

inspection académique  
seine-saint-denis

académie  
créteil

éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche



# Lutter contre la déscolarisation

Etude et analyse de parcours  
de lycéens décrocheurs en  
Seine-Saint-Denis



2004 - 2006

avec le concours financier  
du Fonds Social Européen




# É SOMMAIRE

<b>Remerciements</b>	<b>p 5</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>p 7</b>
<b>PREMIERE PARTIE : GENESE D'UN PROJET</b>	<b>p 13</b>
I. Le contexte de l'enquête préparatoire	p 15
a) <i>Les prémisses de l'enquête préparatoire</i>	
b) <i>Le cadrage de l'enquête préparatoire</i>	
II. Les résultats de l'enquête préparatoire	p 17
a) <i>Une présentation rapide des élèves ayant répondu à l'enquête préparatoire</i>	
b) <i>Le parcours scolaire des lycéens absents interrogés</i>	
c) <i>Leur projection dans l'avenir</i>	
d) <i>Leur jugement sur le système scolaire</i>	
e) <i>Les projets scolaires et professionnels des parents</i>	
<b>DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DE L'ENQUETE</b>	<b>p 21</b>
I. La méthodologie de l'enquête	p 23
a) <i>La constitution d'un échantillon représentatif</i>	
b) <i>L'élaboration du questionnaire</i>	
c) <i>Les conditions de passation du questionnaire</i>	
II. L'analyse des résultats de l'enquête	p 25
a) <i>Les caractéristiques sociales et scolaires des lycéens interrogés</i>	
b) <i>Leur parcours scolaire</i>	
c) <i>Leur rapport à l'Ecole</i>	
d) <i>Leur vision de l'avenir</i>	
III. De quelques aspects théoriques : rebonds et prolongements	p 35
a) <i>La perte de la motivation : leitmotiv de toute expérience de l'échec scolaire</i>	
b) <i>La peur de réussir</i>	
c) <i>Du signifiant au signifié</i>	
<b>TROISIEME PARTIE : REGARDS INTERNES, REGARDS CROISES</b>	<b>p 47</b>
I. Le lycée Arthur Rimbaud et l'assiduité scolaire	p 49
a) <i>La procédure lycée pour l'application de la loi sur l'assiduité scolaire</i>	
b) <i>Des difficultés existent, mais des points forts et des résultats aussi</i>	
II. Du décrochage scolaire au collège et de quelques pistes pour tenter d'y remédier	p 50

## Lutter contre la déscolarisation

---

- 
- III. La pédagogie de projet comme vecteur de réconciliation du jeune avec le lycée : l'expérience de « Nouvel Elan », au lycée Mozart (Le-Blanc-Mesnil) p 53
- a) *Le projet « civilisations américaines »*
  - b) *Le projet de pratiques artistiques*
  - c) *Le projet jardin*
  - d) *Bilan et limites*
  - e) *conclusions*
- IV. Projet de *Second Cap* : « JE ME SOUVIENS 2005/06 ET 2006/07 », ou quand deux générations se rencontrent... p 58
- a) *La présentation de Second Cap*
  - b) *Le projet « Je me souviens »*
- V. « *Nouvelles Chances* » en Seine-Saint-Denis p 61
- a) *Les écoles de la « deuxième chance »*
  - b) *Les enseignants*
  - c) *Les élèves*
  - d) *Quelques repères*
  - e) *La communication*
  - f) *Les perspectives de travail*
- VI. La lutte contre le décrochage scolaire des élèves de plus de 16 ans : le projet du lycée Eugène Hénaff, à Bagnolet p 68
- VII. Au lycée Hélène Boucher (Trembay-en-France), les regards se croisent... p 71
- VIII. Prévention du décrochage scolaire : une action partenariale au lycée professionnel Voillaume à Aulnay-sous-Bois p 72
- IX. Prévenir, dès l'école primaire, le risque de décrochage au lycée p 74
- X. Assistante sociale à l'école, dans l'école, pour l'école p 76
- a) *question scolaire – question sociale*
  - b) *les politiques éducatives et leurs acteurs*
  - c) *le service social en faveur des élèves : des missions qui évoluent*
  - d) *une approche complémentaire*
  - e) *de la contribution du service social à la prévention de l'absentéisme des élèves*
  - f) *les facteurs sociaux du décrochage*
- XI. Le partenariat, le soutien à la parentalité et les activités de médiation en classe relais : des réponses incontournables aux difficultés rencontrées par certains élèves de collège p 86
- a) *La classe relais de Sevran*
  - b) *Profil des élèves de classe relais*
  - c) *Le partenariat en classe relais*
  - d) *L'intervention de l'éducateur P.J.J.*
  - e) *Le soutien à la parentalité*
  - f) *Les activités de médiation éducative*
  - g) *Premiers constats et perspectives*

## Lutter contre la déscolarisation

---

- XII. A la recherche du temps perdu... p 92
- a) *Le conseiller d'orientation-psychologue et la question du décrochage*
  - b) *Tout se joue, se déjoue, se rejoue*
  - c) *Agir ou réagir ?*

### **CONCLUSIONS :** p 99

- XIII. Perspectives p 101
- XIV. Quelles préconisations pour lutter et prévenir le décrochage scolaires des lycéens ? p 103

### **BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE** p 107

### **ANNEXES** p 111

- Annexe 1 : Les résultats de l'enquête p I
- Annexe 2 : Le questionnaire de l'enquête p IX
- Annexe 3 : Un exemple d'action de lutte contre le décrochage scolaire des lycéens p XIX
- Annexe 4 : Le dispositif relais départemental p XXI



## Remerciements

Cette recherche-action a pu être réalisée grâce au soutien de monsieur Jean-Charles Ringard, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale jusqu'en 2005, et de monsieur Michel Payard, inspecteur d'académie adjoint, en charge du dossier de l'absentéisme et de la rupture scolaire, jusqu'en juin 2006.

Elle a pu être finalisée grâce au soutien et à la contribution de monsieur Jean-Pierre Delaubier, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale et de monsieur Marc Bablet, inspecteur d'académie, adjoint au directeur.

Menées pendant quatre ans, sous l'autorité de madame Françoise Bertrand, inspectrice de l'information et de l'orientation, porteuse du projet F.S.E., cette enquête et son étude, tant dans la conception que dans le déroulement, ont mobilisé un collectif de personnels aux compétences complémentaires, au sein de l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis. Que soient remerciés : madame Aïcha Benmakhlof, madame Martine Carn, monsieur Ahmed Choïb, monsieur Samuel Comblez, madame Louise Debourle, madame Fabienne Federini, madame Fabienne Gentil, mademoiselle Stéphanie Girard, madame Marie-Odile Leriche et mademoiselle Marlène Poniard.

Nous remercions les équipes de direction des douze lycées, dans lesquels ont été effectués les entretiens, pour s'être portées volontaires et avoir accueilli chaleureusement nos chargés de mission : mademoiselle Nora Ferkous et monsieur Ahmed Choïb.

Nous remercions les lycéens dont l'implication et le sérieux, au cours des entretiens, ont permis de constituer le corpus de notre étude.

D'autre part, cette étude n'aurait pas atteint l'ampleur qu'elle a finalement prise sans le concours des différents contributeurs qui ont répondu à notre invitation, malgré la lourdeur de leurs obligations professionnelles.

Aussi, nous remercions chaleureusement madame Sylvie Amici, madame Saadia Aït-Abed, madame Monique Aquilina, madame Martine Baudras, madame Sophie Blondeau, madame Martine Carn, madame Joëlle Cronier, madame Marina Legrand, monsieur Michel Lehry, madame Isabelle Levet, madame Annie Morin, monsieur Laurent Podetti, madame Nathalie Rahhou, monsieur Alain Seksig.

Merci à monsieur Renaud Rigat, webmestre de l'inspection académique, pour son précieux concours.

Merci à madame Nicole Lefour et madame Laurence Pignatelli pour leur relecture rigoureuse et efficace du manuscrit.

Merci, à *Epigraph*, atelier d'imprimerie de la Protection judiciaire de la jeunesse à Epinay sur Seine, de nous avoir généreusement apporté son appui logistique pour la réalisation technique de ce document.

Enfin, nous exprimons notre gratitude aux membres de la cellule académique d'assistance technique et d'appui du fonds social européen, et tout particulièrement à madame Christelle Hampartzoumian qui nous a accordé, sans relâche, un soutien véritablement pédagogique.

Coordination : Louise Debourle et Fabienne Federini





# É INTRODUCTION

Marc Bablet, inspecteur  
d'académie,  
adjoint au directeur des services départementaux  
de l'Education nationale

## UNE EVOLUTION NATIONALE DE LA SCOLARISATION

Le contexte, dans lequel se situe le présent projet européen, est d'abord un contexte d'évolution des sociétés occidentales développées, où la massification s'est réalisée vers les années 1990 et où les durées de scolarisation progressent. Aujourd'hui en France, plus de 80% des jeunes de 18 ans sont encore en formation et l'espérance de scolarisation pour un enfant de 5 ans est de 16.8 ans, soit deux ans de plus qu'aux Etats-Unis mais un an de moins qu'en Finlande. Ce phénomène d'accroissement a été très marqué entre 1985 et 1995<sup>1</sup>, puis il s'est tassé avec même une baisse marquée d'environ 5% dans les tranches d'âge les plus élevées.

Des différences de durée de scolarisation sont importantes entre les sexes et selon les formations suivies. D'une manière générale, les filles ont désormais des durées nettement supérieures à celles des garçons. Ainsi à 14 ans, les filles ont une durée probable de 6.83 années, tandis que les garçons ont une durée probable de 6.32 ans. Ceci se retrouve si l'on observe les taux de scolarisation à âge comparable : les filles de 19 à 20 ans sont 64% à poursuivre des études tandis que les garçons sont 10% de moins ; et l'on peut observer que ces écarts se sont accrus au cours du temps depuis 1985. En ce qui concerne les études suivies, on distingue nettement les élèves rentrés en filières de baccalauréat général, qui sont encore massivement scolarisés 10 ans après leur année de sixième (plus de 80%) et ceux qui sont passés par d'autres voies de formation notamment professionnelles puisque seulement 10% de ceux qui sont passés par le baccalauréat professionnel sont encore scolarisés après leur entrée en sixième.

C'est dans ces mêmes années de la massification et de l'accroissement des durées de scolarisation, qui sont aussi des années d'accroissement des difficultés d'insertion, que l'on reprend conscience de l'augmentation des phénomènes de décrochage scolaire. En effet, l'absentéisme a toujours existé, mais son impact sur la société n'est pas le même quand il s'agit d'un absentéisme rural lié au travail des enfants notamment et quand il s'agit d'un absentéisme urbain lié à la précarisation de la société. Dans un premier temps - les années 80 -, c'est la problématique de l'insertion qui est à la source des réflexions conduites (rapport Schwartz). Elles aboutiront à la mise en œuvre d'une politique d'insertion de l'Education nationale pour aider les jeunes sortant sans qualification, encore très nombreux à cette période (plus de 100000 par génération). A partir du milieu des années 90, on s'aperçoit que l'on ne progresse plus quant au nombre de jeunes sortant sans qualification du système éducatif (tombé à 47000 par génération) et un lien est établi avec la difficulté des jeunes en question à rester en études. Des rapports émanant des secteurs de la santé (Choquet) et de l'éducation (Toulemonde) attirent particulièrement l'attention sur ces problématiques et un premier programme ministériel lance la réflexion et la recherche de réponses sur le sujet : le programme « nouvelles chances » en 1999. Les orientations données alors restent d'actualité aujourd'hui, et c'est dans ce cadre que le présent travail s'inscrit.

Parmi les cinq pistes de travail préconisées par ce texte, mieux connaître le public concerné et inscrire les *Nouvelles Chances* dans les initiatives européennes sont les pistes suivies par le présent projet, pour permettre au département de Seine-Saint-

<sup>1</sup> De 60% de jeunes en formation à 18 ans à 85% en 1995.

## Lutter contre la déscolarisation

---

Denis d'avancer dans la voie de l'amélioration des qualifications par la réduction des décrochages.

### DES TEXTES OFFICIELS QUI ONT BEAUCOUP ÉVOLUÉ DEPUIS LES ANNÉES 1990

Les orientations du traitement de la difficulté scolaire et du décrochage ont beaucoup évolué au cours du temps. Au début du vingtième siècle, on se met à mesurer l'intelligence et à considérer que la source des différences de réalisations scolaires est à trouver dans l'intelligence, dont les individus sont inégalement dotés ; en conséquence, on crée les classes de perfectionnement puis des établissements spécialisés qui ont vocation à prendre en charge les élèves dont l'intelligence n'est pas parfaitement construite, on invente un enseignement spécialisé.

A partir des années soixante-dix la sociologie s'empare davantage de la question scolaire et les inégalités sociales expliquent les inégalités de réalisation scolaire. Les différences de dotation en « capital culturel » expliquent des différences de réussite. Il faut donc combler les premières pour égaliser les secondes. C'est principalement dans le contexte de cette pensée que se créeront les dispositifs de soutien, puis les zones d'éducation prioritaire, dans la mesure où il fut vite perçu que l'inégale répartition des populations sur les territoires concentrait les difficultés dans certains quartiers.

Dans le même temps, l'absentéisme est d'abord considéré comme un phénomène économique et social. Dans la France rurale du début du vingtième siècle, l'absentéisme est d'abord le fait du travail des champs et il faut imposer l'obligation scolaire : la menace judiciaire s'impose, puis la menace économique avec la suspension des allocations familiales. Il a bien fallu se rendre à l'évidence dans la deuxième partie du siècle qu'en période de plein emploi, alors que la France est devenue industrielle puis post-industrielle, l'absentéisme relève d'autres raisons. Comme indiqué ci-dessus, on se centrera d'abord sur l'insertion, puis sur le décrochage, c'est-à-dire que l'on concevra davantage l'absentéisme comme un symptôme et le décrochage comme un processus à enrayer. L'obligation scolaire est alors fortement réaffirmée en même temps que « les nouvelles chances » sont lancées. Si les « nouvelles chances » donnent l'orientation vers la prise en compte individuelle des parcours scolaires, c'est parce que, dans le même temps, les travaux sociologiques mettent en évidence le fait que l'on ne peut pas expliquer les difficultés observées uniquement par l'origine sociale, sinon comment rendre compte des réussites remarquables d'enfants d'origine populaire ? L'expérience des classes-relais, qui se développe entre 1995 et 2000, est une réponse adaptée à une part importante des décrocheurs, elle contribuera ultérieurement à rappeler, avec les ateliers relais, que la question de la réussite appartient aussi à la prise en charge périscolaire des jeunes en question et à la relation avec leurs familles. Les recherches, qui sont lancées sur ces questions, exploreront la diversité des situations et permettront de penser des réponses construites en fonction d'observations rationnelles.

Il faut attendre les textes de 2004 plus centrés sur la question de l'absentéisme pour voir des propositions qui vont, à la suite du rapport Machard, dans le sens d'une meilleure prise en compte éducative globale des jeunes en voie de décrochage. Il ne s'agit plus de menacer et de réaliser une menace (suspension des allocations familiales et signalement au procureur de la République), il s'agit désormais d'approfondir un travail personnalisé sur chaque cas afin de prendre des mesures éducatives adaptées. Il ne s'agit pas non plus de faire de l'école la seule responsable de l'absentéisme des élèves : tant les familles que les collectivités territoriales, qui assurent des activités complémentaires de l'école, sont concernées. La loi pour l'éducation de 2005 et la loi de cohésion sociale vont dans le même sens en promouvant la « personnalisation » et en mettant l'individu et son entourage au centre de l'action publique, tant en ce qui concerne les textes relatifs à l'absentéisme qu'en ce qui concerne la réussite scolaire, de manière plus large.

