'il est polytechnicien ou énarque, c'est mieux) ; la mère enseignante, c'est pour la

<sup>(24)</sup> Carole DAVERNE-BAILLY, « Les Bons Elèves », PUF, 2013

<sup>(25)</sup> « Pourquoi les enfants de prof réussissent mieux leurs études », Journal le Monde, 25 novembre 2019

stratégie scolaire. C'est elle qui saura choisir le bon établissement, la bonne section. Cela me permet d'aborder la question de l'apprentissage des langues à l'école. C'est un bon analyseur du système scolaire. On dit souvent que les Français ne sont pas bons en langues, ce qui est une manière courtoise de dire que l'Éducation nationale est très mauvaise pour l'apprentissage des langues. Nous avons tous fait de l'anglais de la 6<sup>ème</sup> à la terminale et chacun voit sa capacité à parler anglais avec ça... Nos voisins européens (allemands, italiens, espagnols) parlent mieux anglais que nous avec à peu près le même nombre d'années d'enseignement (j'évite volontairement de prendre l'exemple de la Finlande...).

J'ai recherché récemment le nombre d'établissements proposant des classes d'arabe, c'est absolument dérisoire. A la rentrée 2019, en troisième langue au lycée, l'arabe a été choisi par 3 834 élèves (4,1%), loin derrière l'italien (33 969 élèves/36,5%) ou encore le chinois (17 463 élèves/18,8%) ou même le russe (5531 élèves /5,9%) ou le japonais (4001 élèves/4,3%).

Et comme l'indique l'Éducation nationale, la scolarisation dans une section linguistique est fortement liée à l'origine sociale puisqu'en lycée, 8,5% des élèves d'origine sociale défavorisée y sont scolarisés, contre 20,2% d'origine très favorisée<sup>(26)</sup>.

Cela renforce mon propos sur le fait qu'on met en place sans vraiment l'assumer, un système de filières, un labyrinthe dans lequel choisir les bons passages demande des connaissances qui ne sont pas à la portée de tous.

Dernier point sur l'inégalité : l'indicateur lié au prénom mis en évidence par le sociologue Baptiste COULMONT<sup>(27)</sup>, qui fait une corrélation entre le prénom des élèves et la mention « très bien » au Bac. En 2018, les filles prénommées Garance, Adèle, Alix, Anna, Apolline sont entre 22 et 25% à obtenir la mention très bien ; les filles prénommées Océane, Melissa, Maeva sont seulement 5%. Pour les garçons, ce sont les Augustin, Gaspard et Émile, qui arrivent en tête. À l'autre bout du spectre, ce sont Steven, Mohamed et Christopher. Concernant la rigueur scientifique de ce travail sachez que les prénoms rares ne sont pas pris en compte, mais seulement les prénoms dont l'occurrence est au minimum de 200 fois. Tout est dit en termes d'inégalités sociales à l'école<sup>(28)</sup>.

Tout cela pour dire que l'école française non seulement ne compense pas les inégalités sociales mais en produit. Et le décrochage scolaire dans la mesure où il est socialement déterminé y participe. C'est là qu'est notre chantier. C'est une situation beaucoup trop

<sup>(26)</sup> Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, « Repères et références statistiques 2020 », <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

<sup>(27)</sup> Baptiste COULMONT. «Sociologie des prénoms», La Découverte, 2011

<sup>(28)</sup> <http://coulmont.com/>

sérieuse pour la laisser uniquement à l'Éducation nationale. C'est une question qui nous concerne tous.

Une des clés de la réussite pour un changement me paraît être sinon de casser, à tout le moins de démonter le monopole national qui a bien des égards ne l'est déjà plus<sup>(29)</sup>. Je serais pour ma part pour une école beaucoup plus décentralisée, proche des territoires. Le système allemand dispose d'un système où les programmes et les heures de cours sont différents d'un Länder à l'autre et, que je sache, les jeunes Allemands ne sont pas moins éduqués que les jeunes Français en raison d'un système scolaire qui dans les faits n'a pas l'homogénéité qu'il affiche. Les inégalités sociales sont criantes et le décrochage scolaire en est la conséquence, et non pas une cause. Si on n'agit pas sur cela, il y aura toujours des jeunes et des familles qui penseront que l'école n'est pas une voie de promotion pour eux.

Ils sont dans une situation bloquée où il leur est conseillé d'avoir un diplôme pour s'en sortir alors qu'eux-mêmes se disent : « *je n'aurai jamais de diplôme* ». Cela produit une conduite d'échec bien connue, et qui arrive très tôt. Des comportements de « rétrac-tation scolaire » sont constatés dès l'école primaire et l'entrée en 6<sup>e</sup>. Certains élèves, qui ne sont pas démunis sur le plan de l'intelligence et sur le plan cognitif, n'accèdent pas au savoir pour des raisons sociales.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Votre étude mériterait d'adopter le regard inverse étant donné que la thématique est le décrochage scolaire. Quel pourcentage des décrocheurs est issu des CSP (catégories socio-professionnelles) favorisées ou des familles dont l'un des parents est enseignant ?

**Gilbert BERLIOZ** : Autant que je sache, ils sont très peu nombreux, justement. Le décrochage scolaire suit exactement le contour du décrochage social en termes de revenus, de classes sociales, de territoires : la fameuse Seine-Saint-Denis, ou les quartiers prioritaires. Dans les milieux favorisés, il y a aussi des décrocheurs comme les geeks qui s'enferment avec leurs écrans, mais c'est encore marginal. Peut-être verra-t-on à la faveur du confinement se développer le phénomène japonais du « hikikomori » qui est une forme de retrait social beaucoup plus large que le décrochage scolaire. J'insiste beaucoup sur la dimension d'auto-exclusion scolaire parce que c'est la partie la moins visible des processus de décrochage.

Comme levier, la supervision parentale est un facteur extrêmement important. Il s'agit de la capacité à regarder le fonctionnement de son enfant, à s'y intéresser et pas seulement à le contrôler. C'est un facteur clé et on n'est pas tous égaux en matière de supervision parentale : il faut être disponible et il s'agit aussi d'une compétence

---

<sup>(29)</sup> « Financements : l'éducation est-elle vraiment nationale ? »,  
La Gazette des communes, 18 février 2016

éducative que les parents d'aujourd'hui doivent assumer de manière beaucoup plus solitaire que naguère.

Un dernier point concerne l'altération de l'estime de soi des élèves quand on confond trop l'effort et la performance. Le classement juge la performance, mais pas l'effort. Alors que l'école devrait valoriser l'effort qui permet de gagner de l'estime de soi. Certains systèmes éducatifs (notamment le fameux système finlandais ...) ne mettent pas de notes aux élèves, ne disent pas que 8 sur 10, c'est mieux que 6 sur 10 et n'écrivent pas « peut mieux faire » sur un bulletin de notes. Écrire « a des capacités, mais devrait travailler davantage » est destructeur pour celui qui a beaucoup travaillé.

Cela me permet de vous citer un autre ouvrage intitulé *La fatigue d'être soi*<sup>(30)</sup>, qui montre que les systèmes de performance, dont l'école, produisent de la dépression et du retrait. On peut prendre l'exemple d'une personnalité qui avait répondu à un journaliste<sup>(31)</sup>, qu'en matière d'éducation elle conseillait à ses enfants « d'être les meilleurs de leur classe ». Quel dommage qu'elle n'ait pas envisagé de leur conseiller d'être généreux, honnêtes, utiles, courageux... Ceux qui réussissent dans ce système peuvent en retirer une fierté, une confiance en soi, mais l'estime de soi est autre chose, et notre système scolaire malheureusement ne la garantit pas, ne la favorise pas et ne la développe pas. C'est son principal défaut. Ce qui explique pas mal de comportements d'addiction comme recherche de soulagement par rapport à cette estime de soi altérée.

--- **Intervention d'un.e participant.e** : Concernant les inégalités, il y a une hypocrisie institutionnalisée en France qui consiste à faire croire que tous les enfants sont égaux devant l'école alors qu'il y a une sélection dès la maternelle.

--- **Intervention d'un.e participant.e** : À propos des prénoms, de là à penser qu'il y a quelque chose de systématiquement raciste, ou du moins de l'ordre du jugement social, la frontière est fine. Du jugement social ou du mépris de classe plus précisément. Comme on parle de sociologie, ne pensez-vous pas que cette haine palpable de la sociologie par les responsables politiques et pas mal « d'experts » dans les médias n'a pas une incidence cruciale sur le sujet d'aujourd'hui, quand un ex-ministre dit que « comprendre, c'est excuser » ? Ne sommes-nous pas face à un mur qui nous empêche de comprendre et solutionner pas mal de problèmes ?

--- **Intervention d'un.e participant.e** : Voir le spectacle de Franck LEPAGE, qui fait des conférences gesticulées, « L'école nous ment ».

--- **Intervention d'un.e participant.e** : Trop souvent encore il me semble que les orientations sur les métiers manuels sont considérées comme un échec de l'élève.

---

<sup>(30)</sup> Alain EHRENBURG, « La fatigue d'être soi. Dépression et société », Odile Jacob, 1998

<sup>(31)</sup> Journal télévisé de 20h, France télévision, 13 octobre 2013.

Un élève dit « doué » qui souhaite faire un métier manuel subit souvent une forme de pression pour l'en dissuader et l'inciter à poursuivre des études, quitte à le mettre en échec. Qu'en pensez-vous ?

--- **Intervention d'un.e participant.e** : Concernant l'estime de soi, aujourd'hui de plus en plus de professionnels s'intéressent au développement des compétences psychosociales.

**Gilbert BERLIOZ** : La question du racisme est très épineuse. Il n'est pas possible de dire que globalement l'école française est raciste, mais ce qui est sûr est que le système scolaire aujourd'hui ne fait pas de place aux minorités, qu'elles soient culturelles ou sociales. Nous avons parlé des prénoms. Nous en avons tous l'expérience autour de nous qui conduisait pendant longtemps, les familles d'origine étrangère à choisir un prénom passe-partout pour leurs enfants, pour éviter la stigmatisation. Et plus que le prénom, il y a la couleur de peau. Les Antillais sont français depuis le 17<sup>ème</sup> siècle, et les Savoyards seulement depuis 1860, donc 150 ans après. Les Savoyards, que je sache, n'ont aucun problème d'intégration alors qu'on demande toujours aux Antillais quel est leur pays.