## Lutter contre la déscolarisation

Aujourd'hui, on considère que l'absentéisme est d'abord une question pédagogique et éducative. Il s'agit pour les acteurs de l'éducation de s'en emparer et de ne transmettre au président du Conseil général ( et non plus directement au procureur) qu'après qu'un travail ait été réalisé de façon approfondie au sein de l'Education nationale : d'abord dans les écoles et les établissements, puis dans les inspections académiques, qui prennent le relais pour développer des réponses adaptées après des entretiens avec les jeunes et leurs familles. En matière péri-scolaire et d'appui culturel et éducatif, les collectivités locales, qui s'engagent dans la réussite éducative, contribuent à cette construction de réponses adaptées en fonction des besoins des individus. On voit bien que l'un des enjeux de tout ce travail est de renforcer à chaque niveau la responsabilisation des acteurs et leur collaboration. De ce point de vue, la création d'une commission départementale de l'assiduité scolaire présidée par le préfet, et à laquelle participent tous les acteurs de l'éducation dans le département, est un élément fort pour définir la politique départementale et la conduire concrètement en recherchant les convergences dans la lutte contre les décrochages.

### LE DEPARTEMENT DE SEINE-SAINT-DENIS : UN DEPARTEMENT DEFAVORISE DYNAMIQUE

Le département se vit très souvent comme le département le plus défavorisé de France. Cette image a sans aucun doute été renforcée par la mise en place d'un plan de « rattrapage », qui fait aujourd'hui de la Seine-Saint-Denis le département le mieux doté parmi les départements urbains comparables. Mais contrairement à ce que l'on peut observer dans certains départements comparables, comme celui du Nord<sup>2</sup>, le département maintient des exigences dont les seules formes visibles sont des taux élevés de redoublement puisque les résultats ne sont pas au rendez-vous, malgré une mobilisation avérée des collectivités locales et un engagement des fonctionnaires, lisible dans les projets souvent foisonnants des établissements, notamment dans les quartiers les plus défavorisés.

A l'origine du plan de rattrapage, en 1998, le rapport Fortier est très sévère sur l'absence de politique nationale pour sortir le département d'une situation de grande difficulté. Il pointe la précarité de nombreuses familles et la nécessité de renforcer les moyens d'éducation, pour permettre une politique pédagogique volontariste en appui sur des enseignants jeunes, souvent peu expérimentés et « expatriés » dans le second degré, mais le plus souvent volontaires et engagés dans leur action au quotidien. Il faut dire que le département avait timidement emprunté le chemin des ZEP et de la politique de la ville. Ce n'est qu'avec la refonte de 1999 que le département dispose d'un nombre de ZEP cohérent avec ses difficultés (la moitié des collèges et leurs réseaux d'école). Les projets « ambition réussite » qui se mettent en place en 2005 complètent ce dispositif en accroissant encore les moyens des établissements les plus difficiles : avec 16 réseaux « ambition réussite », le département est effectivement considéré comme un de ceux qui connaissent le plus de difficultés. Avec, dans le même temps, le développement de la réussite éducative dans 15 communes et la nomination d'un préfet délégué à l'égalité des chances, on voit l'investissement conforté pour la réussite de tous.

### LA DIVERSITE DES LYCEES ET DES LYCEENS DANS LE DEPARTEMENT

Un travail comme celui-ci est une occasion donnée aux acteurs de constater, avec le recul nécessaire, la grande diversité des situations au-delà de l'urgence quotidienne. On fait le pari que c'est à ce prix que l'on peut construire des représentations des phénomènes plus justes et en conséquence des pratiques mieux adaptées à la diversité des situations rencontrées. Dans le département de Seine-Saint-Denis, il y a une grande diversité de lycées : depuis le lycée professionnel, qui ne dispose que de

<sup>2</sup> Le département du Nord est toutefois plus en difficulté sociale encore. A ce sujet, voir le récent rapport de l'inspection générale.

## Lutter contre la déscolarisation

formations professionnelles pointues, jusqu'au lycée général attractif, qui ne scolarise que des élèves de quartiers favorisés. Quelques éléments institutionnels transparaissent déjà sur lesquels il faudra se pencher pour rechercher des explications aux absentéismes constatés notamment :

- la carte des formations et les durées de transport en conséquence,
- la population des établissements et leur attractivité,
- la mixité sociale et ses effets d'entraînement et de mobilisation.

Mais il y a aussi une grande diversité de lycéens qu'il convient d'observer car certains éléments à étudier résident, sans aucun doute, dans les caractéristiques des contextes de vie de ces élèves notamment :

- les situations familiales,
- les groupes de pairs dans les cités,
- les difficultés scolaires.

### L'OBSERVATION DES DONNEES DE L'ABSENTEISME

L'analyse des données disponibles invite, d'entrée de jeu, à se poser la question des mesures et de leurs outils avec comme corollaire la préoccupation de stabiliser les outils de l'observation du phénomène, pour comparer des données comparables, au fur et à mesure du temps.

**Une première approche** peut être réalisée au moyen des données des établissements sur les absences non régularisées. Le problème de cette approche est que les données produites par les établissements sont hétérogènes, du fait de logiciels différents. Nous attendons la mise en place d'un dispositif national unique, qui devrait permettre d'homogénéiser les données. D'autre part, il serait bon de disposer des données totales de l'absentéisme - pas seulement de l'absentéisme dit « injustifié »-, car on peut craindre que ne se développent, au sein des familles, des « justifications faciles ». Pour l'instant les approches conduites au plan national et au plan du département sur des échantillons permettent de dire les choses suivantes :

La proportion des élèves absents est pratiquement nulle à l'école, de l'ordre de 2% des élèves du collège, de l'ordre de 4% des lycées généraux et de l'ordre de 10% des lycées professionnels, au niveau national. Dans notre département, on peut pratiquement doubler ces proportions dans chacun des ordres d'enseignement. Quoiqu'il en soit, il faut donc différencier notre action en fonction des types d'établissements concernés : école et collège doivent travailler encore davantage la prévention et un suivi très attentif des situations des plus jeunes, qui correspondent le plus souvent à des situations familiales et sociales complexes, l'implication des parents y étant indispensable. Quant au lycée, il doit travailler plus fortement l'intervention auprès des jeunes eux-mêmes, dans une perspective de remédiation pour les raccrocher à des formations qui puissent leur convenir.

La proportion varie beaucoup d'un mois à l'autre avec des pics en fin d'année scolaire après une progression régulière de septembre à janvier. Il faut donc développer une forte réactivité en début d'année scolaire sur les premiers signes au premier trimestre, puis renforcer l'action vers le milieu de l'année.

Le plus frappant est que, à établissements comparables, les différences sont très importantes : parmi les collèges de ZEP, où la moyenne du pourcentage d'absentéistes, est au niveau national de 5,2%, 50% des collèges ont moins de 2,9% d'absentéistes tandis que 25% des collèges en ont plus de 6,6% (les chiffres hors ZEP sont de 2,1% en moyenne, 0,5% en médiane et 2,4% en dernier quartile). Ceci appelle clairement de notre part une attention aux situations locales, tant en regard

## Lutter contre la déscolarisation

des difficultés sociales constatées que de l'hétérogénéité des situations locales, à situation sociale égale.

**Une deuxième approche** est possible grâce aux données de l'inspection académique relatives à l'absentéisme signalé par les établissements, dès lors qu'ils sont en difficulté pour trouver des solutions à l'interne. En 2005-2006, 1034 dossiers individuels de suivi de l'absentéisme (DISA), dont les données étaient exploitables, ont été adressés à l'inspection académique.

Les données relatives aux niveaux scolaires concernés sont les suivantes :

Niveaux scolaires	Nombre de dossiers	Pourcentage		
maternelle	7	0,68%		
élémentaire	112	10,83%	<b>Ecole</b>	<b>11,51%</b>
6ème	54	5,22%		
5ème	78	7,54%		
4ème	144	13,93%		
3ème	214	20,70%		
SEGPA	28	2,71%		
3ème I	16	1,55%		
CLA	14	1,35%		
UPI	1	0,10%	<b>Collège</b>	<b>53,09%</b>
1ère CAP	17	1,64%		
TaleCAP	22	2,13%		
2ndeBEP	124	11,99%		
TaleBEP	103	9,96%		
1èreBACPRO	22	2,13%		
TaleBACPRO	20	1,93%	<b>LP</b>	<b>29,79%</b>
2nde GT	26	2,51%		
1ère GT	13	1,26%		
Tale GT	19	1,84%	<b>LGT</b>	<b>5,61%</b>
	1034	100,00%		

La répartition par sexe est la suivante : 38.46% de filles et 61.54% de garçons . Les données concernant l'âge sont :

Ages	Pourcentage de dossiers
4-5 ans	1%
6-11 ans	10%
12 ans	4%
13 ans	6%
14 ans	10%
15 ans	20%
16 ans	19%
17 ans	11%
18 ans	8%
19 ans	6%
20 ans et +	5%
	100%

## Lutter contre la déscolarisation

---

### PREVENIR LE DECROCHAGE DES LYCEENS: DES PISTES EN COURS D'EXPERIMENTATION

La mise en oeuvre des préconisations, proposées dans cette étude, doit permettre de percevoir, parmi les pistes de prévention du décrochage, quelles sont celles qu'il convient de particulièrement promouvoir :

#### 1°) des actions préventives

- développer des projets pédagogiques qui, en favorisant le « présentisme » et la mobilisation sur les apprentissages scolaires, permettent aux jeunes de s'intéresser à ce qui leur est proposé et d'y trouver des satisfactions, notamment le fait de se trouver bien dans leurs établissements scolaires. Pour cela, il faut qu'ils soient aidés quand ils ont des difficultés. Il faut qu'ils se sentent soutenus quand ils risquent de lâcher prise ;

- travailler avec les parents, car certains jeunes ne s'autorisent pas à réussir pour ne pas dépasser des parents qui ont été parfois eux-mêmes en difficulté à l'école. Il apparaît clairement que le fait de bénéficier d'un suivi individuel (tel que le tutorat) par un adulte de l'établissement, avec lequel on s'entend bien, est un facteur de consolidation d'un comportement scolaire.

#### 2°) des actions de mobilisation

- ouvrir un dossier individuel de suivi de l'absentéisme (DISA) pour tout absentéiste significatif, pour lequel on a déjà mis en œuvre les alertes de base, mais pour lequel on pense nécessaire de commencer une démarche personnalisée, le dossier d'absentéisme est le document où l'on recueille les éléments d'analyse de la situation et où on liste les perspectives en cours de réalisation ;

- organiser des équipes éducatives, ou des groupes d'aide à l'insertion, en favorisant un travail en équipe et un suivi pluri partenaires. Il est très clair que, dans ces situations, pour donner au jeune le sentiment qu'il est encadré et suivi afin d'être mieux soutenu, il convient que les différents acteurs travaillent ensemble de manière cohérente. L'école, seule, ne peut tout résoudre et selon les cas des appuis sociaux ou médicaux sont indispensables ;

- développer des modules adaptés, ou des programmes personnalisés, pour répondre à des besoins identifiés. Il ne s'agit pas de refaire la même chose, mais d'ouvrir sur des perspectives nouvelles bien adaptées à chaque cas. Le développement de programmes personnalisés par la mise au point de méthodologies est indispensable, car ce sont des pistes encore peu explorées. L'évaluation des dispositifs *Nouvelles Chances* et de toutes les formes de prise en charge des décrocheurs, doit aussi être continuée de manière forte.

**Pour appuyer ces travaux il faut continuer une démarche d'expérimentation et de validation des actions proposées.**

Le présent projet européen ouvre des pistes. Il faut maintenant nous appuyer sur les orientations qu'il permet de tracer pour aller plus loin. La possibilité, désormais offerte aux établissements d'expérimenter est une chance pour développer des projets précis et rigoureusement évalués, qui permettront de construire de nouvelles pratiques, mieux adaptées et plus efficaces, pour qu'aucun jeune ne quitte la formation sans un minimum de qualification, qui lui permette de s'insérer, de manière positive, au sein de la société.



**É PREMIERE PARTIE**

**GENESE  
D'UN PROJET**





# Lutter contre la déscolarisation

## I. LE CONTEXTE DE L'ENQUETE PREPARATOIRE

### a) les prémisses de l'enquête préparatoire

En septembre 2002, a été créé au sein de l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis un observatoire départemental de l'absentéisme, rattaché à la division des élèves. L'une de ses missions était de recueillir les signalements d'absence non justifiée<sup>3</sup> (à partir de 20 demi-journées cumulées dans l'année) pour les élèves scolarisés, du cours préparatoire à la terminale, afin de mesurer statistiquement l'ampleur de ce phénomène au sein du département.

Ainsi, pour l'année scolaire 2002-2003, les données montraient que les élèves absents étaient majoritairement des lycéens (54,67% des élèves signalés) et que parmi ceux-ci, les élèves de LEP représentaient 63,7% des lycéens signalés ; confirmant cette première constatation, le fait que les élèves âgés de 16 ans et plus représentaient 73 % des absents signalés, dont 61% avaient entre 16 ans et 19 ans.

Or, si des études nationales existaient sur l'absentéisme des lycées, montrant qu'environ 7% d'adolescents (soit deux élèves par classe en moyenne) étaient absents, aucune estimation n'avait jusqu'ici été réalisée pour la Seine-Saint-Denis. En 2002-2003, l'observatoire n'était pas en mesure de dresser précisément le profil social et scolaire des élèves âgés de 16 ans et plus, abandonnant leurs études en cours de formation, et, encore moins, de comprendre les motifs de cet abandon.

Par ailleurs, outre le manque de connaissance du phénomène, nous étions aussi en face de solutions alternatives limitées pour ces élèves-là. En effet, les deux seuls dispositifs *Nouvelles Chances* qui existaient à l'époque et qui offraient une capacité limitée (35 places) par rapport aux besoins, atteignaient leur effectif maximum dès la fin du premier trimestre scolaire sans renouvellement possible, à la différence des ateliers et des classes relais qui pouvaient accueillir des élèves pour une période plus courte.

Pour les élèves âgés de 16 ans et plus, abandonnant leur formation en cours d'année, il ne restait, comme seul levier disponible, que les conseillers d'orientation-psychologues des établissements et les coordinateurs MGI ou autres (mission locale). Certes, ces ressources sont importantes pour des élèves qui n'ont pas eu, ou ont peu eu, accès à l'information concernant l'offre de formation scolaire, disponible dans le département. Mais elles s'avéraient néanmoins insuffisantes par rapport à la volonté départementale de donner à ces élèves une « nouvelle chance » de reprendre un cursus de formation qualifiante.

Face à ce constat, il apparaissait nécessaire de procéder à une enquête qualitative auprès d'élèves de 16 ans et plus, scolarisés en Seine-Saint-Denis et en voie de rupture scolaire. En permettant de mieux connaître ce phénomène et la manière dont il se déclinait dans le département, cette enquête devait contribuer à mettre en lumière un certain nombre de facteurs qui, à l'intérieur même de l'institution scolaire, ont une influence sur le phénomène de l'abandon scolaire.

Cette enquête visait aussi à nourrir la réflexion afin de trouver des solutions innovantes qui puissent permettre, à la fois de renforcer la prévention, en amont et d'éviter, en aval, que chaque année, des jeunes sortent du système scolaire sans aucune formation qualifiante.

Au départ, nous avons envisagé de mener cette enquête à l'interne, sans appui extérieur, mais très vite, la tâche s'est avérée trop lourde : construire un échantillon

<sup>3</sup> Un biais important existe aussi au niveau de ce que les établissements considèrent comme absences non justifiées par un motif valable ou une excuse sérieuse. Les textes officiels donnent en effet au chef d'établissement, via le conseiller principal d'éducation, un large pouvoir d'appréciation quant aux motifs avancés par les parents ou par l'élève majeur pour motiver les absences.