Ce « racisme d'atmosphère » percole dans l'école qui affirme lutter vent debout contre cela. C'est un chantier à ne pas prendre à grands coups de barre à droite ou à gauche ; mais avec des doigts d'horloger. Je ne pense pas que ces évolutions se feront par le haut, uniquement avec des modifications législatives. Je crois que la diminution du racisme sera congruente avec la reconnaissance des minorités, qu'elles soient culturelles, religieuses, sexuelles.

Toutes ces discriminations jouent à plein, et ce n'est pas accuser l'école que de le dire. C'est simplement regarder les choses telles qu'elles sont et constater qu'on n'y arrive pas. Ce n'est pas l'école qui n'y arrive pas ; c'est qu'on n'arrive pas avec notre école à lutter contre ces discriminations.

## Alors quelles perspectives ?

La sélection sociale à l'école à laquelle le décrochage scolaire est étroitement lié n'est pas une fatalité. Elle comporte des dimensions techniques, pédagogiques et éthiques, mais c'est un problème qu'elle n'arrivera pas à régler seule, faute de moyens, faute de référentiel, faute de courage politique notamment pour bousculer les avantages de ceux qui bénéficient du système actuel. Quand je dis que c'est une question « politique » je ne parle pas de politique politicienne, mais d'une question « républicaine », c'est-à-dire que si rien n'est fait, l'école publique va perdre de plus en plus d'élèves socialement déterminés. L'homogénéité de la République est clairement questionnée à travers l'homogénéité de l'école.



Elle ne peut pas à elle seule compenser un système inégalitaire dans son ensemble, mais je pense qu'elle n'y prend pas toute sa part puisqu'elle produit en son sein des inégalités.

Pour rester modeste dans les perspectives, je dirais que pour éviter de perdre en route les enfants les plus défavorisés socialement, l'école devrait d'abord valoriser l'effort plus que la performance. Elle devrait ensuite ne pas craindre de s'ouvrir sur son environnement de manière pérenne, et distincte du bon vouloir des chefs d'établissements. Nous devrions tous enfin accepter qu'elle n'ait plus le monopole de distribution des positions sociales, en diversifiant les opportunités de faire valoir ses mérites.

Le combat n'est pas celui de la société contre l'école, mais de la société avec l'école pour développer du lien, de la porosité, des partenariats, de l'alliance avec les familles dans leur diversité. L'école n'arrivera pas toute seule à enrayer l'hémorragie du décrochage scolaire.

# Atelier de l'après-midi

## **Présentation de l'évaluation de l'impact des Agents de Liaison Sociaux dans l'Environnement Scolaire (ALSES) sur le décrochage scolaire dans les collèges du département du NORD**

Gilbert BERLIOZ : Il s'agit d'un projet déposé par le Conseil général (aujourd'hui Conseil départemental), l'Éducation nationale et les associations de prévention spécialisée du département du Nord, qu'on a évalué en 2011 dans le cadre du fonds d'expérimentation jeunesse (FEJ) et dont je restitue ici les points essentiels<sup>(32)</sup>.

Les ALSES sont des éducateurs de rue détachés à mi-temps dans des collèges volontaires pour faciliter la liaison entre l'établissement (principal-e, CPE - conseiller-ère principal-e d'éducation -, professeur-e-s, assistant-e-s sociaux-ales scolaires, infirmier-ère) et son environnement (famille, quartier, services sociaux, mairie). Ce détachement se réalise sur la base d'une convention. L'autre mi-temps continue d'être réalisé dans le quartier d'origine et l'association perçoit un financement pour compléter le poste afin que le quartier ne soit pas découvert.

Pour le Fonds d'Expérimentation Jeunesse (FEJ), le projet s'est inscrit dans le cadre suivant :

**Axe1** : Réduire les sorties prématurées du système de formation initiale.

**Programme 2** : Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs dans le but de :

<sup>(32)</sup> Le rapport intégral est disponible sur le site du FEJ

[https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/AP1\\_298\\_RF\\_EVA.pdf](https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/AP1_298_RF_EVA.pdf)

- soutenir les interventions dans les établissements pour prévenir les sorties prématurées ;
- renforcer les collaborations entre partenaires pour assurer un repérage précoce et un meilleur suivi des jeunes concernés.

Avec l'objectif plus précis pour les porteurs de projet de : « identifier la plus-value d'une collaboration prévention spécialisée - Éducation nationale par le biais du dispositif Acteur de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire (A.L.S.E.S) pour mesurer l'impact de cette collaboration sur les trajectoires des jeunes en risque de décrochage scolaire » dans les collèges.

Pour évaluer ce dispositif, la démarche a été structurée pour répondre à trois questions :

- En quoi l'action des ALSES influe-t-elle sur les trajectoires scolaires des collégiens en difficulté ?
- Comment cette expérimentation rétroagit d'un côté sur l'Éducation nationale en la conduisant à travailler dans ses murs avec un intervenant « exogène » ; d'un autre côté sur la prévention spécialisée en la conduisant à s'adapter à une forme d'intervention dans un cadre institutionnel ?
- Quelles sont les principales conditions méthodologiques de la réussite à retenir (bonnes pratiques avec les jeunes et les familles/qualification des ALSES/dynamiques partenariales interne à l'Éducation nationale et externe) pour permettre au Conseil général, à l'Éducation nationale et aux opérateurs de stabiliser le dispositif et d'envisager sa généralisation ?

## Quelques éléments de contexte

### La situation difficile de l'enseignement dans l'académie de Lille en 2006

Avant de présenter la démarche d'évaluation et ses résultats, et pour appuyer les propos de la première partie de mon intervention, voici un passage du rapport d'évaluation qui illustre la situation de la scolarité dans le Nord et l'analyse faite par l'Éducation nationale déjà en 2006 :

« Une des caractéristiques de la scolarité au collège, dans l'académie de Lille, est sa rapidité, les redoublements y étant très rares. L'académie a le plus faible taux de redoublements en fin de troisième de toutes les academies de France, et se place troisième pour le taux de redoublement en sixième. Après une longue scolarité primaire, les élèves arrivent au collège avec un niveau plutôt faible, voire très faible, mais ils traversent pourtant très vite ce dernier. (...) La difficulté scolaire n'est pas traitée par le redoublement, ni par la scolarisation dans d'autres structures que celles de l'Éducation nationale (inexistantes), mais par l'organisation de parcours et dispositifs spécifiques : SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), troisièmes à profil, dispositifs d'aide et de soutien. (...) Les difficultés profondes de certains collèges sont mal reflétées par les taux de réussite au brevet, indicateur peu fiable du niveau atteint par les élèves. (...) On constate sans surprise une tendance des collèges difficiles à sur-noter leurs élèves en cours d'année, tendance qui va de pair avec leur souhait de ne

pas les faire redoubler. (...) Si dans toute la France le contrôle continu est en moyenne favorable aux élèves, il l'est ici de manière caractérisée, (...). Le « vrai » niveau des élèves en fin de troisième est donc souvent plus faible que ne le laisse apparaître leur réussite finale au brevet»<sup>(33)</sup>.

### Le flou sur la notion de décrochage scolaire

L'évaluation portant sur un phénomène dont les contours étaient loin d'être stables, nous avons ressenti le besoin d'en dresser un état des lieux pour structurer la réflexion. En montrant ce qu'on disait à l'époque sur ce sujet, on peut voir à la fois le chemin parcouru mais aussi la continuité des interrogations. « (...) Ce problème ne cesse de prendre de l'ampleur<sup>(34)</sup> et de préoccuper fortement, particulièrement l'Éducation nationale<sup>(35)</sup>. Après la violence scolaire et l'absentéisme qui ont généré de nombreux dispositifs (...), le décrochage est la catégorie générique la plus employée au moment de notre travail pour recouvrir un ensemble de comportements problématiques liés à la scolarité et à la vie scolaire.

(...) La notion de décrochage scolaire ne fait pas l'objet d'une définition officielle qui puisse faire repère pour les acteurs et sur laquelle ils pourraient s'appuyer. Le bulletin départemental de l'académie du Nord qui a dédié un numéro à ce thème, indique qu'« on parle de décrochage scolaire lorsqu'un élève quitte l'institution scolaire, abandonne ses études, arrête le cursus en cours<sup>(36)</sup> ». Mais on ne la trouve pas dans les « définitions des termes et indicateurs statistiques de l'Éducation nationale<sup>(37)</sup> ». Cela ne l'empêche pas d'être abondamment employée par tout un ensemble d'acteurs qui s'appuie plutôt sur une approche pragmatique liée à une expérience commune. Floue, complexe, porteuse de significations variables, la notion fait sens pour eux. De ce fait, bien que peu éclaircie sur le fond, elle constitue à la fois un objet de préoccupation et de mobilisation.

<sup>(33)</sup> Rapport n° 2006-052. Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Juillet 2006. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/064000758.pdf>

<sup>(34)</sup> Il est ainsi largement abordé dans le cadre des Réseaux Ambition Réussite, au sein desquels est pointé un niveau d'absentéisme trois fois supérieur à la moyenne nationale, qui a elle-même connu une augmentation entre 2007 et 2009. « Bilan national des réseaux ambition réussite » Juin 2010.

<sup>(35)</sup> « Le décrochage scolaire nous préoccupe tous parce qu'il constitue une injustice au regard du principe d'égalité des chances. Les élèves en voie de rupture scolaire connaissent des tensions et des souffrances qui se manifestent par des comportements parfois très différents, qui vont de la passivité à l'opposition ».Éclairage sur le décrochage scolaire. J.P. POLVENT. Inspecteur d'académie. Bulletin départemental de l'Académie de Lille n°107, avril 2010.

<sup>(36)</sup> Op cit

<sup>(37)</sup> Dans la version du 6-12-2010.

(...) Nous avons relevé dans les discours plusieurs formes de tensions autour de la scolarité :

- l'échec scolaire qui concerne la performance et les résultats ;
- l'absentéisme qui constitue un comportement de défection temporaire aux significations variées ;
- le décrochage qui a une dimension psychologique de perte d'intérêt et de motivation ;
- la démission<sup>(38)</sup>, comme départ volontaire à 16 ans quand la scolarité n'est pas encore terminée ;
- les comportements de refus du cadre scolaire et de ses exigences (oubli des affaires, du carnet, non transmission d'informations aux parents...) ;
- l'opposition active qui débouche sur des comportements plus problématiques (agressivité, violence verbale ou physique...).

Tous ces éléments se combinent de manière complexe dans le processus que les acteurs résument sous le terme de décrochage.