## Lutter contre la déscolarisation

---

représentatif, en raison de la mise en place tardive du logiciel interne à l'inspection académique (AIDA), devenait difficile, voire impossible ; faire passer les questionnaires<sup>4</sup> supposait de pouvoir s'y consacrer pratiquement à temps plein. Or, aucun d'entre nous, pris par sa charge de travail, ne pouvait dégager suffisamment de temps pour mettre en œuvre les questionnaires. Enfin, l'exploitation des réponses obtenues nécessitait un logiciel spécifique qu'il était difficile de demander au service informatique. L'acquisition du logiciel Sphinx, au cours de l'année 2004, a permis de résoudre en partie cette difficulté.

Par ailleurs, nous avons revu l'ambition de notre projet en en limitant sciemment les objectifs. La variété des modalités de rupture, l'évaluation de la chaîne de causalité de l'absentéisme, le sentiment d'aliénation, la place de l'écrit dans la structuration du sujet, le conflit familial, le vécu du parcours scolaire antérieur, les raisons subjectives données par l'élève concernant ses absences, l'inadéquation entre la formation offerte et l'idée qu'il en avait, etc. étaient autant de champs d'investigation que nous avons décidés de ne pas aborder. De même, il aurait été intéressant de comparer le profil social et scolaire de ceux et de celles qui abandonnent leurs études en cours d'année et de ceux et de celles qui bien que présents en pointillé, ne rompent pas pour autant avec le collège ou le lycée alors qu'ils sont âgés de 16 ans ou plus.

Nous avons donc recentré notre propos sur un objectif, finalement plus modeste dans son énoncé. Il s'agissait de comprendre pourquoi ces lycéens abandonnaient leurs études en cours de formation, sans pour autant nous limiter aux seules raisons subjectives avancées par les jeunes que nous comptons interroger. Nous considérions, en effet, que l'abandon scolaire n'était pas le fruit d'un acte volontaire de l'élève, même s'il en avait l'apparence (démission ou absences non justifiées répétées) mais qu'il était plutôt l'aboutissement d'un processus social et scolaire.

Forts de ces quelques présupposés, nous avons donc organisé notre questionnement autour du parcours scolaire de ces élèves, de l'école primaire au lycée, en passant par le collège. Nous décidions de repérer les données scolaires (échec scolaire répété, difficultés d'apprentissage, rapport au savoir et au travail scolaire etc.) et les éléments sociaux (appartenance sociale et culturelle, socialisation juvénile hors de l'établissement etc.), susceptibles d'expliquer leur abandon de scolarité, en cours d'année.

Pour mener à bien cette étude, nous avons décidé d'avoir une stratégie à double détente. Le premier axe visait à élaborer un projet et solliciter l'aide financière du Fonds social européen (FSE). Cette aide financière devait nous permettre de réaliser cette enquête : embauche d'un(e) chargée de mission pour une durée déterminée, achat d'un logiciel de questionnaire, financement d'une campagne de communication des résultats obtenus. Cette demande de co-financement FSE-Objectif 3 a été acceptée le 8 juillet 2004. Le second axe de cette stratégie consistait à accueillir, au sein de la division des élèves et du service social en faveur des élèves, trois stagiaires de l'Ecole normale sociale intéressées par la question de l'absentéisme et de la rupture scolaire. Dans notre esprit, ce travail ne se substituait pas au projet présenté dans le cadre du FSE puisqu'il se situait en amont de l'enquête proprement dite. En effet, l'objet de cette commande était de valider notre problématique à partir d'un échantillon/test (une trentaine de lycéens).

### b) Le cadrage de l'enquête préparatoire

Au sein de cette catégorie de lycéens fortement absents, nous souhaitons nous intéresser plus précisément aux élèves qui, tout en étant régulièrement absents en cours, n'étaient pas (encore) déscolarisés.

---

<sup>4</sup> 10% des élèves de 16 ans signalés représentait 150 entretiens.

## Lutter contre la déscolarisation

---

L'un des objectifs de l'enquête préparatoire était d'essayer de définir les facteurs (scolaires, familiaux et/ou sociaux) susceptibles d'expliquer cet absentéisme, voire de déterminer à quel niveau scolaire ces variables avaient été les plus déterminantes.

Au départ, nous envisagions d'interroger les élèves en fonction d'un échantillon représentatif. Mais, deux obstacles majeurs nous ont empêchés de poursuivre dans cette voie. D'une part, nous étions dans l'incapacité matérielle de pouvoir sélectionner les noms des élèves, faute de logiciel adéquat. D'autre part, il nous paraissait difficile de contacter ces élèves, dans la mesure où les données que nous possédions concernaient l'année précédente et qu'il était probable, que pour la plupart, ils avaient rompu avec le système scolaire. C'est pourquoi, nous avons décidé de choisir six établissements :

le lycée d'Alembert (Aubervilliers), le lycée Simone Weil (Pantin), le lycée Bartholdi (Saint-Denis), le lycée Jean-Baptiste Clément (Gagny), le lycée Brassens (Villepinte) et le lycée Hélène Boucher (Tremblay). Chacune des trois assistantes sociales stagiaires devait mener son enquête dans deux d'entre eux.

Après avoir obtenu l'accord de principe des six proviseurs concernés, nous les avons conviés à une réunion de présentation, fin janvier 2004. A partir des fiches de signalement envoyées par ces six établissements scolaires à l'observatoire, une lettre cadre a été systématiquement adressée aux familles des élèves, afin de les prévenir que leur enfant serait convié à un entretien, dans le cadre d'une enquête portant sur le parcours scolaire des lycéens absentéistes. Chacune des stagiaires a rendu un mémoire professionnel dans le cadre de sa formation. Elles se sont engagées à communiquer leurs résultats aux établissements sollicités.

Nous présentons, ici, les résultats agrégés des entretiens avec 82 élèves âgés de 16 ans et plus, interrogés par les trois stagiaires assistantes sociales.

### II. LES RESULTATS DE L'ENQUETE PREPARATOIRE

Les données obtenues à partir des questionnaires des élèves interrogés reposent exclusivement sur du déclaratif. Elles n'ont pas été recoupées avec les dossiers scolaires de chacun d'eux. Cet échantillon n'a pas la prétention d'être représentatif des élèves âgés de 16 ans et plus, absentéistes, dans le département de la Seine-Saint-Denis. Ces 82 questionnaires permettent exclusivement de valider nos hypothèses de recherche

#### a) Une présentation rapide des élèves ayant répondu à l'enquête préparatoire

43% des lycéens interrogés sont en seconde professionnelle, 32% en terminale professionnelle, 17% en première bac professionnel ; les 8% s'éparpillant entre une première technologique, une terminale BEP, une première CAP et trois abandons scolaires.

57,32% des élèves interrogés étaient des filles, 42,38% des garçons, alors que l'absentéisme est un phénomène qui concerne principalement les garçons (62,77% d'après les statistiques 2002-2003).

#### b) Le parcours scolaire des lycéens absents interrogés

- *la scolarité en primaire*

Majoritairement (63,41%), ces élèves sont entrés au cours préparatoire à 6 ans. Si 59,76% d'entre eux n'ont pas connu de problèmes particuliers d'apprentissage au cours du primaire, 40,24% d'entre eux ont néanmoins rencontré des difficultés scolaires suffisamment importantes pour redoubler.

## Lutter contre la déscolarisation

Le niveau scolaire sur lequel se sont concentrées ces difficultés est le CP/CE1 (50%) puis le CM1 (25%). Il n'est donc pas étonnant que les deux classes redoublées par ces élèves soient, à 78,1%, le CP et le CE1, avec la répartition suivante : 40,6% pour le premier niveau cité et 37,5% pour le second.

63,41% des élèves interrogés estiment avoir obtenu des résultats « bons » voire « très bons » en primaire ; 36,58% d'entre eux, correspondant au 40,24% reconnaissant avoir rencontré des difficultés scolaires en primaire, jugent leurs résultats moyens.

Ces élèves, en difficultés scolaires dès le primaire, estiment que l'origine de leurs difficultés provient, pour 47,83% d'entre eux, du niveau de concentration exigé, pour 30,44%, du rythme scolaire imposé et pour 21,74%, des apprentissages scolaires. Les causes extra-scolaires évoquées sont, pour un tiers, liées à des difficultés familiales et, pour un autre tiers, à des problèmes de santé.

Au sein de l'école, la grande majorité de ces élèves (52,27%) ne demandait de soutien à personne, à l'exception de l'instituteur pour 18,18% d'entre eux. Quant à l'extérieur de l'école, c'est auprès d'un des membres de sa famille (parents, frère, sœur ou autre membre de la famille) que l'élève trouvait son soutien ; un tiers des élèves ne sollicitait personne.

97,56% de ces élèves n'étaient jamais et/ou rarement absents en primaire, et 96% d'entre eux n'étaient jamais et/ou rarement en retard. Lorsqu'ils étaient absents, c'était majoritairement pour des raisons de santé : 62,86% d'entre eux avançaient cette raison.

84% ne se sont jamais fait exclure de la classe et 92,68% n'ont pas interrompu leur scolarité en primaire.

- *la scolarité au collège*

C'est à partir du collège qu'apparaissent les premières difficultés dans le parcours scolaire des lycéens interrogés.

Plus d'un tiers d'entre eux avait douze ans, à l'entrée au collège. 67,07% ont connu des difficultés, liées principalement au rythme scolaire, (41,93%), aux apprentissages, (32,26%), au niveau de concentration exigé. On s'aperçoit ici que l'ordre des difficultés a été modifié par rapport à celui du primaire. C'est principalement en 4<sup>ème</sup> (49,09%), et en 6<sup>ème</sup> (34,54%), que les élèves les ont éprouvées.

Confirmant cette tendance, notons le fait que 79,27% d'entre eux jugent leurs résultats scolaires de collège moyens (76,92%), voire faibles (2,35%). 46,91% d'entre eux ont redoublé lors de leur passage au collège.

Malgré leur jeune âge, 5% de ces élèves avaient une activité salariée, en dehors du temps scolaire.

Parmi les élèves qui se souviennent d'avoir été en difficulté scolaire, lors de leur passage au collège, 43,24% ne demandaient l'aide de personne. Lorsqu'ils faisaient appel à une aide interne au collège, 27% d'entre eux se tournaient vers un professeur. Hors du collège, 40,84% des lycéens interrogés ne demandaient aucune aide au sein de leur famille et quand ils en sollicitaient une (23,94%), ils s'adressaient à leur frère ou à leur sœur.

Si 97,56% des lycéens interrogés n'étaient jamais et/ou rarement absents en primaire (96% d'entre eux jamais et/ou rarement en retard), ils le deviennent au collège. Ils ne sont plus que 61,73% à n'être jamais et/ou rarement absents, le pourcentage de retardataires (96%) restant stable. 38,27% de ces lycéens estiment qu'ils ont été souvent, voire très souvent, absents au collège. Cet absentéisme se concentre principalement sur les niveaux de 4<sup>ème</sup> (42,46%) et de 3<sup>ème</sup> (28,77%). Les principales

## Lutter contre la déscolarisation

raisons avancées pour justifier les absences sont : le réveil tardif (33%) et la maladie (22%).

71,25% de ces élèves ont été exclus de classe en raison de leur bavardage (à plus de 30%) et de leur comportement (20%). 58% d'entre eux n'ont jamais été exclus du collège, mais ils sont quand même 42% à avoir connu, au moins une fois, une telle expérience, en général pour quelques jours (80%). Seul 0,6% ont été exclus définitivement du collège.

- *la scolarité au lycée*

Il y a confirmation des tendances observées jusqu'ici. Plus de 60% d'entre eux avaient au moins 16 ans lors de leur scolarité au lycée. Ils avaient donc au moins une année de retard. 55,7% reconnaissent avoir des difficultés scolaires au lycée, liées principalement au fait qu'ils suivent une formation ne correspondant pas à leurs souhaits (22,33%) et aux relations qu'ils entretiennent avec un ou plusieurs de leurs professeurs (18,45%). Confirmant le décalage entre l'orientation qu'ils souhaitaient et la filière vers laquelle ils ont été orientés, 51,22% d'entre eux jugent que leur orientation scolaire ne correspondait pas à leurs vœux.

Parmi les raisons extérieures au lycée expliquant leurs difficultés scolaires, les lycéens interrogés invoquent les problèmes familiaux (25,92%), la localisation géographique du lycée (22,22%) et des problèmes de santé (20,37%).

Ils jugent leurs résultats scolaires moyens (46,91%), voire faibles (32,09%). Encore plus nettement que lors de leur scolarisation en primaire et au collège, 58,66% de ces élèves ne sollicitent aucune aide au sein de leur lycée.

97,53% d'entre eux reconnaissent, sans surprise, qu'ils sont souvent, voire très souvent, absents et dans les mêmes proportions (96,3%) souvent, voire très souvent, en retard (96,3%).

Paradoxalement, leur désintérêt scolaire se manifeste plus par l'absence que par l'exclusion, puisqu'ils sont moins nombreux qu'au collège à avoir été exclus de classe (39,74%) ou à connaître une exclusion du lycée (25,64%). Le fait de ne plus être soumis à l'obligation scolaire (certains sont majeurs) les a sans doute conduits à adapter leur comportement. Plutôt que de se soumettre à l'obligation d'assiduité, comme ils ont tenté de le faire au collège, ils préfèrent venir en pointillé au lycée. Sous des modalités différentes, ils reproduisent un rapport identique à l'école, d'autant plus justifié à leurs yeux, qu'ils suivent une formation scolaire qui ne correspond pas à leurs vœux.

Notons qu'un tiers (31,17%) travaille, essentiellement pour soutenir la famille (34,48%). 38,1% d'entre eux exercent leur activité pendant les plages horaires où ils sont supposés avoir leurs cours.

- c) Leur projection dans l'avenir

Malgré leurs difficultés scolaires et leurs absences, ces lycéens n'ont pas encore complètement renoncé à leur projet professionnel ; 47,56% d'entre eux souhaitant poursuivre leur formation, soit à temps plein au lycée (50%) soit en alternance (32,93%). Néanmoins, 37,8% d'entre eux n'ont engagé aucune démarche, contre 29,27%. Signalons le fait qu'aucun d'entre eux ne souhaite prendre contact avec l'inspection académique pour solliciter une aide.

Si pour 57,32%, l'avenir est prometteur, 26,83% ont une vision plus mitigée et peu confiante.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### d) Leur jugement sur le système scolaire

Plus ils avancent dans leur cursus, et plus leur jugement sur le système scolaire est sévère. Si 80% des lycéens interrogés portent un jugement très positif sur l'école primaire, ils ne sont plus que 33% et 20% à maintenir le même regard sur le collège et le lycée. L'appréciation générale se déplace : 38,75% d'entre eux ont une opinion moyenne sur le collège et mauvaise, voire très mauvaise sur le lycée.

Toutefois, l'attitude des professeurs à leur égard est globalement considérée comme positive, même si elle varie en fonction du niveau scolaire. En effet, si 77% des élèves interrogés jugent bénéfique l'attitude de leur instituteur et de leurs professeurs de collège, ils ne sont plus que 64% à porter le même jugement à l'égard de leurs professeurs de lycée.

### e) Les projets scolaires et professionnels des parents

46,67% des lycéens interrogés reconnaissent que leurs parents n'avaient pas de projet scolaire pour eux, 29,33% souhaitent qu'ils effectuent des études supérieures et 22,67% qu'ils finissent leurs études au lycée, en obtenant le baccalauréat. Quant au projet professionnel, lorsqu'il est explicitement exprimé par les parents (66,13% des élèves interrogés n'ont aucune idée de ce que souhaitent leurs parents), il est souvent en contradiction avec les performances scolaires de ces élèves : médecin (47,62%), avocat (28,57%) fonctionnaire (14,29%), etc. Ce qui revient souvent, lorsqu'ils évoquent les ambitions professionnelles que leurs parents projettent pour eux, c'est leur espoir qu'ils aient « un bon métier », une « meilleure vie » et un « métier qui leur plaise ».

Enfin, lorsque les lycéens connaissent le niveau scolaire de leurs parents (le taux de non réponse s'élevant à 54,88%), le niveau scolaire des mères est plus élevé que celui des pères : 47,37% d'entre elles ont un niveau secondaire contre 27,03% des pères.



## **DEUXIEME PARTIE**

# **PRESENTATION DE L'ENQUETE**





# Lutter contre la déscolarisation

## I. LA METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

Nora Ferkous, chargée de mission  
en collaboration d'Ahmed Choaiib,  
chargé de mission de l'inspection académique

### a) La constitution d'un échantillon représentatif

C'est à partir du nombre d'élèves signalés au moins une fois pour absentéisme sur la base du dossier individuel et du bilan de la Commission départementale d'assiduité et de suivi (2004-2005) que les douze lycées ont été choisis.

Il s'agissait de 5 lycées polyvalents, 4 lycées professionnels et 3 lycées généraux et technologiques<sup>5</sup> classés ou non en zone d'éducation prioritaire (ZEP).

Dans chaque lycée, il était prévu d'interroger quinze élèves, ce qui permettait de réaliser au mieux 180 entretiens répartis sur les 12 lycées ciblés pour l'enquête. Finalement, nous avons pu en réaliser 135. Ces élèves étaient en voie de déscolarisation ou ayant des comportements annonçant une possible rupture scolaire. Leur répartition s'est faite autour de trois profils : majoritairement les entretiens ont concerné les lycéens fortement absents (soit 53 entretiens), d'autres avaient des absences perlées (cela concerne 45 entretiens) et le 3<sup>ème</sup> groupe comprenait des élèves régulièrement absents (soit 37 entretiens).

Avant d'intervenir dans les lycées, une note d'information, signée par l'inspecteur d'académie, avait été envoyée aux proviseurs des douze lycées sélectionnés. Elle leur rappelait les raisons de l'enquête et les informait des conditions de son déroulement.

En collaboration avec les conseillers principaux d'éducation qui ont sélectionné les lycéens en fonction de ces différents critères, nous avons pu mener les entretiens.

### b) L'élaboration du questionnaire

La méthode choisie a été celle du questionnaire.

A partir des critiques faites à l'issue de la passation du questionnaire de l'enquête exploratoire, et même si les questions ont continué à être centrées sur le rapport à l'école des lycéens, considérés comme décrocheurs ou en passe de l'être, tout au long de leur parcours scolaire, le questionnaire a été ramassé autour de 50 questions<sup>6</sup> (plus d'une centaine dans la première version). Il était essentiellement composé de questions fermées mais comprenait néanmoins quelques questions ouvertes pour laisser les lycéens s'exprimer de façon très personnelle.

Ce questionnaire balaye en peu de temps ce que certains sociologues de l'éducation ont appelé le « casier scolaire »<sup>7</sup> de l'élève décrocheur, puisqu'il permet de reconstituer des cycles de scolarité et de mettre au jour les points de rupture ayant amené, amenant ou devant amener l'abandon de la scolarité.

<sup>5</sup> Il s'agit des lycées suivants : Lycée Eugène Henaff à Bagnolet, Lycée Léo Lagrange à Bondy, Lycée Georges Brassens à Villepinte, Lycée Marcel Cachin à Saint-Ouen, Lycée Arthur Rimbaud et Lycée Denis Papin à La Courneuve, Lycée Aristide Briand au Blanc-Mesnil, Lycée Evariste Galois à Noisy le Grand, Lycée Feyder à Epinay sur Seine, Lycée Jean-Pierre Timbaud à Aubervilliers, Lycée Félix Faure à Pantin, Lycée Jean Zay à Aulnay sous Bois.

<sup>6</sup> Cf. Annexe 1.

<sup>7</sup> Mathias Millet, Daniel Thin *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, collection « le lien social », 2005.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### c) Les conditions de passation du questionnaire

Après avoir établi le planning des entretiens au sein de chaque établissement, nous avons été reçus par le proviseur qui a dressé un état des lieux de son lycée en matière de décrochage scolaire, indiquant les difficultés rencontrées en raison du caractère parfois massif du phénomène, notamment en lycée professionnel, et présentant, lorsqu'ils existaient, les dispositifs mis en place.

Une salle était aménagée pour recevoir les élèves et s'entretenir avec eux. Paradoxalement, ce lieu, bien qu'étant interne à l'établissement, était considéré par les élèves comme un lieu neutre où tout pouvait être dit, de leur parcours scolaire mais aussi de leur vie de jeune adulte et de leurs difficultés à concilier ce qui leur paraissait parfois inconciliable (règles, normes, posture, manière d'être, manière de faire, etc.) entre les différents espaces sociaux qu'ils traversaient (famille, école, quartier, travail notamment).

Ces lycéens, qui s'étaient absentés du lycée, parfois pendant plusieurs mois, étaient présents aux entretiens, sans doute parce que pour une fois, leur cas intéressait quelqu'un, à savoir ici l'enquêteur et, à travers lui, l'institution scolaire elle-même (l'inspection académique). Cette réaction est, sans doute, à mettre en rapport avec ce qu'ils pensent de l'attitude des professeurs à leur égard, tout au long de leur parcours scolaire. Ainsi, il est saisissant de constater qu'à tous les niveaux scolaires (même le primaire), ils n'ont pas eu l'impression d'éveiller le moindre intérêt de la part de leurs enseignants.

L'anonymat, la confidentialité et le volontariat ont sans aucun doute facilité la passation du questionnaire avec un taux de présence très élevé par rapport aux convocations. Avant l'entretien, nous avons pris la précaution de nous présenter et d'expliquer les objectifs de l'enquête.

Bien que composé de questions essentiellement fermées, pour permettre une exploitation plus facile, le questionnaire a suscité, chez les lycéens interrogés, des commentaires et des réflexions très personnels sur leur avenir. L'entretien leur a souvent permis, à la fois de « vider leur sac » sur l'école, mais aussi de faire le point sur leur scolarité.

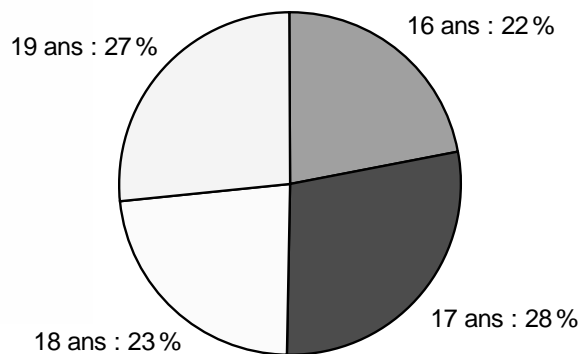
## II. L'ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE

Fabienne Federini,  
docteure en sociologie

### a) Les caractéristiques sociales et scolaires des lycéens interrogés

Plutôt de sexe masculin (59,26%) que féminin, les lycéens interrogés sont majoritairement âgés de 16 ans ou plus, avec une répartition équitable entre les quatre catégories d'âge retenues (16, 17, 18 et 19 ans).

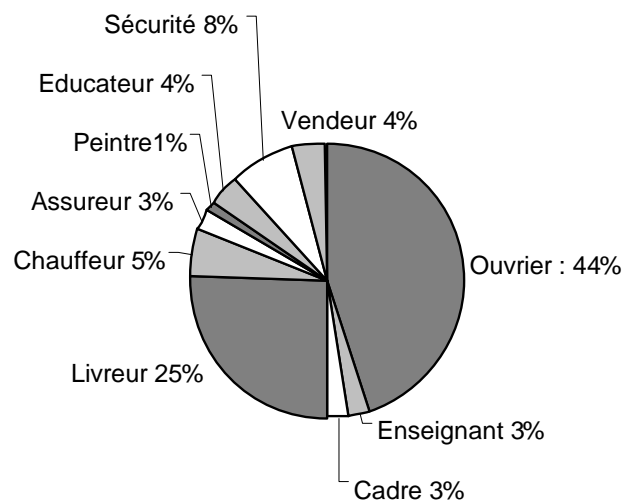
**La répartition par âge des lycéens interrogés**



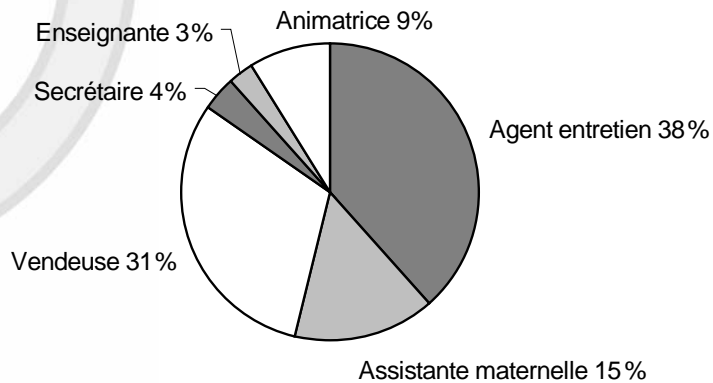
67% de ces jeunes ne vivent pas avec leurs parents, et, plus exactement, ils habitent avec leur mère seule (pour 84% d'entre eux).

42% des parents des lycéens décrocheurs ne travaillent pas, soit parce qu'ils sont au chômage, soit parce qu'ils sont à la retraite. Et quand ils travaillent, les parents sont issus à plus de 65% du milieu ouvrier : ouvrier non qualifié et livreur pour les pères ; agent d'entretien et vendeuse pour les mères.

**La profession des pères**

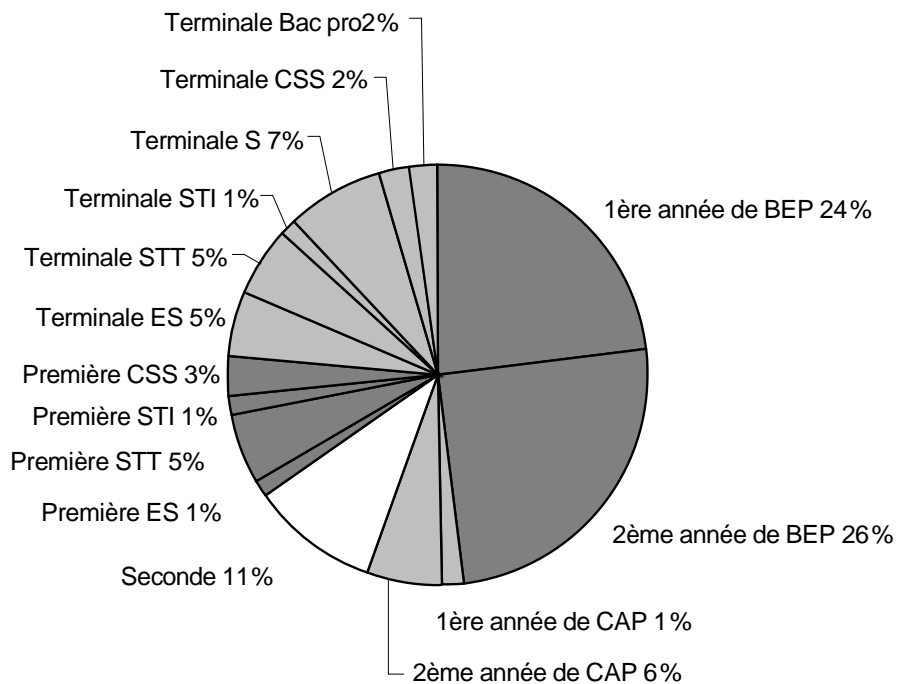


### La profession des mères



80% des élèves interrogés proviennent de BEP ; seuls 10% sont issus de voie générale et 10% de voie technologique.

### Répartition des lycéens interrogés par formation scolaire



#### b) Leur parcours scolaire

- *la scolarité en primaire*

Majoritairement les lycéens interrogés sont entrés à 6 ans à l'école élémentaire. A noter qu'au sein de l'échantillon, seuls 8 étaient non francophones. Si 75,6% d'entre eux n'ont pas connu de problèmes particuliers d'apprentissage au cours du primaire,

## Lutter contre la déscolarisation

---

24,4% d'entre eux ont néanmoins rencontré des difficultés scolaires suffisamment importantes pour redoubler.

Le niveau scolaire sur lequel se sont concentrées ces difficultés est le CP/CE1 (48,5%) mais les deux niveaux qui sont le plus redoublés par ces lycéens décrocheurs sont le CP (30,3%) et le CM1 (24,2%), alors qu'ils déclarent avoir ressenti le plus de difficultés certes en CP (47%) mais aussi en CM2 (38%).

48% d'entre eux estiment avoir obtenu des résultats « bons » voire « très bons » en primaire ; 30% d'entre eux (correspondant au 24,4% ayant rencontré des difficultés scolaires en primaire) jugeant leurs résultats « moyens ».

En comparant leur taux de redoublement en primaire (24,4% d'entre eux), le jugement sur leurs résultats scolaires (30% les jugent moyens) et le fait qu'à plus de 80%, les lycéens interrogés ne se souviennent pas d'avoir eu des difficultés scolaires au primaire, on s'aperçoit bien du décalage qui existe entre le déclaratif reconstitué et les faits constatés. Ce chiffre ne traduit pas bien sûr la réalité, mais la représentation que les lycéens ont de leur scolarité en primaire. Car même ceux qui y ont rencontré des difficultés scolaires ne s'en souviennent plus. La scolarité en primaire ressemble un peu à un âge d'or, surtout au vu de leur scolarité dans le secondaire qui a souvent été plus douloureuse.

A cet égard, leur relation aux instituteurs est assez signifiante : 82,9% des lycéens déclarent avoir eu des enseignants bienveillants. Ils se souviennent qu'ils étaient attentionnés (96,2% des réponses sur un panel de 11 qualificatifs), qu'ils les encourageaient (62,9%) et qu'ils les soutenaient (53,9%). Seuls 3,7% des lycéens interrogés évoquent une relation conflictuelle.

88% des lycéens interrogés n'ont jamais été absents en primaire, et seuls 13% déclarent avoir été rarement absents en primaire.

- *La scolarité au collège*

A l'entrée au collège, on soulignera que, là encore, les chiffres sont en contradiction avec les déclarations des lycéens puisque seuls 24% d'entre eux disent avoir redoublé le primaire, alors que plus de 90% d'entre eux ont déjà au moins une année de retard, à l'entrée au collège, et pour un quart d'entre eux, deux ans.

Plus de 50% des lycéens décrocheurs déclarent avoir rencontré des difficultés scolaires au collège. La perte de motivation<sup>8</sup>, qu'ils avancent comme première cause de leurs difficultés, doit être liée à la faible estime de soi et au travail scolaire demandé. Il paraît assez clair qu'un élève qui ne parvient pas à suivre en classe et qui voit sanctionnée négativement la faible performance de ses productions scolaires, perd très vite confiance en lui, et ce, d'autant plus qu'il se trouve stigmatisé aux yeux d'autrui (enseignants et pairs confondus), devenant alors « le mauvais élève », le « cancre », le « perturbateur », le « mauvais esprit », etc. Cette stigmatisation, souvent intériorisée par l'élève, produit à la fois un sentiment d'indignité scolaire et un sentiment d'incompétence scolaire. Ce sont ces deux sentiments qui donnent à l'élève une faible estime de lui-même.

Si seuls 18,8% des élèves étaient rarement absents en primaire, ils sont près de la moitié à le devenir au collège. 56,3% des lycéens décrocheurs invoquent le fait de ne pas avoir fait leurs devoirs et l'ennui pour expliquer leur absence.

---

<sup>8</sup> Cf. les paragraphes consacrés à ce sujet dans le chapitre V « de quelques aspects théoriques : rebonds et prolongements ».

## Lutter contre la déscolarisation

Un quart d'entre eux a été exclu de leur collège : le comportement (souvent lié à l'ennui, et donc au manque de sens que représente l'école) et l'absence sont majoritairement évoqués comme raisons expliquant leur exclusion.