### Une combinaison entre registre scolaire, registre psychologique et registre des attitudes

Même s'il existe une grande variabilité des situations individuelles, la problématique des élèves décrocheurs est décrite sous trois registres :

- un registre scolaire ayant une facette « objectivable » : lacunes, mauvaises notes, travail non fait, ...
- une facette plus psychologique marquée par un sentiment de dévalorisation, le manque d'estime de soi, le découragement, la perte du sens des apprentissages scolaires, ...
- un registre d'attitudes pouvant aller de l'opposition systématique à l'autorité dans l'espace scolaire, jusqu'à la mise en insécurité des personnels et des autres élèves. Dans leurs propos, les enseignants surtout, font clairement la différence entre le décrochage « inhibé » et le décrochage « révolté ».

Ainsi, de nombreuses évocations mettent en avant ces élèves qui sont complètement décrochés sur le plan scolaire (« c'est un peu comme si on leur parlait chinois, ils sont là, mais absents »). Pour autant, ils ne se manifestent pas sur le plan comportemental (« ils ne sèchent pas car ils sont tenus par leur famille »), ou vont exprimer leur malaise autrement dans l'espace scolaire en se rendant sans cesse à l'infirmerie par exemple. On trouve aussi des situations spécifiques, comme le cas signalé par un Principal, d'un élève présent tous les matins au collège mais refusant ensuite d'entrer en classe. Les estimations données sur ce processus par les enseignants peuvent aller de quelques élèves jusqu'à plus de 30% dans certaines classes.

<sup>(38)</sup> Terme utilisé par certains collégiens qui, le jour de leurs 16 ans, envoient une « lettre de démission » au collège

Ceux qui se situent dans une dynamique plus révoltée de décrochage posent des problèmes concrets à l'ordre scolaire. Ils sont bien connus. C'est autour d'eux que se concentre l'énergie pour les contenir d'abord, puis pour leur éviter un décrochage définitif qui peut arriver rapidement.

De ce point de vue, la réactivité est considérée comme un paramètre essentiel pour faire en sorte que le collègue reprenne la main et que la dynamique ne débouche pas « fatalement » sur un décrochage complet avec l'institution scolaire comme avec les apprentissages.

### Un processus qui peut être enrayé

La notion de processus est importante dans ce domaine. Il faut constater que pour la majorité des acteurs rencontrés, le décrochage n'est pas perçu comme une fatalité inéluctable et pourrait être enrayé si l'on s'en donne les moyens. De ce point de vue, ce que nous avons entendu confirme ce que relèvent certains travaux<sup>(39)</sup> : les élèves considérés comme « décrocheurs » gardent des points d'attaches dans la réalité scolaire qui peuvent constituer des points de départ potentiels pour des actions de remédiation spécifiques. Même avec certaines limites, ils pensent qu'une action volontariste peut donner des résultats sur la base des savoir-faire dont ils disposent et qui pourraient être développés ».

## Synthèse de l'évaluation du dispositif ALSES

### Le contexte

Le Conseil général du Nord finance des postes d'éducateurs (les ALSES : agents de liaison sociale dans l'environnement scolaire) pour une intervention dans une trentaine de collèges volontaires situés dans des territoires où les associations de prévention spécialisée sont présentes.

### La méthode d'évaluation

Conduire une investigation dans 20 collèges sur deux territoires.

- Le choix des deux territoires : Lille (association Itinéraires) et Dunkerque (Association Action Educative : AAE).

Sur chacun des deux territoires est constitué :

- > un groupe de 5 collèges avec des ALSES (groupe « test ») ;
- > un groupe de 5 collèges sans ALSES (groupe « témoin ») sur la base de trois critères rapprochant leur situation : taux de réussite au brevet des collèges, taux de retard à l'entrée en 6<sup>e</sup>, taux de Professions et Catégories Socio-professionnelles (CSP) défavorisés (ouvriers, inactifs et chômeurs).

- La passation d'un questionnaire d'attitude (échelle de Likert) auprès de 200 collégiens dans chaque établissement (4 000 questionnaires en tout), rempli de manière anonyme sous la surveillance d'un professeur principal. Les classes ont été détermi-

<sup>(39)</sup> Etienne DOUAT – L'école buissonnière – 2011 Édition la dispute

nées par un tirage aléatoire effectué par le Cabinet CRESS. Nous avons obtenu 3909 questionnaires exploitables.

- Interview d'une dizaine de personnes dans chaque collège. Les professeurs principaux et les assistants d'éducation ont été choisis par tirage aléatoire. Les principaux-ales, CPE, infirmier-ère-s, assistant-e-s sociaux-ales ont été désignés du fait de leur fonction « clé ». C'est en tout 210 adultes qui ont été rencontrés.
- Interview en 2 groupes (6° et 5°, 4° et 3°) de 8 à 10 collégiens par établissement déterminés par tirage aléatoire. Ce sont environ 120 collégiens qui ont été rencontrés.
- Interview individuelle des 10 ALSES des collèges du groupe-test et une séance de travail collective avec l'ensemble des ALSES du département avec l'appui de l'APSN (Association de prévention spécialisée nationale).
- Interview des acteurs « externes » : associations de parents d'élèves (FCPE), élus communaux en charge de la scolarité ou de la jeunesse, techniciens du Conseil général, Éducation nationale : service social en faveur des élèves, secrétaire général de l'Inspection académique.
- Interview des deux associations de prévention spécialisée : l'Association Action Éducative (service de prévention spécialisée « Alizés », Dunkerque) et Itinéraires (Lille).

## Les résultats de l'évaluation

### I - La lutte contre le décrochage scolaire : une préoccupation largement partagée

De manière générale, la situation scolaire dans le département du Nord se caractérise par :

- un niveau scolaire moyen assez bas ;
- des mécanismes de mise en concurrence au sein du service public et avec l'enseignement privé qui se sont développés, avec le risque d'une différenciation accrue entre collèges ;
- une population dans les collèges publics, largement issue des classes populaires à faible potentiel économique.

Hormis ce contexte, pour beaucoup de collégiens, la vie au collège constitue une épreuve difficile aussi bien dans leurs rapports à la scolarité, à l'institution scolaire, aux enseignants et aux savoirs, qu'à leurs pairs. Nous avons essayé d'en analyser les différentes dimensions pour comprendre le rôle et la nature du soutien que peuvent leur apporter les ALSES, notamment au regard de la lutte contre le décrochage scolaire. Face à certains élèves en difficulté, les équipes des collèges se sentent parfois dépassées par la multiplicité des problèmes auxquels elles doivent faire face : cognitifs, comportementaux, relationnels, sociaux, culturels, ... L'Éducation nationale met à leur disposition différents outils internes, mais leur mise en place est parfois compliquée et souvent incertaine d'une année sur l'autre. De ce fait, la proposition d'intervention des ALSES par le Conseil général et les associations, apparaît comme une aide concrète, souple et adaptable pour la prise en compte des situations les plus complexes.

La notion de décrochage scolaire ne fait pas l'objet d'une définition officielle qui serve

de repère aux acteurs. Cela ne les empêche pas de l'employer abondamment en s'appuyant sur une approche pragmatique liée à leur expérience commune. Floue, complexe, porteuse de significations variables, la question constitue à la fois un objet de préoccupation et de mobilisation, parce que pour tous les acteurs rencontrés dans le cadre de cette démarche, un décrochage amenant un élève à quitter le collège et à se retrouver sans perspective, est vécu comme un échec fondamental quelle qu'en soit la raison.

## II - Les élèves et leurs représentations des difficultés.

Le questionnaire met en lumière de nombreux points qui permettent de spécifier la situation et les difficultés des élèves dans les collèges du Nord :

- un sentiment de violence ou de tension entre élèves. Les collègues sont à la fois des lieux de sociabilité mais aussi de confrontation dans lesquels chaque collégien est sous le regard, et aux prises, avec des « pairs » pouvant être durs. Le fonctionnement collectif consomme une énergie non négligeable des élèves surtout lorsqu'ils ont, par vulnérabilité ou atypisme, à se préserver de pressions particulières ;
- un « effet de ciseau » où plus la scolarité avance avec un accroissement des difficultés de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, et plus les outils de soutien sont mis à distance par les élèves. Avec souvent une accélération perceptible en classe de 4<sup>e</sup> ;
- des différenciations garçons-filles où ces dernières apparaissent plus proches que les garçons de la logique scolaire et de ses règles de fonctionnement ;
- des différences entre la situation du bassin de Dunkerque et celui de Lille ;
- une bonne capacité des élèves à différencier les soutiens et à repérer la personne-ressource adaptée en fonction des difficultés.

Les chiffres clés issus du questionnaire auprès de 3909 collégiens :

- > 83,7% des élèves pensent qu'ils vont réussir leur scolarité après le collège (86,1% à Lille ; 81,4% à DK) ;
- > 76,2% trouvent qu'ils peuvent y travailler dans de bonnes conditions ;
- > 75,5% trouvent que l'ambiance est bonne dans leur collège (77,8% à Lille ; 73,4% à DK) ;
- > 50,3% déclarent venir au collège avec plaisir (52,6% à Lille ; 48,1% à DK), mais ce sentiment diminue au fil des années (71,8% en classe de 6<sup>e</sup> ; 34,9% en classe de 3<sup>e</sup>) ;
- > 36,8% trouvent qu'il y a « souvent ou très souvent » de la violence entre élèves de manière générale, mais seulement 11,3% s'y sentent impliqués sur le plan personnel. L'appréciation est plus forte chez les garçons que chez les filles (les garçons sont plus exposés), elle se réduit entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> (les petits sont plus exposés) ;
- > 26% des élèves déclarent que les relations sont « souvent ou très souvent » difficiles avec les professeurs de manière générale, mais ne sont plus que 13,3% à le déclarer sur un plan personnel. On observe une progression des difficultés de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> (les relations sont moins bonnes en 3<sup>e</sup>). Les filles expriment moins de difficultés que les garçons ;
- > 3,8% des élèves déclarent « sécher les cours » « souvent ou très souvent » avec une variation selon les classes où le chiffre passe de 2,6% pour les 6<sup>e</sup> à 6,2% pour les 3<sup>e</sup>.



Concernant les personnes ressources :

> 30% des élèves déclarent avoir « souvent ou très souvent » des difficultés scolaires. Sur ce plan, pour l'ensemble des collégiens, ils sont 73,5% à penser qu'ils peuvent trouver de l'aide auprès des professeurs avec une diminution de ce sentiment entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> (- 7,8%).