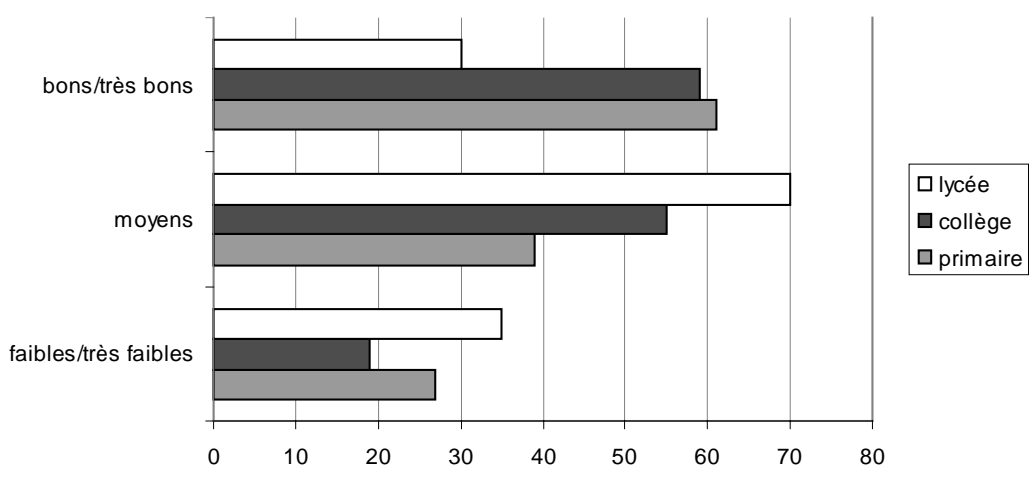
Si en primaire les mots pour qualifier le comportement des instituteurs à leur égard sont toujours positifs (bienveillance, attention, soutien et encouragement), des termes, tels que « mépris », « désintérêt », « conflit » (seul celui de « confiance » est positif) apparaissent pour qualifier l'attitude des professeurs de collèges à leur égard. 43,7% des lycéens décrocheurs pensent que leurs professeurs éprouvaient de l'indifférence à leur égard.

- *La scolarité au lycée*

68% des lycéens interrogés entrent en seconde avec un an de retard, plus d'un tiers ont deux ans de retard.

Si 65% des élèves interrogés qualifient leurs résultats de « moyens/bons » en primaire, ils sont 75% à estimer leurs résultats « moyens/faibles » au lycée, confirmant ainsi le fait que la majorité d'entre eux a ressenti des difficultés scolaires dès le collège. Ce sont surtout les classes de seconde (niveau le plus redoublé par ces lycéens) et de terminale qui sont identifiées comme celles où ils ont connu le plus de difficultés scolaires.

**L'appréciation portée par les lycéens sur leurs résultats scolaires**

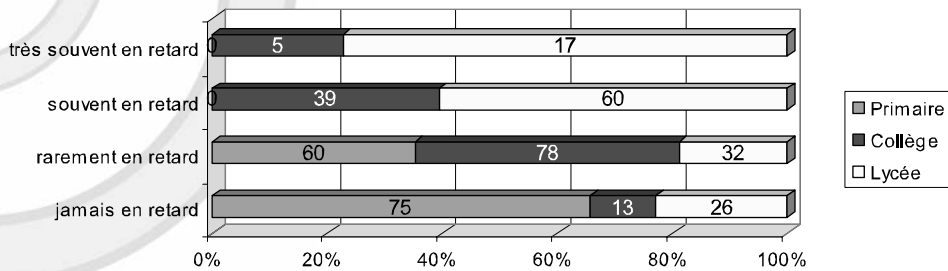


Si en primaire, rares sont les élèves qui reconnaissent avoir demandé de l'aide, tant au sein de l'école (9/135, soit 6% de notre échantillon) qu'hors de l'école (8/135), nombreux sont ceux qui déclarent avoir demandé de l'aide au lycée, (47 d'entre eux représentant 30% de l'échantillon), plutôt qu'à l'extérieur (28).

Le graphique suivant illustre le fait que l'absence et le retard, se déclinent en fonction du niveau scolaire : le lycée est le niveau le plus atteint par ce phénomène d'absentéisme et de retard, tant en volume qu'en nature.

## Lutter contre la déscolarisation

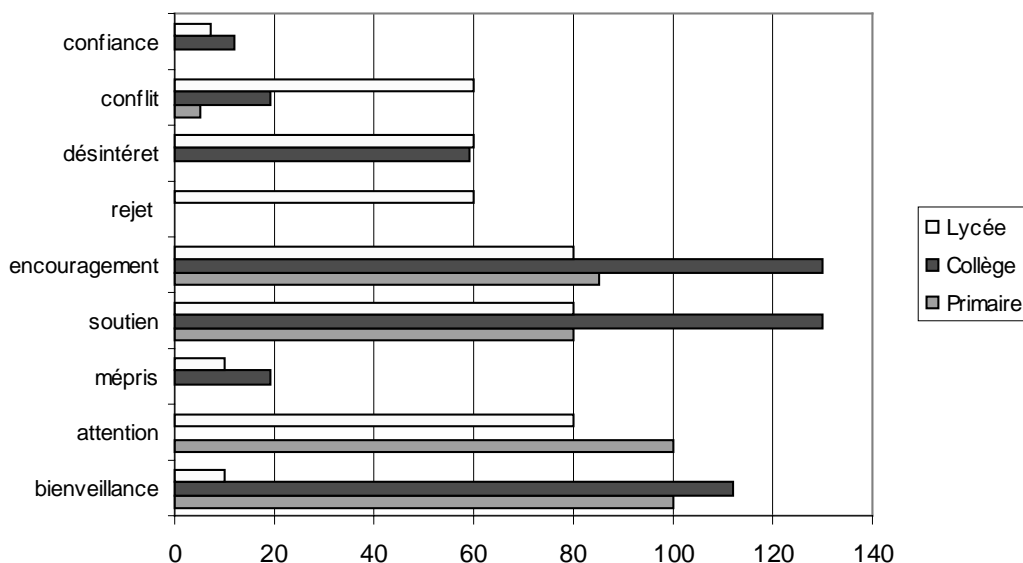
### La déclinaison de l'absence en fonction du niveau scolaire



Au lycée, seuls 7,5% des élèves interrogés considèrent que leurs professeurs sont bienveillants. Ils notent, à plus de 60%, que leurs professeurs continuent d'être attentionnés à leur égard, qu'ils les soutiennent et qu'ils les encouragent, mais ce chiffre est en baisse par rapport au collège (96%). 40% des lycéens interrogés considèrent que les professeurs de lycée manifestent une attitude de rejet et de désintérêt. Il n'est pas rare que leurs relations avec eux soient marquées du sceau du conflit.

Enfin, les lycéens interrogés estiment qu'aucun enseignant, pendant leur parcours scolaire (du primaire au lycée), ne leur a porté le moindre intérêt.

### L'attitude des enseignants à leur égard jugée par les lycéens interrogés



Il n'est donc pas étonnant de constater qu'en fonction du niveau scolaire, la perception qu'ils ont du comportement des enseignants à leur égard n'est pas la même. Si 100% des lycéens interrogés considèrent que leurs instituteurs s'adressaient à eux de manière correcte, ce pourcentage tombe à 60% pour les professeurs de collège et à 30% pour ceux du lycée. Les lycéens jugent la manière dont les enseignants du secondaire s'adressent à eux « assez difficile » voire « très difficile » au lycée. Ces deux catégories regroupent plus de 70% des opinions des lycéens interrogés.

## Lutter contre la déscolarisation

### c) Leur rapport à l'École

- *les difficultés d'apprentissage : cause première du décrochage scolaire*

Comme toutes les études nationales l'attestent, l'une des causes premières du décrochage scolaire est d'ordre scolaire. Tous les autres phénomènes, liés à l'absence, au retard, voire à l'ennui, à la perte de motivation qui mènent parfois à la violence contre les autres et/ou contre soi (ce que l'on met sous l'étiquette générique des « troubles du comportement »), sont en fait les conséquences de ces difficultés liées aux apprentissages.

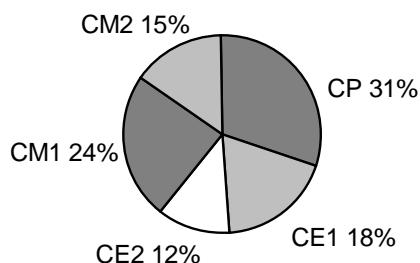
Or, confirmant ce que l'on sait déjà, ces difficultés apparaissent dès le primaire, alors même que plus de 80% des lycéens décrocheurs n'ont pas le souvenir d'avoir eu des difficultés scolaires à cette période-là de leur cursus. En raison sans doute du changement d'échelle qu'il implique, le passage en collège accentue ces difficultés. En effet, il semble bien que la multiplication du nombre d'enseignants, la multiplicité des intervenants, tant en classe qu'en dehors, sont souvent mal maîtrisées, voire pas du tout, à la fois par les élèves et par leurs parents.

Or les familles des lycéens décrocheurs sont souvent des familles éloignées socialement des formes légitimes de la culture scolaire. Depuis les années 1970, il a été démontré que « l'école reproduit statistiquement, dans son ordre propre, des différences sociales et culturelles préexistantes : plus les parents sont dotés en capital scolaire, plus les enfants ont une chance (statistique) de rester durablement (et avec bonheur) dans le système scolaire. »<sup>9</sup>

De plus, les études sociologiques<sup>10</sup> mettent en évidence qu'au décrochage des enfants correspond le décrochage de leurs parents ; décrochage qui s'effectue lors du passage de l'élémentaire au secondaire. Leur mauvaise maîtrise du niveau secondaire, voire leur manque total de repères concernant un cursus scolaire, entraîne une dévalorisation symbolique des parents aux yeux de leurs enfants. Cela génère deux sentiments qui parfois alimentent les conflits familiaux avec, chez les parents un sentiment d'incompétence vis-à-vis de leurs enfants, et chez les enfants, un sentiment de honte à l'égard de leurs parents.

Par ailleurs, et dans la continuité de ce qui vient d'être dit, on s'aperçoit que les redoublements se font principalement au moment du changement d'établissement<sup>11</sup> : le CP pour le passage de maternelle en primaire, la 6<sup>ème</sup> pour le passage du primaire au collège et la seconde pour le passage du collège au lycée.

### Le niveau scolaire redoublé en primaire



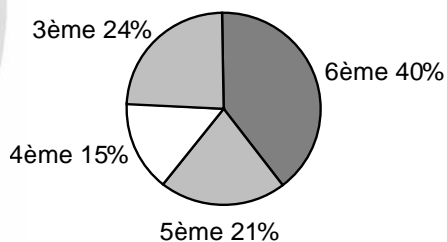
<sup>9</sup> Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Revue Ville-Ecole-Intégration* (VEI), 114, septembre 1998, pp. 104-109.

<sup>10</sup> Notamment Mathias Millet, Daniel Thin *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, *op.cit.*

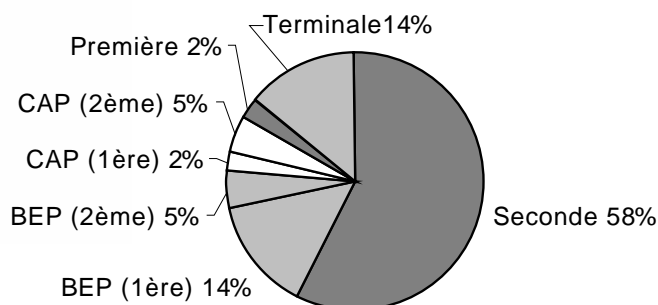
<sup>11</sup> Ce sont aussi dans ces classes-là que les élèves ont ressenti les plus grandes difficultés scolaires.



### Le niveau scolaire redoublé au collège



### Le niveau scolaire redoublé au lycée



Or avec ce changement d'établissement, c'est tout un ensemble de changements auquel doit faire face l'élève : changement de statut, de l'élève au collégien, voire de l'enfant à l'adolescent, puis du collégien au lycéen ; changement de règles de vie scolaire : un emploi du temps plus fluctuant en secondaire qu'en primaire et plus volumineux aussi, un découpage par disciplines plus complexe, une demande de travail personnel croissante, exigée par les enseignants du secondaire, au fur et à mesure de la progression dans le cursus scolaire, une plus grande autonomie<sup>12</sup> exigée aussi dans le comportement de l'élève qui, dans le secondaire, est de fait, plus souvent qu'en primaire, moins encadré par ses parents en raison d'un emploi du temps qui ne coïncide plus ou fort peu avec celui de parents qui travaillent à l'extérieur de chez eux ; changement d'échelle enfin : un lycée est plus grand en taille qu'un collège qui est, lui-même, plus grand qu'une école.

Ainsi le collège apparaît bien comme étant le niveau scolaire de toutes les ruptures, à la fois scolaires et personnelles. Le collégien vit son changement de statut d'élève, tant dans son corps que dans son rapport affectif et intellectuel à l'école où désormais on exige plus de lui, tout en l'encadrant moins. Il n'est donc pas étonnant de trouver des élèves désorientés (en termes de perte de repères temporels et spatiaux), déracinés affectivement (l'entrée au collège entraînant la sortie du cadre scolaire, familial et rassurant, du primaire) et confrontés à des exigences scolaires plus élevées qu'en primaire, auxquelles ils ne sont pas préparés (prise de notes, rythme de cours, multiplication des manières de travailler, nouvelles matières aussi, etc.).

<sup>12</sup> « L'autonomie et le manque d'autonomie sont aujourd'hui fréquemment évoqués par les enseignants pour qualifier l'attitude des élèves en *échec* ou en *réussite* : autonomie comme autodiscipline corporelle (contenir ses désirs, *se tenir*, écouter, lever le doigt avant de parler ou se mettre au travail par soi-même, sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir) et comme autodiscipline cognitive (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, avec les seules consignes écrites indiquées, savoir lire en silence et résoudre par soi-même un problème, etc.). Le terme d'*autonomie* cristallise donc un ensemble de caractéristiques socialement valorisées. » Bernard Lahire, « Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires », *L'esprit sociologique*, Paris, La découverte, 2005, p. 324.

## Lutter contre la déscolarisation

« N'étant pas préparés les élèves se trouvent souvent face à des tâches qui leur paraissent impossibles à réaliser voire insurmontables »<sup>13</sup>.

Or les élèves, et surtout les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, sont rarement préparés à faire face à toutes ces modifications qui impliquent une plus grande autonomie, et qui supposent donc des dispositions sociales particulières, souvent acquises au sein de la famille<sup>14</sup>, sans parler de celles qui concernent leur propre corps et leurs propres affects. C'est sans doute dans ce contexte-là qu'il faut replacer le discours nostalgique des lycéens décrocheurs sur l'école primaire, où, malgré leurs difficultés d'apprentissage, les relations avec leurs instituteurs n'étaient pas aussi dégradées que celles qu'ils ont eues, par la suite, au collège, avec leurs professeurs, et encore plus en lycée. Lorsqu'on leur demande de porter une appréciation sur leur parcours scolaire, ils disent avoir commencé à le vivre difficilement à partir du collège, puis du lycée. Le fait que plus de 60% des lycéens interrogés ont « l'impression de ne pas être à leur place » doit certes être corrélé avec le fait qu'ils subissent plus une formation qu'ils ne l'ont choisie, mais aussi avec le fait qu'ils ont le sentiment de n'avoir plus été scolairement à l'aise (en admettant qu'ils l'aient été en primaire) depuis leur entrée au collège, niveau où se sont révélées des difficultés de tous ordres.

- *les motifs avancés pour justifier les retards et les absences*

« S'il est une dimension qui condense la tension entre exigences scolaires et vie hors de l'école et les difficultés d'apprentissage scolaire, c'est celle du travail scolaire ou des devoirs à la maison à propos de laquelle les pratiques des collégiens en ruptures scolaires se caractérisent par une *hypoactivité scolaire*. »<sup>15</sup> Les motifs externes, avancés par les lycéens interrogés pour expliquer leur absence dans le secondaire, ont d'abord trait au travail scolaire qui leur est demandé et qu'ils ne font pas. Il faut noter combien la question des devoirs à la maison est révélatrice du rapport que ces élèves entretiennent avec l'école. Les études nationales montrent en effet combien les activités proposées par les enseignants, dans le cadre des programmes, génèrent les difficultés d'apprentissage de ces élèves, qui développent parfois une véritable « souffrance scolaire », au sein de leur famille, ce qui réactive en eux un sentiment d'indignité et de dévalorisation.

Les élèves, confrontés à des difficultés d'apprentissage, ont conscience qu'ils ne trouveront aucune aide au sein de leur famille pour leur permettre de comprendre ce qu'il leur est demandé, en raison notamment de la faiblesse des ressources parentales en matière de scolarité. Par ailleurs, même dans le cas où les parents ont la capacité sociale et technique de suivre la scolarité de leurs enfants, leurs contraintes professionnelles ne leur permettent pas d'être présents au moment où leurs enfants sont censés faire leurs devoirs. Or, ces élèves n'étant pas élevés dans la logique de l'auto-contrainte, ils auraient justement besoin d'une autorité parentale suffisamment forte pour les stimuler et les aider à affronter leurs obligations.

Plus de 70% des lycéens évoquent la fatigue et la maladie pour expliquer leur absentéisme alors qu'ils ne sont que 25% à avoir une activité salariée. Chez ces élèves, c'est la première raison avancée pour expliquer leur comportement de retrait, voire de fuite, face à l'école ; l'éloignement géographique et la mauvaise desserte de l'établissement par les transports n'étant que le 5<sup>ème</sup> motif d'explication.

<sup>13</sup> Stéphane Bonnéry, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les sciences de l'éducation. Pour une Ere nouvelle*, vol. 36, n°1, 2003, p. 51.

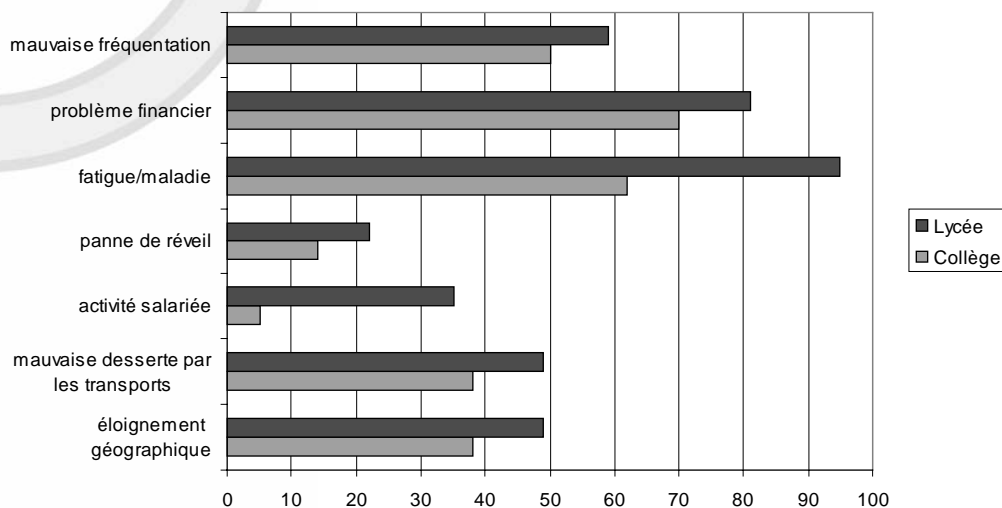
<sup>14</sup> Sur les raisons sociales du « manque d'autonomie » des enfants de milieux populaires, cf. Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Hautes Etudes, 1995.

<sup>15</sup> Mathias Millet, Daniel Thin *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, op.cit., pp. 165-166.

## Lutter contre la déscolarisation

L'ennui est aussi une des premières raisons avancées par les lycéens interrogés, pour justifier leur absence dans le secondaire. Ce n'est pas tant la finalité de l'école qu'ils ne perçoivent plus, que celle de la formation qu'ils suivent, formation plus souvent subie que choisie.

Les motifs internes invoqués par les lycéens interrogés pour justifier leur absence



- *l'orientation*

L'hypothèse selon laquelle le décrochage des lycéens s'expliquerait par une orientation par défaut n'est pas validée, ou du moins si elle l'est, il convient de la nuancer. Ce n'est pas en raison d'un manque de places dans la formation souhaitée que 63% des lycéens interrogés ont été orientés vers des filières non désirées, mais par manque de résultats en adéquation avec leur choix. C'est ce que reconnaît la majorité d'entre eux.

Aussi, ce qu'ils attendent de l'école c'est qu'elle joue à leur égard le rôle que leurs parents ne sont pas en mesure d'assumer, faute de ressources scolaires suffisantes et/ou adaptées aux exigences scolaires. A la question « qu'est-ce que vous auriez aimé que le lycée vous propose pour vous venir en aide et continuer vos études ? », ils sont plus de 50% à répondre « plus de travail d'orientation » et « plus de soutien scolaire ».

- *les activités extra-scolaires, dont l'activité salariée*

La majorité des lycéens interrogés déclare avoir une activité extra-scolaire, dans un domaine sportif. Cette activité est souvent la poursuite d'une pratique commencée dès le primaire.

26% ont une activité salariée qui répond à deux motivations complémentaires : ils travaillent, soit « pour subvenir à leurs besoins », soit pour se procurer de « l'argent de poche ». Toute la question ici est de savoir ce qu'ils entendent par « subvenir à leurs besoins » : cela relève-t-il de la stricte nécessité ou du superflu, considérés par eux comme un impératif pour être conformes aux codes extérieurs d'appartenance au groupe de pairs ?

70% d'entre eux travaillent entre 10 et 20 heures par semaine. 45% d'entre eux, sans doute les filles, déclarent faire des ménages, près d'un tiers exercent cette activité dans le secteur de l'animation.

## Lutter contre la déscolarisation

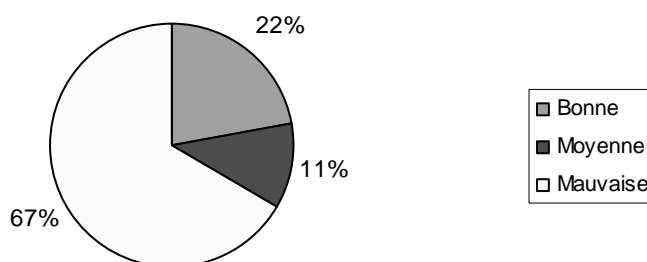
Leur travail se concentre principalement pendant les périodes extra-scolaires : petites ou grandes vacances (cela concerne 85% d'entre eux) ainsi que le week-end (34%).

### d) Leur vision de l'avenir

6% des lycéens interrogés considèrent qu'ils ont interrompu leur scolarité au lycée. 94% d'entre eux n'envisagent pas d'arrêter, et dans les mêmes proportions, ils disent vouloir continuer, et affirment que cette poursuite d'études est, majoritairement, le souhait de leurs parents. Ce qui les motive encore pour être présents au lycée, c'est moins leurs parents (et nous avons vu précédemment pourquoi) que l'attrait du diplôme, ou du moins ce qu'il représente socialement. Être diplômé dans une famille qui ne l'est pas n'est pas une chose sans importance. Être diplômé, c'est croire aussi que l'on met plus de chances de son côté pour s'intégrer professionnellement et donc socialement.

L'école apparaît ainsi comme étant leur unique voie pour accéder à un avenir meilleur que celui de leurs parents et pourtant, ils sont plus de 60% à déclarer « avoir une mauvaise vision de l'avenir ». Peut-être même faut-il interpréter cette vision de l'avenir en général comme étant une appréciation portée sur leur propre avenir.

La vision de l'avenir par les lycéens interrogés



Si l'on veut conclure sur ces constats, il convient de le faire avec ce que le sociologue Bernard Lahire appelle la « double solitude »<sup>16</sup>, dans laquelle se trouvent ces élèves, moins en raison de leur échec scolaire, qu'en raison de leur statut même d'élève. Le fait qu'ils soient issus de milieux sociaux éloignés de la norme scolaire dominante engendre une première solitude : celle qu'ils ressentent au sein de l'école, parce qu'ils se retrouvent seuls pour affronter les exigences de ce nouvel univers :

« rien ou presque de [leur] socialisation familiale antérieure ne [les ayant] préparés à faire face aux demandes scolaires »<sup>17</sup>.

La seconde solitude a trait à celle qu'ils éprouvent à l'égard de leur propre famille. En effet, même en échec scolaire, ces élèves détiennent déjà un certain acquis scolaire, souvent supérieur à celui de leurs parents. « Or, que fait l'enfant de *cet acquis scolaire* lorsqu'il retourne dans son univers familial ? Quel sens donne-t-il à ces *produits scolaires* ? En fait, il se trouve que, pour certains enfants, les *produits scolaires* n'ont aucune *valeur* sur le *marché familial*. »<sup>18</sup>

Ces deux solitudes génèrent parfois une charge de souffrance importante. C'est ce qu'affirment d'ailleurs les lycéens interrogés, puisque 73% d'entre eux avouent avoir vécu assez difficilement, voire difficilement, leur parcours scolaire au lycée.

<sup>16</sup>Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », article cité.

<sup>17</sup>*Ibidem*, p. 107.

<sup>18</sup>*Ibid.*

## Lutter contre la déscolarisation

C'est sans doute pourquoi l'école est le symbole à la fois de tous les possibles, en tant que seule voie d'ascension sociale, et de toutes les frustrations. Or lorsque l'état de « schizophrénie culturelle » des élèves issus de milieux populaires ne s'accompagne pas des résultats scolaires adéquats, une violence, à la hauteur de la souffrance ressentie, est susceptible d'éclater : elle peut se retourner contre soi-même mais elle peut, tout aussi bien, s'exprimer contre l'objet principal de la désillusion sociale.

### V. DE QUELQUES ASPECTS THEORIQUES : REBONDS ET PROLONGEMENTS

#### a) La perte de motivation : leitmotiv de toute expérience de l'échec scolaire

Nora Ferkous, chargée de mission  
DESS Sciences de l'Education, Paris XIII

« La motivation » est un terme utilisé, le plus souvent, sans être défini au préalable. Lors du débat national sur l'école, certains intervenants évoquaient « l'absence de motivation » de manière caricaturale. Elle serait une nouvelle version de « la maladie des enfants du siècle », symbolisant le malaise d'une jeunesse mettant en danger les valeurs fondatrices de notre société. Pourtant il semble peu pertinent de percevoir les transformations de comportements des élèves sans les mettre en relation avec le système scolaire auquel ils sont contraints de s'adapter et avec les transformations de l'environnement économique, social et politique de la société contemporaine. D'aucuns affirment que « l'élève » serait « naturellement » motivé par l'école et que celle-ci offre un cadre évident pour l'expression d'une motivation intrinsèque. Or se référer à la motivation, comme seul facteur d'explication de la réussite ou de l'échec scolaire, suppose que l'élève possède en lui tous les « outils » de sa propre réussite et qu'il doit, par conséquent, assumer la responsabilité de son manque d'investissement. C'est bien ce présupposé, et les jugements de valeur qu'il génère dans le discours évaluatif des acteurs du système, que 72% des élèves interrogés, notamment ceux qui ont rencontré des difficultés dans leur scolarité, invoquent pour expliquer leur démotivation, leur découragement, leur décrochage.

Un élève interrogé déclare : « Sur mes bulletins, ils me disaient toujours que je n'étais pas motivé alors que j'essayais de travailler ». Parce qu'ils ont intériorisé les jugements portés sur eux, les élèves perçoivent le manque de motivation comme le facteur univoque, permettant d'expliquer, et l'insuffisance de leurs résultats, et leur comportement de « mauvais élève », « pas fait pour les études », c'est-à-dire, implicitement synonyme de mauvaise « personne ».

La motivation est définie par A. Lieury et F. Fenouillet<sup>19</sup> comme « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance ». Il existe dans cette notion deux distinctions ; distinctions opérées en fonction de la source psychologique du mécanisme déclencheur de l'acte : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Un individu accomplit une tâche en fonction d'une motivation intrinsèque, s'il l'effectue uniquement pour le plaisir qu'il éprouvera dans sa réalisation : et celle de l'activité, et la sienne, en quête d'une image de soi valorisante. Il peut aussi être mis en projet et en action parce que stimulé par une motivation extrinsèque, s'il attend, en retour de la réalisation de la tâche proposée, voire imposée et contraignante, une récompense, une acceptation, une reconnaissance extérieure.

« L'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage, elle est aussi un lieu où l'on est évalué. Elle installe des miroirs autour de l'enfant » (M.Chouinart<sup>20</sup>). L'école est donc un lieu d'évaluation qui peut, ou développer ou détruire la motivation intrinsèque. Principe de

<sup>19</sup> A Lieury et F Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996.

<sup>20</sup> R. Chouinard, professeur de la faculté d'éducation de Montréal. Cf. le résumé de son intervention sur « Des pistes d'interventions sur la motivation scolaire », Congrès de l'AQETA, 2003 (<http://www.aqeta.qc.ca/article/mai03/mai03f.htm>)

## Lutter contre la déscolarisation

---

plaisir et principe de réalité sont soumis à la nécessité d'obtenir une évaluation somative, pour espérer être gratifié d'une reconnaissance familiale, voire sociale ou, au moins échapper au risque d'être sanctionné. Cette projection de la définition de la motivation dans un cadre scolaire, nous permet de prendre conscience que l'individu et son intérêt, dans le cadre d'une formation, ne sont pas les seuls facteurs de l'investissement dans le travail, qu'il soit ou non de nature scolaire.

Ces processus complexes, où s'enchevêtrent subjectivité et causes objectives d'une autre origine que celle de l'institution scolaire, nous invitent à considérer des facteurs décisifs, en terme de motivation : la pédagogie, la didactique mais aussi des facteurs d'encadrement relationnel du groupe et de l'élève en tant que personne dans sa globalité, en développement social et psychologique. Seul un projet pédagogique qui fait sens peut permettre à un élève se faire émerger ses ressources intellectuelles, affectives, physiques et le propulser dans une dynamique de motivation extrinsèque, parfois même, hors de toute évaluation quantitative, intrinsèque. Les élèves réussissent à être motivés s'ils ont une motivation extrinsèque, à défaut d'être intrinsèque. Or, le problème des élèves inscrits dans un processus de décrochage est qu'ils n'ont pas pu s'approprier les « règles du jeu » pour devenir maîtres des enjeux de leur cursus scolaire. Souvent, plus âgés que les lycéens « outillés » pour gouverner avec aisance leur « métier » d'élèves, ils sont piégés par une logique implicite de sélection par l'échec, « par défaut ».

« Si l'utilité des études se perd, si elle est faiblement perçue ou si elle n'est que négative, parce qu'on a tout à perdre et rien à gagner, l'expérience scolaire se vide et, pour le dire simplement, les élèves n'ont plus de bonnes raisons de travailler ».

« L'année dernière » dit un élève de seconde, « je ne savais pas ce que je voulais faire, donc je n'étais pas motivé ».

Ils sont écartelés entre un désir de réussite sociale et familiale et la pression d'une compétition scolaire face à laquelle ils se sentent perdants d'avance, entre les expériences juvéniles qu'ils développent ailleurs et dont certaines leur renvoient une image positive, leurs repères culturels et les contraintes d'investissement de temps et de travail que leur impose l'organisation scolaire et une culture « classique », qu'ils n'ont pas en « héritage ». Et, c'est bien parce qu'ils ont la conviction que leur avenir professionnel dépend de l'obtention de diplômes, que 65% des lycéens interrogés ont une perception très pessimiste de leur avenir et doutent que le lycée puissent les aider à surmonter des difficultés que certains subissent, depuis l'école primaire.

De « l'absence de motivation » à l'absentéisme, le parcours des lycéens décrocheurs est le versant scolaire d'une résignation sociale qui touche massivement les milieux populaires et qui pose la question de l'égalité des chances pour les uns en un impératif de réduction de l'inégalité des chances pour les autres.