Concernant les problèmes hors du collège :

> 91,8% déclarent pouvoir trouver de l'aide auprès de leur famille qui est ainsi plébiscitée. Viennent ensuite les voisins (30,4%), puis les structures de proximité (27,1%) et les clubs de prévention spécialisée (21,5%). Les entretiens qualitatifs ont aussi fait apparaître les copains.

Concernant les ALSES, ils apparaissent bien repérés par les élèves à côté des autres intervenants du collège :

- > 41% pour l'aide scolaire (3<sup>ème</sup> position) ;
- > 37,6% pour les problèmes de comportements (6<sup>ème</sup> position) ;
- > 35,9% pour les problèmes personnels (3<sup>ème</sup> position).

### III - L'impact des ALSES.

La construction d'un groupe « test » et d'un groupe « témoin » met à jour des différences sur des aspects de la vie scolaire le plus souvent liées au territoire, mais ne permet pas d'isoler un impact global, propre aux ALSES, sur le décrochage scolaire. Quatre raisons y contribuent :

- > les « variables » qui constituent la dynamique d'un collège sont très mouvantes et ne permettent pas de comparer les situations en toute rigueur ;
- > la « commande » de chaque collège à l'ALSES varie en fonction du Principal, de son projet, de ses besoins et de sa stratégie ;
- > l'intervention des ALSES dans chaque situation ne répond pas à un protocole standardisé, mais s'ajuste en fonction de la connaissance préalable de l'élève, de ses besoins et des actions déjà engagées par ailleurs ;
- > le contexte territorial génère des outils et des actions (Contrats de ville, PRE, mobilisations associatives ou de services municipaux, classes relais, ateliers de remobilisation etc.), qui peuvent fortement influencer sur la dynamique d'un collège et se modifier selon les périodes.

Néanmoins, l'apport des ALSES est manifeste sur plusieurs plans.

- En direction des élèves les plus en difficulté, pour lesquels ils constituent :
  - > un appui pour les situations les plus complexes, avec des résultats attestés ;
  - > une modalité de relation « non institutionnelle » avec les élèves et avec les familles inaccessibles par les intervenants habituels du collège ;
  - > un apport pour développer des alternatives et éviter les ruptures, notamment par la recherche de stages dans le cadre de l'alternance, par la proposition de solutions qui favorisent le franchissement de crises ;
  - > une continuité de la relation dans le quartier, après le collège.

- Le dispositif ALSES augmente de manière significative le sentiment des acteurs de la collectivité scolaire d'arriver à mobiliser en externe d'autres ressources. En effet, la comparaison de l'avis des acteurs entre collèves « test » et collèves « témoin », montre un écart probant sur ce registre.

- > Sur la capacité de l'établissement à répondre au problème du décrochage scolaire : les établissements avec ALSES sont critiques à 14% alors que les collèves sans ALSES le sont à 34%, surtout dans le Dunkerquois (52%) ;

- > Sur la capacité de l'établissement à « mobiliser en externe » : seulement 5% des établissements avec ALSES sont critiques, alors qu'ils sont 51% quand ils n'ont pas d'ALSES.

- Enfin, les ALSES sont nettement contributeurs à la dynamique des établissements dans lesquels ils interviennent, car leur apport ne se réduit pas au suivi de situations individuelles :

- > ils donnent aux équipes des collèves le sentiment d'être soutenues ;

- > ils renforcent une dynamique systémique qui stimule les intervenants face aux situations qui les dépassent et qui ne seraient pas, ou mal, pris en compte autrement ;

- > ils réduisent l'isolement des collèves par rapport à l'extérieur ;

- > ils favorisent dans l'établissement une perception du « jeune » dans sa globalité et pas seulement sous l'angle du « collégien ».

On peut dire que l'ALSES est à la fois un outil opérationnel pour des élèves en difficulté, une ressource institutionnelle supplémentaire qui élargit la palette ordinaire du collève et un marqueur de sa mobilisation et de son volontarisme.

Pour terminer, **cinq points** nous semblent essentiels pour garantir la réussite d'un poste d'ALSES :

- > maintenir leur ancrage sur le quartier et leur inscription dans l'équipe territoriale pour résister à l'aspiration du travail à l'intérieur du collève. La fonction d'ALSES doit toujours s'adosser et se combiner avec une fonction d'éducateur de rue inscrit dans une équipe de quartier ;

- > recruter des éducateurs qualifiés pour ne pas dévaloriser la fonction aux yeux d'une institution attachée à la reconnaissance par le diplôme, et garantir une qualité à la prise en charge des élèves en difficulté ;

- > maintenir un « dedans-dehors » à la fonction (lien avec les ressources du territoire, les familles, les processus liés au quartier, etc.), pour ouvrir des perspectives aux acteurs internes du collève ;

- > maintenir un flux constant d'informations en direction de partenaires (élus, parents d'élèves, autres professionnels) avec des outils actualisés car les protagonistes changent en permanence ;

- > garder le caractère volontaire du collève et le rôle décisionnel au Principal dans la mise en place du dispositif ;

- > garder un fonctionnement avec « du tiers » (Conseil général, APSN, groupes de travail) entre les associations et les collèves pour alimenter la réflexion au-delà de la « bonne gestion » du poste, et lui assurer une dimension créative.

# Débat avec la salle

--- **Intervention d'un-e participant-e** : notre club de prévention fait de la présence sociale dans certains collèges afin de travailler ce « dedans-dehors », mais tout dépend de la VOLONTÉ du chef d'établissement. Malheureusement, ce n'est pas généralisé à l'ensemble des collèges et du territoire. C'est à l'image des agents de liaisons sociales qui ont été instaurés dans le Nord. Les clubs de prévention ont réfléchi afin de pouvoir intervenir auprès des collèges parce qu'on leur avait accordé du temps. Au Conseil Départemental, la priorité était de travailler auprès des 11-15 ans. On s'est employé à faire un partenariat avec les collèges sous différentes formes dont la présence sociale dans la cour de récréation dans certains collèges. Cela permet de travailler ce « dedans -dehors » et de faire aussi comprendre aux collèges ce qui se passe dans le quartier pour les jeunes et les aider à décoder leur manière de fonctionner au collège. Mais, ce n'est pas une pratique généralisée, car il n'y a pas de convention de travail type avec les collèges. De plus, il y a la question de l'instrumentalisation possible des collèges à nous faire entrer pour travailler sur des choses qui ne relèveraient pas de notre compétence. Il y a toutes ces questions.

**Gilbert BERLIOZ** : Vos remarques croisent ce qu'on a vu. Je rappelle que le projet dont je viens de parler date d'il y a plus de 10 ans, ce qui était précurseur. Les associations avaient choisi de nommer ALSES les postes d'éducateurs afin de les distinguer des postes dans les quartiers. Ils intervenaient dans des collèges à la condition qu'une convention soit signée entre l'association de prévention, le collège et le Conseil Général (aujourd'hui Conseil Départemental). À l'époque, lorsque le Conseil Général finançait un poste d'ALSES dans un collège, il le compensait financièrement dans l'équipe de prévention du quartier de sorte que le temps passé ne soit pas réduit au profit des collèges. Le Conseil Général estimait que c'était un service supplémentaire. Par rapport à votre remarque, le dispositif était sécurisé sur le plan institutionnel par une convention entre :

- L'Éducation nationale au niveau académique qui autorisait le dispositif ;
- le Principal qui s'engageait en signant une convention annuelle ;
- l'association qui assurait que si l'éducateur partait, il était remplacé par un autre éducateur sur la même fonction pour assurer une continuité.

Aujourd'hui le Conseil Départemental du Nord a changé de politique. Le Conseil Général de Seine-Saint-Denis avec qui j'avais travaillé également avait mis en place un dispositif similaire. Il est aussi revenu là-dessus. Aujourd'hui, dans le transfert sur certains territoires de compétence prévention spécialisée aux métropoles (Toulouse, Lyon, Grenoble) la question de l'engagement autour des collèges se repose. Par exemple, dans le premier temps du transfert à la métropole grenobloise, les cartes ont été rebattues. La position était la suivante « avant les collèges notre priorité ce sont des éducateurs dans les quartiers. L'Éducation nationale doit gérer ses problèmes sinon on va passer tous nos moyens à réparer ce qui va mal de son côté ». Je respecte l'anonymat de l'élue, très compétente, qui a tenu ces propos et qui vient de l'Éducation nationale.

Tout cela pour dire que le fait de travailler dans les collèges, ce n'est pas gagné partout<sup>(40)</sup>. Il y a deux conceptions :

- ceux qui pensent que les institutions doivent avoir des frontières étanches. Je disais ce matin que pour eux, le jeune se transforme en collégien lorsqu'il entre au collège ;
- ceux qui pensent que les problèmes du jeune ne s'arrêtent pas au portail du collège et pour prendre en compte la continuité entre les deux, mettent en place des dispositifs transversaux.

Ces deux conceptions cohabitent aujourd'hui. Quand il y a plus de dix ans, le Conseil Général du Nord a eu l'idée de faire intervenir la prévention spécialisée dans les collèges ce n'était pas pour que l'Éducation nationale aille mieux. C'était pour éviter le renvoi de responsabilité d'un univers à l'autre au détriment de la vie du jeune et de sa famille.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Pourquoi avons-nous arrêté les classes relais, celles d'il y a quinze ans, avec un éducateur de la PJJ (protection judiciaire de la jeunesse) et des professeurs en petits groupes dans et hors le collège ?

**Gilbert BERLIOZ** : Aujourd'hui, il y a d'autres dispositifs qui essaient de prendre la place. Il est vrai que c'était un chaînon intermédiaire entre le dedans et le dehors. Les raisons sont institutionnelles. Vous savez qu'aujourd'hui les grandes administrations pratiquent le recentrage et sont très sourcilieuses sur le cadastre institutionnel. La PJJ, que je connais bien pour réaliser des évaluations dans ses établisse-

<sup>(40)</sup> « La prévention spécialisée et le collège », actes du colloque des 27 et 28 novembre 2012, Convention Nationale des Associations de Protection de l'Enfance (CNAPE)

<https://www.cnape.fr/files/news/1179.pdf>

ments, a été recentrée sur le pénal. C'est dommage parce qu'elle détient une culture de l'enfance en difficulté au-delà de l'enfance délinquante qui est très intéressante. Je pense qu'on verra revenir des dispositifs peu ou prou, parce qu'on en a besoin mais sous d'autres noms sous l'effet de la dictature de l'innovation. Il est vrai que les classes relais répondaient à un certain nombre de besoins. Je suis d'accord avec vous.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Ma question porte sur les chiffres au sujet des personnes-ressources et particulièrement ceux qui évoquaient les difficultés personnelles : est-ce qu'on prend en compte le premier intervenant dans ces cas de figure ? D'après mes six ans d'expérience en tant qu'AED, on est très souvent le premier contact. Nous avons un travail de répartiteur. Je me demandais quelle valeur cela pouvait avoir dans ces recherches, car l'assistant d'éducation était généralement toujours en première ligne. Il était toujours là pour renvoyer vers l'assistante sociale (AS).