### b) La peur de réussir

Samuel Comblez,  
psychologue

Le traitement de l'absentéisme scolaire des élèves de plus de 16 ans mobilise un grand nombre de professionnels qui ne ménagent pas leur peine pour aider ces jeunes inatteignables. Pourtant, bon nombre d'entre eux ne se saisissent pas de cet appui. Comment alors comprendre et soutenir des jeunes qui en viennent à reproduire inlassablement le cercle vicieux de l'échec en s'absentant ?

L'adolescence est une période de la vie où la peur des changements et de perte de maîtrise de soi est saillante. Le travail intellectuel oblige le jeune à se pencher sur « son intérieur » dont le désordre extérieur n'est que le reflet. En interrogeant l'élève sur ce qu'il souhaite devenir, les professionnels peuvent être amenés à poser des questions angoissantes. Celles-ci font naître des images internes dangereuses qui le font fuir. Dès lors, on comprend mieux pourquoi une part importante des abandons se joue au cours d'un palier d'orientation ou durant une période de stage. Ces expériences concrétisent l'éventualité de la réussite. Passer du statut d'élève à celui de diplômé, de jeune travailleur, voire d'adulte responsable, c'est tendre vers une autonomie génératrice d'inquiétude. Le jeune se préserve en échouant, en gérant ses absences, faute de pouvoir maîtriser son devenir. L'échec demeure rassurant et confortable en ce qu'il est connu du jeune et qu'il lui assure une certaine forme de contrôle. D'autre part, le fait que notre société ne propose plus d'expériences symboliques de rites de passage à la fin des études, contraint l'adolescent à trouver en lui-même des ressources psychiques, pour s'accepter en tant qu'adulte. Faute d'y parvenir, il se retrouve en errance, comme perdu dans un parcours scolaire, dont il ne perçoit pas la finalité et dont il préfère se détourner plutôt que de continuer à s'y perdre.

En quête de sa place dans son environnement social et culturel, l'adolescent ne cesse d'accomplir des actes, parfois imperceptibles, qui le positionnent socialement et culturellement. Etre en situation de réussite met en perspective l'accès à un statut différent de celui des parents. Mais si réussir suppose d'accepter de dépasser ses ascendants, alors ce cap est parfois difficile à franchir ; cette progression étant souvent vécue comme une sorte de trahison inconsciente de ses racines. Le jeune se mettra dès lors en échec pour préserver le statut social dans lequel il est reconnu. Dans cette logique, l'échec scolaire est une manifestation inconsciente de respect envers les parents.

Sur certains, confrontés aux difficultés scolaires depuis l'école élémentaire, l'expérience de l'échec a déjà fait beaucoup de dégâts. Prisonniers d'une sorte « d'habitude » et de résignation face à l'échec, on comprend alors que le jeune ait des difficultés à sortir de cette spirale dans laquelle il est entraîné. L'adolescent baisse les bras lorsqu'il se rend compte, avec le temps, que tout effort reste vain. Dans une société tournée vers le progrès et la compétition, l'élève est poussé à être le meilleur, l'école devient alors une bataille pour la reconnaissance de soi. L'échec scolaire, quelle que soit sa cause première, inflige au jeune une blessure narcissique grave, contre laquelle il doit développer des mécanismes de défense, pour éviter l'effondrement de sa personnalité. Pour ce faire, encore faut-il avoir acquis les ressources internes suffisantes, au cours de l'enfance. C'est pendant cette étape de son évolution qu'une personne apprend à gérer les expériences de séparation. L'apprentissage scolaire réactive ces souvenirs de séparation. Développer un esprit critique, accéder à de nouveaux savoirs, c'est affronter le doute, le questionnement et prendre le risque de perdre des certitudes. Quand il est mal préparé à ce travail de deuil, l'adolescent vit cette dynamique intellectuelle, non comme un plaisir, mais comme une source d'angoisses.

Certains adolescents sont sujets à un narcissisme grandiose mais, même pour eux, l'épreuve de la réalité est inévitable. Ils peuvent vivre la réussite comme un échec car

## Lutter contre la déscolarisation

---

elle nécessite l'adhésion à la norme, ce qui implique de renoncer à la toute puissance. Centré sur lui-même, l'adolescent se désintéresse de l'autre, perd le contact avec la réalité, manifeste des troubles de l'adaptation. Le comportement d'échec devient le plus sûr moyen de se prémunir contre la déception d'être dans la « moyenne », dévalorisé par le constat d'être « comme tout le monde », déception qui équivaut à la perte de la toute puissance.

Pour illustrer ces propos, le cas de Stéphanie, 15 ans, montre bien le processus d'auto-sabotage, que peut parfois mettre en place un adolescent. Cette élève est scolarisée en 4<sup>ème</sup> et redouble cette classe. Elle a une sœur et 3 frères. Stéphanie est domiciliée chez sa mère et n'a plus de contact avec son père depuis plus de 6 ans. Les parents sont séparés. La maman, souffrant de dépression, est en arrêt de travail et s'occupe beaucoup de l'éducation de sa fille.

Stéphanie est suivie par une éducatrice de l'ASE, par le médecin scolaire de son collège et par un psychologue d'un CMPP. L'équipe éducative du collège et l'inspection académique se mobilisent également beaucoup.

Le redoublement de la 4<sup>ème</sup> a été décidé, car le travail fourni la première année était insuffisant et les résultats catastrophiques. Pour autant, ses capacités scolaires sont excellentes.

La jeune fille pose, depuis un an, des problèmes au sein de son établissement : consommation et commerce de produits toxiques au sein du collège, troubles du comportement, insolences, provocations, perturbation des cours, refus des règles de fonctionnement du collège, absentéisme important.

L'équipe éducative est préoccupée par le comportement de l'adolescente qui devient de plus en plus ingérable. Les professeurs demandent l'exclusion de la jeune dont l'attitude les dépasse. Le cas devient critique et la principale est inquiète, face à l'auto-agressivité dont fait parfois preuve Stéphanie qui a tenté, deux mois auparavant, de se suicider. Elle est tiraillée entre les injonctions des professeurs d'exclure Stéphanie et l'envie d'aider cette jeune fille en souffrance.

Stéphanie, perturbée par ses difficultés scolaires n'a pas voulu se rendre au rendez-vous, fixé par le conseiller d'orientation psychologue.

Selon la maman, sa fille a des capacités mais le soutien qu'elle tente de lui apporter est refusé et demeure inefficace alors qu'elle l'accepte, en règle générale, dans un premier temps. Elle demande de l'aide. Une AEMO a été mise en place il y a quelques mois et s'est arrêtée à la demande de sa fille en opposition avec l'éducatrice. Celle-ci a peu de contact avec Stéphanie dont l'assiduité aux rencontres a baissé au cours du temps. Cette prise en charge avait pourtant montré quelques signes d'évolution positive, Stéphanie était plus apaisée.

La principale du collège met en place un parcours adapté, au sein du collège, en organisant des stages ayant pour objectif de confirmer le choix professionnel de Stéphanie.

Après un début prometteur dans le cadre du suivi par le pédopsychiatre du CMPP, Stéphanie se présente à quatre rendez-vous pour, au final, rompre le lien. Un projet d'hospitalisation est abandonné car il est long à mettre en place et, par ailleurs, Stéphanie, après l'avoir accepté, s'y oppose.

En milieu d'année, le conseil de discipline se réunit car la jeune a été surprise à vendre du cannabis au sein du collège. La veille, elle tente de mettre fin à ses jours. Elle est hospitalisée. Deux jours après son admission, elle fait pression sur sa mère pour sortir de l'hôpital, contre l'avis du corps médical.



## Lutter contre la déscolarisation

Suite à l'exclusion, un nouveau collège est recherché mais la maman, à la demande de sa fille ne fait pas la démarche d'inscription. Il s'ensuivra une période de déscolarisation de 2 mois, durant laquelle Stéphanie reste au domicile.

Une orientation vers le centre national d'enseignement à distance (CNED) est envisagée. Stéphanie accepte cette proposition mais n'enverra jamais les devoirs.

Afin de gérer les problèmes de comportement et d'éviter l'isolement, une orientation vers une structure spécialisée est envisagée. Mais l'admission en internat de rééducation est impossible car Stéphanie s'y oppose. Parce qu'elle bénéficie d'une intelligence normale (et même supérieure à celle de sa classe d'âge), l'IME n'est pas adapté.

Au printemps, la maman réussit à inscrire sa fille, qui accepte de reprendre sa scolarité, dans un collège situé hors de son département de domicile. Après 15 jours de présence, Stéphanie est victime de rumeurs qui la présentent comme étant particulièrement provocante avec les garçons. Elle met fin à sa scolarité dans l'établissement. Un nouveau collège, situé dans son département de domicile, est retrouvé. Un accueil à temps partiel est proposé. Stéphanie s'oppose au projet et ne sera pas rescolarisée, avant la fin de l'année.

A la rentrée scolaire suivante, la maman réussit à faire admettre l'adolescente dans une maison d'enfants, située dans les Alpes et spécialisée dans le traitement des dysfonctionnements psychiques. Elle est scolarisée, en parallèle, en classe de 3<sup>ème</sup>. L'adolescente accepte cette admission dans laquelle elle voit la possibilité de prendre de la distance avec sa mère.

Fin septembre, elle est exclue. Elle s'est très souvent retrouvée à la limite de la règle, refusant d'être scolarisée, n'adhérant pas au suivi psychologique proposé. L'établissement a pour objectif d'apporter des repères aux jeunes, au travers d'un double projet éducatif et psychothérapeutique mais, dans une sorte de fuite en avant, Stéphanie évite de faire un travail sur elle-même. Le seul point positif de son accueil est qu'elle cesse de consommer du cannabis (même si des problèmes de commerce persistent toujours).

Un retour en collège, dans le département de son domicile, est étudié avec la mise en place d'un parcours adapté, articulé autour de stages en entreprise et d'un emploi du temps allégé, pour assurer un retour progressif.

Après plus d'un an de suivi, le C.O.P réussit à organiser une rencontre avec Stéphanie. Elle est très amaigrie, faible, s'exprime très peu, sa souffrance est prégnante. Elle parle de son séjour à la maison d'enfants comme étant « nul », indiquant qu'on lui faisait peur, « *on m'a demandé ma matière préférée et on ne m'a donné à faire que les matières que je détestais* ». Selon elle, cette admission n'a été d'aucun secours.

Elle souhaite passer son brevet des collèges, pour se tourner par la suite vers le droit (« juge pour enfants ou éducateur pour délinquants »), le métier de chanteuse ou le BEP de carrières sanitaires et sociales. Elle ne souhaite pas reprendre sa scolarité en collège et, par ailleurs, son niveau devenu faible suite à la période de rupture, l'empêchera, selon elle, de réussir. Elle n'est pas favorable au projet de parcours adapté, car le retour dans un collège où elle retrouverait ses relations précédentes, l'inciterait à fumer à nouveau. Le projet d'intégration en 3<sup>ème</sup> d'insertion dans un collège, en dehors de la ville de son domicile est accepté, à demi-mot. A cette période, la présence continue de Stéphanie au domicile exaspère sa mère, avec laquelle la relation devient très tendue. Une place en 3<sup>ème</sup> d'insertion est trouvée dans un collège, hors de la ville. La maman indique que Stéphanie n'ira pas dans l'établissement car la ville est celle où vit son père et qu'elle ne souhaite pas être amenée à le rencontrer. Après vérification, le collège est en fait situé dans une ville frontalière de celle où vit le papa.

## Lutter contre la déscolarisation

---

L'éducatrice indique, avec désarroi, qu'une tentative de suivi familial a été menée mais refusée par la mère. Une note est transmise au juge, précisant les conduites d'échecs dans lesquelles s'inscrit la jeune fille et propose une injonction thérapeutique en hôpital psychiatrique.

En mars, Stéphanie a 16 ans, sa scolarité n'est plus obligatoire. Son refus de la réussite a été massif.

Ce cas reflète bien la difficulté d'impliquer une adolescente dans une démarche de réussite et dans un suivi régulier par des professionnels. Nous voyons que Stéphanie est, par moment, poussée par l'envie de progresser ; elle s'investit durant quelques séances dans un travail mais finit par lâcher prise dès que s'esquissent des signes d'amélioration. Elle fait part de ses projets, essaie de les mettre en œuvre mais court-circuite l'aide, en s'installant dans l'échec et l'isolement. En l'aidant, chaque professionnel vient témoigner de ses difficultés, lui dire qu'elle va mal, elle ne l'accepte pas.

Cette adolescente s'est enfoncée dans un cercle vicieux d'auto-sabotage alors qu'elle bénéficie d'une intelligence normale, qu'elle est capable d'entretenir des relations durables (elle a beaucoup d'amis) et qu'elle ne souffre d'aucune pathologie mentale pouvant expliquer son attitude. Stéphanie elle-même ne parvient pas à expliquer sa conduite. Des mécanismes inconscients, échappant à tout contrôle de sa part, semblent être impliqués.

Cependant, Stéphanie considère la réussite comme une possibilité de blesser l'autre, en particulier sa mère. Une partie d'elle-même aspire au succès, répondant à un grand besoin de reconnaissance, mais une autre partie, qui a peur du changement qu'engendre une telle réussite, provoque la crainte d'être rejetée et de ne pas être aimée (l'expérience de rejet par son père, vécue six ans auparavant, renforce l'évitement de cette insupportable idée). Tous les prétextes (fatigue, manque de temps) sont utilisés pour ne pas se présenter aux rendez-vous ou pour ne pas effectuer les démarches demandées. Tirillée par ses démons intérieurs, Stéphanie fait tout au dernier moment et, en cas d'insuccès, prétexte un manque de préparation.

Au sein de l'établissement scolaire, lorsque le professeur est aux côtés d'un jeune en difficulté, celui-ci comprend les explications et réussit à faire les exercices proposés. Privé de cette médiation, ce dernier oublie tout et le travail, dès le lendemain est à reprendre. Cette situation montre que l'adolescent peut être assez intelligent pour faire efficacement semblant d'apprendre, lorsque l'enseignant, ou tout professionnel se laisse capter par lui, mais est assez intelligent également pour comprendre que, s'il apprend et progresse réellement, il risque fort de perdre les avantages émotionnels, essentiels pour lui, que lui procurait la proximité. En effet, l'adolescent qui réussit, mobilise moins l'adulte et celui-ci s'éloigne. Cette prise de distance angoisse le jeune qui, en retour, échoue. La peur de réussir est alors une peur de perdre la proximité avec l'adulte, l'échec permet de contrôler la distance.

Le jeune peut trouver, en l'adulte, un allié ou un adversaire et doit, par un savant dosage, gérer ses attitudes pour préserver une proximité étayante, sans le décourager par à une attitude trop négative. Le comportement du jeune peut parfois prendre la forme de mécanismes régressifs et il faut alors naviguer à vue, entre deux écueils. Le premier serait de mater le jeune, ce qui l'engluerait dans un cocon et lui interdirait toute progression. L'autre erreur serait de s'opposer abruptement à toutes ses demandes régressives, au risque de voir l'adolescent se replier totalement sur lui-même ou développer des réactions explosives incontrôlables. Le jeune se retrouve, alors, dans un état psychique qui lui interdit toute inscription dans une logique d'apprentissage et de réussite.

L'adulte est contraint d'agir « sur le fil du rasoir » et de mêler « maternage » et « paternage », dans des proportions adéquates aux besoins du jeune. Il lui faut savoir

## Lutter contre la déscolarisation

---

mêler et doser convenablement un fond de disponibilité « maternante », tout en instaurant une imposition « paternante » d'exigences éducatives fermes et adaptées aux possibilités de chaque jeune.