**Gilbert BERLIOZ** : C'était un questionnaire fermé. Si on regarde les assistants d'éducation, les collégiens ne les placent pas au même niveau en fonction des problèmes rencontrés. Ce qui favorise l'intervention des assistants d'éducation, c'est la proximité. Il faudrait aussi définir ce qu'est une difficulté personnelle. Ce sont parfois des difficultés financières ou relationnelles du type : les parents sont séparés et ils ne l'ont dit à personne ou le père bat la mère, ou il y a des problèmes d'alcoolisme. On est vite dans l'intime. À titre d'illustration, cela me permet d'évoquer des situations auxquelles je ne m'attendais pas. Dans un collège, j'ai vu une situation où une fille de troisième s'était mise en ménage avec le père de sa copine de classe. On imagine mal l'ambiance à la maison le soir... Personne n'est préparé à gérer cela. Est-ce une pathologie ou la modernité ? Je n'en sais rien, je vous laisse libre d'apprécier. Mais on n'est pas sur des petites difficultés. On est sur des problèmes de vie dévastateurs. Les difficultés que certains collégiens rencontrent sont de nature existentielle et pas seulement scolaires. Pour répondre directement à la question sur le plan méthodologique, je rappelle qu'on avait diversifié les questions et on a vu que selon les domaines, la hiérarchie des intervenants bougeait. Cela nous a intéressés. Parce que l'action publique s'interroge toujours quand elle crée une fonction, un service ou un intervenant, si elle élargit l'éventail des possibilités ou si elle le comprime ? Contrairement à ce que je pensais, dans ce cas, l'intervention des ALSES élargit plutôt les possibilités. C'était en 2010. Il faudrait peut-être le refaire aujourd'hui. Sinon, dans les quartiers j'avais retenu que 8% des élèves ne comptaient pas sur leur famille pour résoudre leurs problèmes. Et que les copains apparaissaient comme une ressource alors qu'on ne l'avait pas initialement envisagé.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Vous avez parlé de la prénance des groupes des pairs. Je suis intervenu.e durant de longues années dans des collèges. Parfois la prénance est telle qu'il n'est pas bon d'être un bon élève parce qu'il est traité d'intello. À ce moment-là, on trouve des bons élèves qui décrochent parce que l'ambiance du collège ne permet pas de travailler dans de bonnes conditions parce

qu'on se moque d'eux. C'est une chose. L'autre chose concerne le partenariat dont vous avez parlé. Parfois, j'ai l'impression que les responsables des collèges ont des attentes très différentes par rapport à nos objectifs. Une principale voulait que notre intervention change les comportements des élèves. Nous avions beaucoup de mal à nous entendre là-dessus parce que nous intervenions dans le cadre d'une libre adhésion. Nous animions des groupes de parole où l'on donnait la parole à chaque élève. Les élèves parlaient de leurs difficultés au sein du collège. Nous animions cela avec l'assistante sociale. Mais, cela ne plaisait pas à l'établissement que les élèves s'expriment librement sans la présence des enseignants.

**Gilbert BERLIOZ :** Il est vrai qu'on pourrait dire que l'Éducation nationale a du mal à être dans une relation d'échange avec les élèves et les familles. Elle est dans une relation de prescription. C'est sa pente naturelle. D'autres systèmes éducatifs sont moins surplombants et donnent moins de leçons aux parents. Et de ce que j'en ai vu, les parents sont moins dans l'appréhension quand ils vont à l'école. Mais vous dites deux choses que je crois vraies. La prégnance du groupe peut jouer y compris sur les élèves performants, ceux qu'on appelait les « bouffons ». Le « bouffon » c'est le bon élève, c'est celui qui réussit scolairement et montre une certaine « docilité » aux consignes. Ce qui explique souvent d'ailleurs le recours à l'enseignement privé pour les familles qui ne veulent pas que leur enfant (surtout si c'est un garçon) se trouve exposé à la vindicte des autres. Quand un élève qui réussit est stigmatisé par les autres, il s'agit de tout ce que je disais ce matin au sujet des conflits de loyauté. Je pense notamment aux jeunes garçons issus de milieux populaires. Aujourd'hui, ils ont énormément de mal à réussir scolairement.

C'est ce que dit François DUBET dans ses travaux sur le lycée. Celui qui s'en sort le mieux est celui qui a suffisamment de bons résultats scolaires pour que ses parents et les professeurs le laissent tranquille, mais qui sait être suffisamment déluré pour amuser ses copains et séduire les filles ou les garçons (l'économie de la séduction est un levier puissant à cet âge). On a interviewé qualitativement 120 élèves par groupes de six où ils étaient tirés au sort à partir de la liste des effectifs. Dans un groupe, il y a eu un élève qui avait vraiment le look d'un « intello » avec des cheveux longs et des petites lunettes cerclées à la John LENNON. Il s'assumait et on sentait qu'il avait gagné son statut vis-à-vis des autres qui l'appelaient « l'intello » d'ailleurs. Un sur cent vingt, cela ne fait pas beaucoup. Concernant le changement de comportement des élèves, c'est quelque chose qu'on trouve dans toutes les politiques de prévention.

Sur la délinquance, c'est pareil. Là aussi, la ligne de partage des eaux est assez claire. Il y a ceux qui pensent que la vie est faite de relations, et pour lesquels si il y a des problèmes avec les élèves, c'est qu'on a des problèmes avec les élèves et pas seulement les élèves qui ont des problèmes. Puis il y a ceux qui pensent que lorsqu'on a des problèmes avec les élèves, ce sont les élèves le problème. De la même manière, il y a ceux qui pensent que lorsqu'on a des problèmes de délinquance, c'est seulement la faute des délinquants. Ou quand on a des problèmes avec les « Gilets Jaunes »,

c'est de la faute des « Gilets Jaunes ». J'exagère un peu en disant cela mais je fais une lecture qui essaie de réfléchir aux interactions, de penser les problèmes comme un système à plusieurs pôles où l'incrimination d'un seul peut soulager, mais pas résoudre l'ensemble. Et en effet une des difficultés à intervenir dans les collèges c'est qu'on rencontre parfois des principaux, ou des CPE ou des professeurs, qui vous disent : « Vous connaissez les jeunes, c'est très bien. Aidez-moi à exclure les bêtes noires et je pourrais bien faire mon métier. » Comme ce serait simple si ça marchait ! En matière d'éducation, ceux qui se plaignent des jeunes me font penser aux mauvais marins qui se plaignent de la mer.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Par rapport aux échanges entre l'Éducation nationale, les élèves et les familles, à mon avis, le lien à l'air un peu cassé. On le voit notamment à la défiance générale face aux institutions. Au-delà de toutes formes de jugement, on sent bien quand on discute avec un élève et parfois même avec ses parents que l'institution est responsable du fait que cela n'aille pas. Mon expérience personnelle n'a pas grande valeur d'un point de vue statistique. Que cela soit en tant que CIP (conseiller en insertion professionnelle) ou en tant qu'AED en lycée, j'ai toujours eu cette impression que si on s'inscrit en opposition à l'institution avec les élèves ou avec les parents étrangement, cela crée du lien. C'est assez particulier à expliquer sachant que cela met forcément en porte à faux les équipes et les directions. Trouver un ennemi commun, cela resserre les liens. C'est assez bizarre à expliquer, mais je trouve que c'est assez intéressant. C'est peut-être une piste à creuser.

**Gilbert BERLIOZ** : Nous avons plutôt vu une autre facette dans le Nord. L'intérêt des éducateurs dans les collèges était d'éviter le choc frontal entre les enfants, les familles et l'Éducation nationale. Ils ne venaient pas faire des reproches à l'Éducation nationale ou aux familles. Il y avait une adaptabilité qui prenait en compte les efforts des uns et des autres. Sur le décrochage scolaire, il y a besoin d'interfaces. Les stratégies peuvent être l'affrontement ou la négociation. Cela vous appartient selon vos talents et vos institutions. Je crois que le raccrochage ne se fait pas sans interfaces. Comme on le disait tout à l'heure, l'Éducation nationale n'est plus en mesure de produire ces interfaces. Je crois que cela appartient à la politique de la ville là où elle existe, à la PJJ pour ses publics, à la protection de l'enfance là où elle est, aux services jeunesse, bref partout où il y a des jeunes en délicatesse avec la scolarité.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Je fais le lien dans mon expérience professionnelle au niveau du collège sur ma commune. Je fais le lien avec ce qui a été dit ce matin au sujet d'un tiers qui faisait une sorte de médiation lors des réunions parents/professeurs. Je rejoins le constat qui est que si on se met en opposition à l'institution, on gagne une certaine confiance. Au-delà de cela, ce qui était intéressant c'était d'arriver à proposer un espace sécurisé aux élèves. Au début, c'était un pari, car l'institution n'y croyait pas forcément en disant : « Ce sont encore des paroles à l'air. On va parler et on ne sait pas trop ce que font les éducateurs. » Ce qui était inté-

ressant, c'était de pouvoir garantir à l'élève une confidentialité de sa parole et surtout une mise en valeur par l'écoute d'un adulte. Cela réhabilitait l'image de l'adulte. Plus tard, cela avait déjà des effets sur la parole du professeur. Il n'y avait pas forcément d'effet direct sur les résultats. En termes de comportement, l'adulte n'était plus vu comme un agresseur ou un persécuteur, mais comme quelqu'un qui avait la possibilité d'écouter. Le collège est un lieu qui abrite l'enfant vis-à-vis du territoire extérieur. Il y a des règles qu'il accepte même s'il les défit. De pouvoir venir dans cet espace tiers au sein du collège, qui des fois protège de la famille, de pouvoir déverser tout à fait librement des émotions, des questions, des colères, des injustices ou des choses impossibles à dire, car elles sont très agressives vis-à-vis d'un professeur ou d'un parent, permettait de poser des mots sur beaucoup de colère. Nous étions seulement un réceptacle. On n'avions pas un apport exceptionnel. De pouvoir mettre en lumière un frein, une limite, cela permettait de travailler dessus puis de le retourner en disant : « Voilà, qui tu es. Voilà, ce que je vois chez toi. » Nous retombons sur la phrase dite ce matin : « de passer de la stigmatisation de l'échec à quelque chose où on se concentre sur les petites réussites du quotidien. » Ce sont des choses qui ont un réel impact sur le contexte, sur l'élève et sur son parcours puis par déversement sur le corps enseignant qui est autour de cet élève lorsqu'il y a un retour tiers par rapport à la situation vécue.

**Gilbert BERLIOZ** : Je partage complètement ce que vous dites. Une première remarque concerne la segmentation des adultes au collège et leur difficulté à faire équipe. Malheureusement les enseignants sont isolés dans leur enseignement et dans leur classe et il y a, naturellement, une concurrence entre eux. De ce point de vue, le conseil de classe est vraiment une instance particulière. On a cinq minutes par enfant. Le fils BERLIOZ arrive. Le professeur de mathématiques dit : « C'est une vraie tête de mule. Il ne progresse pas. Plus ça va, moins il est bon. » Puis, le professeur de français dit : « Je le trouve très bien, avec moi il a de bons résultats. ». Neuf fois sur dix, faute de régulation, les deux enseignants vont entrer en concurrence sur la base de : « Tu ne sais pas t'y prendre. » Le débat se déplace de l'enfant à la rivalité entre enseignants.

Le fait d'avoir un tiers qui articule ces positions est vital pour l'enfant. Sur la dimension de la confidentialité, c'est un besoin des jeunes pour respirer en dehors de la famille quand ils en ont besoin. Tous les intervenants, les médiateurs, les éducateurs, peuvent leur permettre d'expérimenter la relation de confiance avec un adulte. En psychopathologie, c'est déterminant car on sait que le fait d'avoir noué une relation de confiance avec un adulte dans l'enfance constitue un facteur important de santé mentale. Comme vous le disiez, je sais que pour un certain nombre d'enfants (et au moins les 8% de notre étude qui ne comptaient pas sur leur famille), le collège est un repli. Il y a des familles qui sont destructrices, délétères, nocives. Il ne faut pas oublier tout cela. La vie n'est pas un champ de marguerites. Il y a des enfants qui sont brisés. Vous parler de la considération de la parole par un adulte responsable. Je parle d'expérience : « d'une relation gratuite (au sens qu'elle n'est pas déterminée par un service) avec un adulte responsable et bienveillant. » Je pense que c'est ce que



vous avez perçu. Si ça marche, elle pourra s'élargir éventuellement à d'autres adultes. J'ai une illustration très précise. Il y a plus d'une dizaine d'années maintenant, j'ai vu quelqu'un d'un PAEJ (Point Accueil Écoute Jeunes) dont j'avais fait l'évaluation. J'avais justement analysé un PAEJ dans un collège du Nord où l'intervenante venait entre midi et deux heures pour ouvrir un espace tiers. Je me rappelle que c'était la salle informatique qui n'était pas du tout prévue pour ça. J'avais été étonné de voir que les collégiens venaient par groupe de trois ou quatre, selon leur choix, et qu'ils faisaient la queue et attendaient leur tour. J'avais assisté à quelques entretiens avec leur accord. C'était impressionnant. Ils confiaient à cette dame des choses qu'ils ne confiaient nulle part ailleurs. C'était un lundi, si les enfants n'engageaient pas la discussion spontanément l'intervenante ouvrait : « Alors, comment s'est passé ton week-end ? ». « Je suis allé chez mon père. » L'enfant n'était pas allé chez son père depuis longtemps. Le couple était séparé. « Donc, cela s'est passé comment ? » « Très bien, mais... » Le père vivait avec un homme et l'enfant dit : « Est-ce que moi aussi je serai comme ça ? » Voilà une question ! À qui peut-il parler de cela ? A son père ? A sa mère ? En fait, je n'en sais rien, mais je sais qu'il l'a posée ici. Je ne me souviens plus de la réponse, mais je me suis dit que c'était typiquement une question qui ne peut se poser et se développer que dans un espace tiers. J'ai trouvé cela très fort. Je me souviens d'une autre fille de retour de week-end passé chez sa mère qui disait : « Elle est sympa, mais sa vaisselle l'intéresse plus que moi. » Chacun pensera ce qu'il veut de ces confidences qu'il trouvera anecdotiques, ou essentielles. À mon avis, un professeur n'est pas outillé pour répondre à cela. Et quand bien même serait-il outillé, ce n'est pas sa fonction. Ces enfants ne seraient pas allés voir un psychologue, ni un espace thérapeutique s'ils avaient eu la chance d'en trouver. Cette expérience m'a vraiment conforté dans l'importance des espaces tiers notamment dans des espaces institutionnels très puissants comme l'Éducation nationale.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Par rapport aux dispositifs mis en place pour un « béquillage » dont vous parliez tout à l'heure, la question est : Les Cordées de la réussite ne sont-elles pas là justement pour permettre aux jeunes des quartiers ayant des prédispositions à la réussite scolaire d'accéder aux études supérieures ? Pouvez-vous nous en dire un mot ?

**Gilbert BERLIOZ** : Je ne connais pas cela très bien. Je vois bien qu'il y a plein de dispositifs comme les Cordées de la réussite ou le dispositif d'entrée à Sciences Po Paris ou les grandes écoles. Ce sont de bons dispositifs évidemment mais qui restent périphériques et évitent à l'Éducation nationale de se transformer dans son centre. Ces expérimentations sont intéressantes pour ceux qui en bénéficient, c'est très bien. On expérimente à la marge et on ne transforme jamais le centre. Je pense à l'école de la deuxième chance, que je connais mieux que les Cordées de la réussite. Elles mobilisent des personnels volontaires, ce qui est exactement ce qu'il faut aux élèves. Ce sont des enseignants « qui les veulent » comme on le dit dans notre jargon. Ce sont des gens qui ont envie de travailler avec des élèves de ce profil-là. C'est un levier énorme. Lorsque l'élève parle à un enseignant qui l'accepte, la moitié du chemin est fait. Je

trouve que tous ces dispositifs sont plutôt bons. Je n'ai pas l'évaluation des Cordées de la réussite en tête, mais je n'ai pas vu d'évaluations négatives et cela ne coûte pas si cher. Mais ça ne modifie en rien le système. Malheureusement, on n'arrive pas à passer de l'expérimentation à la normalisation. C'est un des points d'achoppement de notre système.

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Il semble qu'il existe des études très drôles qui font le parallèle entre les groupes de la cour de récréation et les groupes dans la salle des professeurs.

**Gilbert BERLIOZ** : Oui ce n'est pas si surprenant. Les professeurs sont des personnes comme les autres et leurs collectifs de travail sont soumis aux mêmes règles de la sociologie, voire de l'éthologie des groupes. Ce n'est pas toujours drôle...

--- **Intervention d'un-e participant-e** : Quel ouvrage conseillez-vous pour quelqu'un qui n'aurait que de vagues notions de sociologie et qui aurait envie de bien démarrer sur ces sujets ? A votre avis quel ouvrage est le plus simple et le plus accessible ?

**Gilbert BERLIOZ** : Sur le décrochage, je dirais que c'est le « Que sais-je ? » que j'ai déjà évoqué. Sinon, il y a les ouvrages de François DUBET, Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN qui sont des bases de travail très solides. Enfin la très importante étude « Enfance de classe. De l'inégalité parmi les enfants » dirigée par Bernard LAHIRE en 2019.

Merci pour votre attention et votre participation !



# Pour aller plus loin...

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- › BERNARD, Pierre-Yves. « Le décrochage scolaire ». PUF, Que sais-je ? 2019
- › LAHIRE, Bernard. *Enfances de classe. « De l'inégalité parmi les enfants »*, Seuil, 2019
- › CAHUC, P., CARCILLO, S., GALLAND, O., ZYLBERBERG, A. « La machine à trier ». Eyrolles, 2011
- › BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. « Les héritiers. Les étudiants et la culture ». Editions de Minuit, 1964.
- › DURU-BELLAT, Marie. VAN ZANTEN, Agnès. « Sociologie de l'école », Armand Colin, 2012
- › DURU-BELLAT, Marie. « Les inégalités sociales à l'école - Genèse et mythes », PUF, 2002
- › VAN ZANTEN, Agnès. « Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales », PUF, 2009
- › BERNARD, Pierre-Yves. « Les inégalités sociales de décrochage scolaire », Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), 2016
- › ÉRIBON, Didier. « Retour à Reims », Fayard, 2009.
- › DUBET, François. « Les Lycéens ». Seuil, 1996
- › COULMONT, Baptiste. « Sociologie des prénoms », La Découverte, 2011
- › EHRENBERG, Alain. « La fatigue d'être soi. Dépression et société », Odile Jacob, 1998
- › DUTERCQ, Yves ; DAVERNE, Carole. « Les bons élèves », PUF, 2013
- › DOUAT, Étienne. « L'école buissonnière », La dispute, 2011

## RAPPORTS / ÉTUDES

- › Étude du Céreq « Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2013 », Enquêtes, n° 1, Octobre 2017.
- › Articulation entre prévention spécialisée et Éducation nationale pour lutter contre le décrochage scolaire. Évaluation de l'impact de l'activité des acteurs de liaison sociale dans l'environnement scolaire (ALSES) dans le département du Nord. Berlioz, Gilles ; Barbe, Laurent, CRESS, 2011. Le rapport intégral est disponible sur le site du FEJ : [https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/AP1\\_298\\_RF\\_EVA.pdf](https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/AP1_298_RF_EVA.pdf)
- › Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, « Repères et références statistiques 2020 », <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>
- › Rapport n° 2006-052. Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Juillet 2006. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/064000758.pdf>

## ARTICLES

- › PLANTARD, Pascal. Professeur d'anthropologie des usages des technologies numériques à l'Université Rennes 2, « Qui sont les 800 000 élèves "perdus" ? », Le Monde, 7 avril 2020
- › « Pourquoi les enfants de prof réussissent mieux leurs études », Le Monde, 25 novembre 2019
- › GURY, Nicolas. « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », Open édition, 2007. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/>
- › « Comment vraiment mesurer la qualité de nos écoles ? », Le Monde, 8 septembre 2020
- › « Financements : l'éducation est-elle vraiment nationale ? », La Gazette des communes, 18 février 2016
- › POLVENT, J.P., Inspecteur d'académie. « Le décrochage scolaire nous préoccupe tous parce qu'il constitue une injustice au regard du principe d'égalité des chances. Les élèves en voie de rupture scolaire connaissent des tensions et des souffrances qui se manifestent par des comportements parfois très différents, qui vont de la passivité à l'opposition ». Eclairage sur le décrochage scolaire. Bulletin départemental de l'Académie de Lille n°107, avril 2010.

**DOCUMENTAIRE**

> BOURDIEU, Pierre. « La sociologie est un sport de combat », film documentaire de P Carle, 2001. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=grCRRHxn42Y/>

**VIDÉOS : CONFÉRENCE GESTICULÉE**

> LEPAGE, Franck. L'école nous ment (la constante macabre), extrait de la conférence gesticulée, [En ligne ; 12 mai 2017]. <https://youtu.be/qXwoas7gU6w>

## PRODUCTIONS R&T

### > DOSSIER RESSOURCES NUMÉRIQUES :

*L'ensemble des productions ci-dessous sont accessibles au format numérique sur [www.ressources-territoires.com](http://www.ressources-territoires.com), rubrique « Décrochage scolaire ».*

#### > La problématique des écrans dans les apprentissages

*Conf'At' n°28. Décembre 2018. 84 p.*

*Avec l'intervention de Serge TISSERON - Conférence du 14 novembre 2018.*

**Comment concilier les technologies numériques, devenues incontournables dans les usages quotidiens, et les apprentissages ?**

Les technologies numériques ont bouleversé et bouleversent encore les modes d'apprentissages tant du côté des enseignants, éducateurs, formateurs, que du côté des apprenants, petits, jeunes, adolescents. La recherche confirme qu'une pratique excessive peut avoir de lourdes conséquences sur la santé de ces usagers et notamment sur les apprentissages : perte de motricité, troubles de l'attention, de la concentration, du développement en général... Ces technologies sont pourtant devenues incontournables dans les usages quotidiens : alors comment les concilier avec les apprentissages ?

#### > Violences et ségrégations scolaires

*Conf'At' n°27, Décembre 2018. 76 p.*

*Avec l'intervention de Gilles BRANDIBAS - Conférence du 5 octobre 2018.*

**Comment intervenir face aux violences à l'école et de l'école ?**

Si les violences et ségrégations scolaires ne sont pas l'apanage de la modernité, leurs modalités d'expression s'en trouvent néanmoins modifiées.

La conférence visait d'abord à dresser un panorama de ce que ces violences à l'école ont été et sont devenues en les resituant dans leurs contextes et quant à leurs enjeux. Il s'est agi ensuite de cerner les différents types de violences et leurs points d'articulation, de revenir sur la définition de la violence, de l'agressivité, de la ségrégation et du harcèlement, et de déceler les logiques ségrégatives à l'oeuvre dans l'école et par l'école, notamment par le biais de l'orientation.

Gilles BRANDIBAS s'est attaché à fournir des éléments de compréhension du phénomène de violence, ses origines, la dynamique des groupes, auteurs et victimes, les conséquences et enjeux, ainsi que son repérage et les différents niveaux d'intervention. Le cas du harcèlement a été particulièrement pointé, avec des résultats recueillis depuis 20 ans. Enfin, à la lumière de ses expériences et de celles des participants, l'intervenant a esquissé des pistes d'interventions possibles et présenté les résultats d'expériences menées avec des établissements scolaires de France et de Belgique, le cycle primaire étant illustré par une Zone d'Education Prioritaire.

› **Où en est la recherche des neurosciences sur les problématiques de décrochage ?**

*Conf'At' n°26, Novembre 2018. 44 p.*

*Avec l'intervention de Bruno HOURST - Conférence du 26 septembre 2018*

**Comment les neurosciences peuvent expliquer les difficultés et les échecs scolaires et comment la neuroplasticité permet de soigner et de « recâbler » un cerveau « abîmé » ?**

Depuis 20 ans, les neurosciences progressent et démontrent que nos capacités cérébrales sont évolutives, multiples, protéiformes. Elles peuvent croître à tout âge ou progresser en fonction de notre histoire et de notre environnement.

Pourtant, les différents systèmes éducatifs persistent à ne solliciter qu'une seule capacité, la mémoire, alors que d'autres modes seraient plus pertinents pour répondre aux exigences du monde actuel où l'hyper-sollicitation intellectuelle est quasi permanente et ultrarapide. Même si notre cerveau est « programmé » pour apprendre, il n'a jamais reçu autant d'informations à traiter et n'a pourtant jamais été aussi performant ! Tous les cerveaux ne parviennent pas à s'adapter en permanence et à ajuster leurs capacités aux nouveaux outils ou nouvelles exigences : des éléments convergents semblent établir un lien fort entre décrochage scolaire et cerveau « abîmé » d'une proportion importante d'élèves.

L'intervention proposée vise d'abord à cerner la manière dont les neurosciences sont en mesure d'expliquer les difficultés et les échecs scolaires. Il s'est agi ensuite de distinguer les différentes causes qui peuvent « abîmer » le cerveau d'un enfant et d'appréhender la neuroplasticité, faculté cérébrale dont les neurosciences se servent pour soigner et « recâbler » un cerveau « abîmé ». Enfin, les diverses remédiations possibles ont été présentées.

› **Décrochage scolaire. Points de vue européens et expériences étrangères.**

*Conf'At' n°25. Septembre 2018. 52 p.*

*Avec l'intervention de Joël CANTAUT - Conférence du 13 juin 2018*

**Les politiques et les pratiques françaises en matière de prévention, de remédiation ou de rattachement scolaire se distinguent-elles de leurs homologues européennes ?**

Les politiques et les pratiques françaises en matière de prévention, de remédiation ou de rattachement scolaire se distinguent-elles de leurs homologues européennes ?

Comment la politique française de lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit-elle dans le contexte européen et international ? Alors que ce concept naît aux États-Unis, c'est sous l'impulsion de la Commission européenne que la France s'engage dans une véritable politique de lutte contre le décrochage scolaire. Les politiques et les pratiques françaises en matière de prévention, de remédiation ou de rattachement scolaire se distinguent-elles de leurs homologues européennes ? Les pays de l'OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques - sont-ils les seuls à s'engager dans cette voie ? Quelles voies suivent les pays du Sud et notamment du Maghreb ?



› **Pédagogies coopératives. Une autre piste pour raccrocher les apprentissages.**

*Conf'At' n°24. Août 2017. 92 p.*

*Avec l'intervention de Sylvain CONNAC - Conférence du 18 mai 2017.*

**La coopération, une pratique pédagogique naturelle ? Quelle(s) intervention(s) didactique(s) de la part de l'enseignant pour organiser cette coopération ?**

Il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent. Ce qu'apporte la coopération, c'est l'apprentissage de la différenciation dans les savoirs scolaires. Quand les élèves apprennent par la coopération, par exemple avec un tutorat, les études montrent que celui qui apprend le plus c'est le tuteur, le transmetteur. Dans les deux sens, la coopération sert la transmission. Mais il ne suffit pas de mettre en place un fonctionnement coopératif pour que tous les élèves travaillent.

Sylvain CONNAC présente l'intérêt et les enjeux de cette façon d'enseigner par la coopération : l'élève qui bénéficie de l'aide est en mesure de poursuivre son travail sans avoir à attendre que l'enseignant se libère. Celui qui aide développe des stratégies d'ancrage de ses apprentissages. Pour autant, coopérer n'est pas naturel. Il s'agit d'explorer une hypothèse : cette pratique nécessite une intervention didactique particulière de la part de l'enseignant.

› **Tous intelligents ?? Tous intelligents !**

**Cultiver les intelligences multiples des apprenants.**

*Conf'At' n°23. Août 2017. 84p.*

*Avec l'intervention de Bruno HOURST - Conférence du 27 avril 2017*

**Apprendre autrement ou comment solliciter nos différentes intelligences.**

Apprendre autrement ou comment solliciter nos différentes intelligences. En 1983, Howard GARDNER publie un ouvrage basé sur plusieurs années de recherche, *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligences*. Il bouscule ainsi la théorie fondée sur le calcul de l'intelligence selon la mesure du Quotient Intellectuel en partant du principe que chacun est doté de plusieurs intelligences, certaines étant plus prédominantes que d'autres... En s'appuyant sur cette théorie, Bruno HOURST expose, avec un grand sens de la pédagogie, que nous sommes tous intelligents, que connaître ces (ses) intelligences permet de mieux apprendre et donc de mieux réussir.

› **La Discipline Positive : une approche éducative centrée sur l'encouragement**

*Conf'At' n°22. Août 2017. 130 p.*

*Avec les interventions d'Agnès BUTHAUD et Alix de SALABERRY -*

*Conférence du 29 mars 2017.*

**Comment mettre l'encouragement au coeur des apprentissages socio-émotionnels ?**

La Discipline Positive, de Jane Nelsen et Lynn Lott, est une approche qui permet le développement des compétences sociales dans un esprit de respect mutuel au sein des écoles, des communautés et des familles.

Elle propose à tous les acteurs de la communauté éducative un ensemble d'outils pratiques permettant de développer chez le jeune l'autodiscipline, le sens des respon-

sabilités, le respect mutuel, la confiance en soi, la coopération, l'encouragement et va même au-delà : elle propose un changement de regard sur le lien éducatif qui passe de l'autorité verticale à la coopération.

› **Du décrochage à la réussite scolaire : état ou processus ?**

**Réussite scolaire ou réussite éducative ?**

*Conf'At' n°21. Avril 2017. 60 p.*

*Avec l'intervention de Patrick RAYOU - Conférence du 17 novembre 2016*

**Réussite scolaire ou éducative : un soutien et une mobilisation nécessaires...**

Quand des élèves accueillis dans un établissement ou un dispositif scolaire réussissent, qu'est-ce qui leur permet de réussir ? Peut-on, au-delà de la seule évocation des qualités propres de l'élève ou de ses dispositions à l'apprentissage, comprendre ce qui l'a soutenu dans son parcours ? Ou, pour le dire autrement, comment les soutiens qui leur ont été offerts ont été utilisés, mobilisés ?

› **Orientation / Décrochage...**

**Et si on parlait plutôt persévérance et développement du pouvoir d'agir ?**

*Conf'At' n°20. Avril 2017. 64 p.*

*Avec l'intervention d'André CHAUVET - Conférence du 4 octobre 2016*

**De l'engagement à la persévérance ou comment accompagner le développement de l'autonomie de la motivation.**

Élèves décrocheurs, démotivés, pas intéressés... Les appellations et les symptômes ne manquent pas. Si le phénomène n'est pas nouveau, son augmentation significative inquiète les pouvoirs publics. Enseignants, formateurs et accompagnateurs sont parfois également démunis. Comment expliquer cette difficulté à s'engager ? Ou plutôt à persévérer, « Tenir le coup » ?

› **Voyager pour apprendre :**

**comment le mouvement et l'espace ont un effet sur l'apprentissage ?**

*Conf'At' n°19. Janvier 2017. 50 p. Forum pédagogique du 1er juillet 2016.*

**Espaces inspirants et déplacements surprenants...**

Voyager pour apprendre... un thème qui fait rêver et nous transporte bien en deçà de la salle de classe ...L'institut pédagogique AGO Formation, en partenariat avec Ressources et Territoires, dans le cadre du cycle de formation sur le décrochage scolaire, nous invite à un beau moment de découvertes et de respiration autour des espaces inspirants et des déplacements surprenants. Comment le mouvement et l'espace produisent-ils un effet sur l'apprentissage ? Pour ce 3ème Forum de la Pédagogie, installé au sein du muséum du jardin des plantes de Toulouse, de nombreux intervenant.e.s, dont Wajdi MOUAWAD, invité d'honneur, sont venus raconter leurs expériences et échanger sur l'inventivité en matière de pédagogie sous différents formats : conférences, ateliers et récits de pratiques. Plus d'une centaine de participant.e.s de Toulouse, Bordeaux, Lyon, Paris, Grenoble et d'ailleurs... de l'univers de la formation, de l'enseignement, du coaching,

de l'éducation thérapeutique nous ont rejoint pour : entendre, appréhender et comprendre... ce qui facilite les apprentissages !

**> Les serious games : pour stimuler et impliquer les jeunes dans leurs parcours : une pédagogie révolutionnaire ?**

*Conf'At' n°18. Octobre 2016. 36 p.*

*Avec les interventions de Pascal CHAUMETTE - Conférence du 7 juin 2016.*

**Les serious games : de nouveaux outils supports de formation pour les jeunes adultes.**

La question numérique représente un enjeu d'insertion sociale, professionnelle et d'expression citoyenne. L'omniprésence du numérique dans la vie des jeunes ouvre la possibilité d'un accès massif aux savoirs et favorise les phénomènes de coopération et d'autodidaxie. La diversité des usages des nouvelles technologies donne de nouveaux moyens d'apprendre et de coopérer à la production des savoirs.

**> « Marre de l'école ! ».**

**Les motifs du décrochage scolaire : point de vue des jeunes.**

*Conf'At' n°17. Juillet 2016. 52 p.*

*Avec les interventions de Pierre-Yves BERNARD et Christophe MICHAUT -*

*Conférence du 31 mars 2016.*

**Appréhender la diversité des motifs de décrochage scolaire**

Les études interrogeant directement les jeunes sur les raisons de leur décrochage sont rares, en dehors des recherches qualitatives qui établissent des portraits de décrocheurs et dégagent le processus conduisant à cette rupture de scolarité. Qu'est-ce qui amène les jeunes à interrompre, au moins temporairement, leurs études : l'envie de rejoindre la vie professionnelle, des difficultés personnelles ou financières, des relations conflictuelles au sein de l'établissement, une formation non choisie... ?

La conférence « Marre de l'école » apporte des éléments de réponses sur les motifs de décrochage scolaire à partir du point de vue des jeunes.

**> Souffrances psychosociales des jeunes. Comprendre pour mieux les accompagner**

*Conf'At' n°14. Janvier 2016. 36 p.*

*Avec l'intervention René ROUSSILLON - Conférence du 06 octobre 2015.*

**L'adolescence : juste une « crise » ou mutation profonde ?**

Le Professeur ROUSSILLON apporte son éclairage pour mieux comprendre l'intensité, voire la violence, des bouleversements que représente la crise de l'adolescence. Les modifications biologiques inéluctables introduisent une vulnérabilité spécifique. Elles ont des incidences sur le rapport au corps, mais également sur le rapport à l'autre et à la société. Ces vulnérabilités seront plus ou moins fortes selon l'environnement social et familial.(...)

> « Nos ados.com ». Ados en ville, parents en vrac...

*Conf'At' n°13. Juillet 2015. 40 p.*

*Avec l'intervention du Dr Xavier Pommereau - Conférence du 05 décembre 2014.*

**Les « digital natives », une génération déconnectée de la réalité ?**

Les adolescents d'aujourd'hui sont nés avec une souris d'ordinateur dans la main. Les Anglo-Saxons appellent cette génération de natifs de l'ère numérique les « digital natives ». Ils sont les enfants du zapping, de l'image, du numérique. Ils peuvent se dire par la parole, à condition qu'il y ait des supports puisqu'eux-mêmes ont tout le temps un support de communication - pour le dire - : messagerie, portable, page Facebook, look... (...)

> **Décrochage scolaire : comprendre pour agir**

*Conf'At' n°8. Juillet 2014. Nouvelle édition : Décembre 2015. 48 p.*

*Avec l'intervention d'André CHAUVET - Conférence du 17 décembre 2013.*

**Lutter contre la banalisation du décrochage.**

Si les phénomènes de décrochage ont toujours existé, leur médiatisation actuelle, tant au niveau national que mondial, relève de plusieurs facteurs conjoints et d'observations assez consensuelles. On signale leur intensité voire leur banalisation dans certaines situations ; leur précocité ; la variété des formes observées et des symptômes associés mais également la difficulté à les anticiper et bien sûr à les réduire durablement. Par ailleurs, ils interrogent nombre de cadres établis ou de valeurs fondamentales (scolarité obligatoire, équité, accès de tous au savoir, respect de règles du vivre ensemble). Plus largement, ils posent la question des rapports à la formation, de son utilité perçue mais également d'une interrogation des rôles (enseignants, formateurs, famille, conseillers, accompagnateurs...).

## > FICHES EXPÉRIENCE

### > Le raccrochage à distance

*FichExpérience n°15. Novembre 2020.*

À l'instar de nombreux territoires, dans les Hautes-Pyrénées, la scolarité à distance induite par le confinement sanitaire du printemps 2020 a produit des incidences négatives sur de nombreux élèves - notamment sur celles et ceux résidant en Quartier Prioritaire de la politique de la Ville (QPV). Pour certains d'entre eux la continuité pédagogique par l'enseignement à distance s'est transformée en rupture scolaire. Face à cette situation préoccupante, les partenaires locaux (État, Éducation Nationale et acteurs de la politique de la Ville) ont souhaité mettre en place un dispositif innovant de raccrochage scolaire de la scolarité à distance s'appuyant notamment sur l'intervention (numérique) d'associations de proximité.

### > Le raccrochage parental au coeur du programme de réussite éducative

*FichExpérience n°14. Novembre 2018.*

La lutte contre le décrochage scolaire fait partie intégrante des axes d'intervention des Programmes de Réussite Éducatives (PRE) ; et celui de Tarbes ne fait pas figure d'exception, bien au contraire. L'équipe en charge de ce dispositif a fait de ce thème l'un de ses chevaux de bataille. Convaincue que le problème est une question collective, elle tente de renouveler l'approche permettant de mobiliser la communauté professionnelle, mais également - et surtout - d'impliquer davantage les familles. C'est dans cette optique d'alliance éducative élargie qu'a été créé un dispositif made in Tarbes : le Point Parents.

### > Une démarche dac(crochage)

*FichExpérience n°12. Juillet 2017.*

Initié suite à plusieurs épisodes de violences perpétrés au sein du lycée toulousain, le dispositif vise le retour au calme et à la sérénité. Très vite, la communauté éducative a profité de cette « remise à plat » pour en faire un outil de suivi et d'accompagnement scolaire au long cours. Retrouver la «paix scolaire». En 2007, le Lycée Professionnel Le Mirail a connu des troubles sérieux : le CPE et plusieurs professeurs ont été pris à parti (parfois physiquement) par des élèves et/ou des individus extérieurs. Une situation qui, à l'époque, a conduit le corps enseignant à faire usage de son droit de retrait et à engager une médiation avec le Rectorat. C'est suite à ces discussions - étayées par un diagnostic partagé - que plusieurs orientations ont alors été mises sur la table. Trois d'entre elles régissent encore aujourd'hui la vie de l'établissement.

### > Le théâtre-forum pour mieux raccrocher !

*FichExpérience n°11. Mai 2016.*

Entre novembre 2014 et juin 2015, une vingtaine d'élèves du lycée Monnerville, situé dans le quartier en contrat de ville Terre Rouge, à Cahors, ont « séché » leurs cours de maths ou d'anglais... Ils n'ont pas pour autant fait l'école buissonnière. Ils ont participé au projet « Trouver sa voix » basé sur une technique de théâtre originale, le théâtre forum institutionnel.

**> DOSSIER R&T**

**> Décrochage - Raccrochage - Persévérance... Pratiques développées en Midi-Pyrénées**  
*Dossier R&T n°7. Août 2017. 32 p.*

Le projet « Réduction et prévention du décrochage scolaire en Midi-Pyrénées » co-financé par le FSE a proposé 6 rencontres autour de la question des dynamiques et des organisations territoriales facilitant la réduction du décrochage scolaire. Les échanges de la première rencontre que R&T a organisé le 19 février 2016 ont permis de recueillir les attentes des professionnels, les et de partager leurs questionnements au regard du décrochage scolaire. R&T a proposé de continuer ces réflexions par la constitution d'un groupe de travail et de production autour des questions qu'ils ont soulevées.

Vous pouvez télécharger une version numérique de ce compte-rendu sur :  
**[www.ressources-territoires.com](http://www.ressources-territoires.com)**

## **Les Conf'At'de R&T**

sont publiées par Ressources & Territoires

Centre de ressources pour les acteurs de la cohésion sociale

Ces comptes-rendus sont réalisés à partir d'enregistrements audios.

Directeur de publication : Anne MEYER

Coordinatrice d'édition : Sylvie HAMON

Rédaction : Pro-Script

Mise en page : [www.echocite-communication.com](http://www.echocite-communication.com)

*Décembre 2020*



Centre de ressources  
**POUR LES ACTEURS DE LA COHÉSION SOCIALE**

134 route d'Espagne BP 53566  
31035 Toulouse Cedex 1  
05 62 11 38 34 / [accueil@ressources-territoires.com](mailto:accueil@ressources-territoires.com)  
[www.ressources-territoires.com](http://www.ressources-territoires.com)



Ce projet est cofinancé par le  
Fonds social européen dans le  
cadre du programme  
opérationnel régional « Emploi  
et Inclusion » 2014-2020