Poussé par son désir d'autonomie, l'adolescent mesure et contrôle la distance qu'il entretient avec l'adulte. En refusant la réussite, le jeune pense être maître des situations. Cela lui donne le sentiment d'être plus fort puisque détruire est un pouvoir universel dont on peut facilement contrôler et évaluer le résultat. Celui de la réussite est lui, beaucoup moins prévisible et, en cela, plus angoissant.

La peur provient, la plupart du temps, d'une donnée manquante ou inconnue. C'est la peur d'une situation que l'on ne contrôle pas, parce qu'on ne l'a pas préparée. Prenons par exemple une opération chirurgicale. A son approche, le patient est angoissé, et pour cause... Alors, il se renseigne auprès du personnel médical pour anticiper ce qui va se passer, savoir ce qu'il ressentira. Lui donne-t-on une formule magique qui remplace l'intervention ? Non ! On lui explique tout simplement ce qui se passera en lui et automatiquement la part de mystère et de questions s'estompe. Le malade est plus serein. Il faudrait tenter d'agir de la même manière avec un adolescent, décortiquer avec lui la situation qui lui fait peur, le rassurer, quant à l'avenir. Face à la réussite, il ne se retrouvera pas devant une situation inconnue qui le mettra mal à l'aise. De plus, il faut considérer que l'éducation qui ne conduit pas à un travail sur soi, à une transformation intérieure est vouée à l'échec, il faut donc manier tout ce qui peut être stressant (jugement, comparaison...) avec prudence. L'ordre externe peut aider à mettre de l'ordre à l'intérieur du jeune, passer par des « objets intermédiaires » autrement dit, utiliser une médiation qui devra avoir un côté fantasmatique permettra de rentrer en résonance avec les peurs du jeune pour les contenir et les apprivoiser.

Tout être humain a besoin de se créer un scénario historiquement construit afin de se créer des points de repères. Pour élaborer ses projets, l'adolescent s'appuie sur son histoire et celle de sa famille, son avenir est basé sur la répétition de son histoire familiale. Tout devient difficile quand cette histoire est confuse, voire inexistante. Comment le jeune pourra-t-il alors se construire une cohérence de vie et avoir confiance en l'avenir, dans un système scolaire extrêmement sélectif qui ne délivre les diplômes qu'avec une grande parcimonie ? Sorokin, en 1927, a montré que la fonction principale des systèmes d'enseignement était de réguler les flux de gens qui accèdent aux différentes fonctions sociales. Cela signifie que le système s'arroge le droit de permettre ou d'interdire, grâce aux examens et aux diplômes, l'entrée dans ces fonctions. Cela se comprend bien, il faut à la fois rendre l'école obligatoire et éliminer ceux qui ne se conforment pas aux normes, tout en récompensant ceux qui le font. Les élèves qui doutent de leur capacité à accéder à des fonctions sociales reconnues peuvent être amenés à échouer scolairement. Ils sont donc en situation d'échec et même de rejet, dans un monde auquel ils ont l'obligation de s'intégrer. Garder espoir est alors un impératif : croire que demain sera meilleur qu'aujourd'hui et considérer que ce que j'apprends des autres peut m'aider permet à l'adolescent de reprendre confiance en l'avenir.

Comment agir ? Solliciter doucement, progressivement, savoir attendre, savoir respecter les réticences de l'adolescent et lui témoigner qu'on les comprend est souvent l'attitude la plus adaptée. L'action des professionnels nécessite de mettre en place des cadres, de recréer des limites pour, à l'intérieur, créer des rencontres, des liens, des moyens d'être rassuré. Ces rencontres doivent se faire dans des lieux autres car créer du lien suppose de gérer une certaine distance. Se pose alors la question des structures alternatives, telles que les dispositifs relais, par exemple, qui permettent ces rencontres. Le département de la Seine-Saint-Denis souffre d'un manque criant de structures alternatives, telles que les ITEP, les centres d'accueil thérapeutique à temps partiel (CATTP) les places en CMP et en hôpital de jour ou bien encore les internats, empêchant ainsi de pouvoir reconnaître l'adolescent absentéiste, d'abord comme un jeune en état de souffrance, pour tenter, ensuite, d'insuffler en lui le courage de se tourner à nouveau vers le monde, de risquer et de résister à ce qui l'a fait fuir.

### c) Du signifiant au signifié

Louise Debourle,  
professeure de lettres,  
chargée de mission sur la coordination  
du dispositif relais départemental

« Ennui, manque de motivation, absentéisme perlé, massif, chronique, échec, rupture, refus, abandon, phobie, rejet de l'institution, perturbateurs, perdu de vue, décrocheur, délinquant... » : champ lexical récurrent dont l'implicite codé, fortement péjoratif, parasite notre entendement et notre construction du sens.

« La nomination contribue à faire la structure du monde » (Bourdieu).

A la lumière de la recherche théorique et des expériences de terrain, depuis ces vingt dernières années, chercheurs et professionnels regardent le « décrochage » comme un objet d'étude qui invite à la rigueur d'analyse et d'interprétation et à la sagesse. Le décrochage scolaire « met en scène une figure de l'altérité qui échappe à priori aux classifications existantes »<sup>21</sup>. Le processus cumulatif de ruptures, la complexité qui caractérise les parcours des adolescents concernés, interdit que l'on soit complice d'interprétations par trop arbitraires et que l'on cède à la tentation du syllogisme :

- un délinquant risque de devenir un décrocheur, tous les décrocheurs ne deviennent pas des délinquants.
- tous les élèves en échec scolaire ne sont pas des décrocheurs actifs, mais bien plutôt des « décrochés » passifs.
- tous les décrocheurs ne sont pas en échec scolaire.

« Décrocher » nous rappelle Bernard Bier, « c'est à la fois dans le langage de la montagne, décrocher d'une paroi, chuter, et, dans celui de la toxicomanie, sortir d'une dépendance, d'une souffrance ».

Quand la question de l'absence est omniprésente, on risque fort de se focaliser sur des individus et non sur des situations qui génèrent un acte. « Décrocher », ne serait-ce pas tenter d'échapper à la logique insurmontable de l'échec qui porte atteinte à la personne de l'élève, d'où l'ambivalence, non seulement du terme métaphorique mais de l'acte lui-même ?

C'est ce qui vaut à Jean Biarnès d'insister sur la distinction entre un élève dit « en difficulté » et un élève « rencontrant des difficultés ». Les notions de « déscolarisation », « d'absentéisme » et de « décrochage » nécessitent que l'on se demande, non seulement de quel objet on parle mais si, et dans quelle mesure, l'importance qui leur est accordée, au cours de ces quelques dix dernières années ne doit pas autant au fonctionnement des institutions et aux catégories de pensée de leurs professionnels qu'aux pratiques des élèves qui désertent l'école.

Les résultats de l'enquête sur les parcours des lycées décrocheurs, l'analyse des dossiers de demande d'admission en dispositifs relais et Nouvelles Chances, nous incitent à partager ce questionnement posé par Dominique Glasman<sup>22</sup>, ainsi que celui concernant « la place » de l'élève.

---

<sup>21</sup> Bernard Bier, *Revue VEI-enjeux*, n°122, septembre 2000.

<sup>22</sup> *La déscolarisation*, La Dispute 2004.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### La place de l'élève dans l'école

Les élèves qui ne trouvent pas « de place », ceux qui n'ont jamais trouvé leur place et ne « tiennent pas en place », en particulier dans le collège « unique » au sens univoque du terme, ceux qui, quand ils ont obtenu une place en lycée, ne se sentent pas à leur place jusqu'à quitter la place... pour tous ces élèves, il est insupportable de se sentir « déplacé » et stigmatisé par « sa différence » scolaire et le plus souvent, sociale.

En effet, s'il est vrai que des adolescents de milieux favorisés peuvent être en situation de décrochage, les chercheurs s'accordent à souligner la récurrence des situations de grave précarité matérielle, sociale et culturelle, dans les processus de décrochage. Les acteurs du pôle ressource, les membres des commissions assiduité et relais de l'inspection académique, le C.I.O. spécialisé près du tribunal de Bobigny, nos partenaires éducateurs de la P.J.J. et de l'A.S.E., les personnels sociaux et de santé, dans leur travail avec les établissements scolaires, sont confrontés, au quotidien à la réalité « d'accidents biographiques qui ont touché les élèves, plus ou moins tragiques, mort brutale, accident de travail, licenciement, déménagement, séparation parentale » (Glasman). Epreuves de vie, parfois de survie qui submergent la personne et font de la « posture d'élève » un jeu virtuel devenu inaccessible.

Dès lors, « s'absenter », c'est parfois tenter de sauver son existence quand l'école ne peut « comprendre », au sens étymologique de « prendre avec ».

« C'est précisément parce que je ne suis ni confesseur, ni assistante sociale, ni psychologue mais professeur dans telle ou telle discipline que je peux aider les élèves à dépasser les engluements dans l'affectif et le familial. J'apprends donc progressivement à accepter les élèves tels qu'ils sont pour qu'ils ne restent pas ce qu'ils sont. L'accès à l'universel passe par l'articulation de différences » (Bernard Defrance).

### La place de l'élève dans la Cité

« L'homme est du vivant politique » Aristote

« Parlons-nous seulement des autres, de ceux qui, premières victimes de ces processus de marginalisation, ne seraient pas ou seraient mal socialisés, mal éduqués, au point qu'on puisse les qualifier de « sauvages », voire de « nouveaux barbares » ? Ou parlons-nous également de nous, c'est-à-dire du rapport entre le fonctionnement de nos institutions (dont bien sûr l'institution scolaire) et les règles ou l'absence, le délitement des règles qui régissent notre société ?<sup>23</sup> »

Dans la cité antique, entre le citoyen et l'image de la société juste, il y a l'espace du débat, de la confrontation, qui, seuls, peuvent rassembler, en une même dynamique, la vie de l'esprit, les moyens et les fins de la vie humaine.

Démocratie ? Ce serait, en toute conscience et en toute responsabilité, courir publiquement le risque de l'intelligence, alors être institué citoyen et consacrer sa vie à le devenir. En avance rapide, c'est de la même histoire que surgit le siècle des Lumières, en France. On prend la Bastille, on tranche le chef de l'absolutisme et on célèbre l'avènement des Sciences et des Techniques comme l'instrument idéal de progrès et de libération, pour affranchir des multiples formes d'esclavage et

---

<sup>23</sup> Cf. Jean-Yves Rochex, *Rencontres inter-académiques des acteurs de classes relais*, 2002.

## Lutter contre la déscolarisation

d'oppression des femmes et des hommes, proclamés Hommes et Citoyens, face à l'univers.

Qu'en est-il, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, ici, en Europe et partout ailleurs ? Sur fond de culture positiviste et de mondialisation des économies, peut-on affirmer que l'évolution liée à la révolution technologique et cybernétique a rendu les femmes, les hommes et les enfants plus maîtres de leur présent et de leur devenir ? Peut-on penser qu'elle est accompagnée d'une élévation de la conscience éthique et que la « barbarie » ait reculé à proportion de l'augmentation des connaissances théoriques dont nous disposons sur le monde que nous prétendions modeler « à notre image » ? N'est-il pas illusoire de s'en remettre aux impératifs formels de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales de 1950 ? Quant à la Convention internationale des droits de l'enfant, signée en 1989, n'est-elle pas le symbole qui doit nous rappeler que les enfants, eux aussi, ont des droits et que l'école a le devoir d'accueillir l'humanité dans sa diversité universelle ?

Or, les droits ne sont pas garantis, une bonne fois pour toutes. Seule la vitalité des institutions et de la vie politique peut en garantir l'existence et en « universaliser » les bienfaits. Seule une prise de responsabilité individuelle et collective, de l'ordre du volontarisme, peut nous prémunir de retomber dans des comportements archaïques et ethnocentriques. Dans une société de marché, on gère des individus. Mais qu'est-ce qu'un « individu » ? Un être désincarné, désengagé, voire dégage de son environnement, des circonstances historiques et culturelles qui ont présidé à sa venue au monde, marqué le parcours de sa généalogie ? Une personne peut-elle être réduite à son autonomie individuelle, désarticulée du lien social ? Le lien social peut-il être réduit à un lien marchand ?

Une combativité sociale, résistante, les valeurs de justice, de responsabilité, d'autonomie traversent des engagements citoyens. Emerge une nouvelle compréhension du lieu et du lien social, fondée sur la solidarité et la responsabilité. Il y a des signes que ce que la pensée humaine a de plus unique, c'est de ne pouvoir pas rester prisonnière d'une pensée unique. Mais vigilance...

Quand le « dehors » déroute, quand l'homme fait peur à l'homme, le repli, la démarche identitaire cohabite avec le désir de changement. Le refus de l'autre est au coude à coude avec la solidarité. Sous des formes variées, un microfascisme prolifère dans les pores de nos sociétés et se manifeste par une montée en puissance du racisme, de la xénophobie, de la remontée des fondamentalismes religieux, de l'oppression des femmes et de l'atteinte à l'intégrité des enfants. Mais tout aussi contradictoire, l'élan civique le plus sincère risque de s'annuler quand il se laisse piéger par un manichéisme stérile. Les certitudes chavirent et le risque est grand d'être submergé par le sentiment d'impuissance. Or, malgré le volume croissant de la population précarisée, l'ordre social ne s'effondre pas. Des forces de résistance l'irriguent. Celles des travailleurs sociaux, celles des solidarités sociales, familiales. Celles des Institutions. Solidarités, dans les réserves d'un capital social qui conserve une mémoire de règles de vie et d'action « qui pour résister à l'épreuve doivent travailler à inventer et à construire un ordre social qui n'aurait pas pour seule loi la recherche de l'intérêt égoïste et la passion individuelle du profit et qui fera place à des collectifs orientés vers la poursuite rationnelle des fins collectivement élaborées et approuvées » (Pierre Bourdieu).

Les lycéens décrocheurs sont des témoins éloquentes des contradictions de notre société. Les conséquences de leur marginalisation, voire de leur exclusion de la Cité, confrontent les institutions à des responsabilités nouvelles. Elles suscitent une dynamique de partenariat d'une ampleur sans précédent. Enfin, elles convoquent l'institution scolaire à une réflexion et à une prise de responsabilité « dans les murs », « hors les murs » et dans la mouvance de sa marge.

## Lutter contre la déscolarisation

---

C'est de ces forces vives que témoignent « les regards internes et les regards croisés » de celles et de ceux qui ont apporté à cette recherche leurs contributions, que nous avons réunies dans le troisième chapitre.







## É TROISIEME PARTIE

« ...le froissé du monde social, les propos des personnes, les combinaisons nuancées et concrètes des propriétés de chaque individu, dépositaire de dispositions à penser, à sentir, à agir, produites par ses expériences multiples. »

Bernard Lahire, 2002

# REGARDS INTERNES, REGARDS CROISES



# Lutter contre la déscolarisation

## I. LE LYCEE ARTHUR RIMBAUD ET L'ASSIDUITE SCOLAIRE

Joëlle Cronier,  
proviseure du lycée Arthur Rimbaud,  
La Courneuve

Il y a trois ans, les élèves retardataires étant nombreux, nous avons décidé d'essayer d'enrayer ce processus qui nous posait question : était-ce pour ne pas assister au premier cours de la demi-journée ? Était-ce par manque de rigueur ? Était-ce un dilettantisme chronique ? Une autre interrogation a également très vite émergé, souvent corrélée au premier questionnement : quelle responsabilité incomait aux élèves, aux familles, aux personnels de santé ?

### a) la procédure lycée pour l'application de la loi sur l'assiduité scolaire

Nous avons donc commencé par nous intéresser plus précisément aux retards. Il s'agissait dans un premier temps de comptabiliser les élèves et leurs retards, tout retard engendrant une heure de retenue « encadrée », dans la semaine, en présence d'un professeur. Cette heure, rémunérée en HSE, donnait aux enseignants la possibilité d'une intervention pédagogique, mais elle représentait un certain coût, en temps (gestion des élèves retardataires, de ceux qui ne venaient pas en retenue et qu'on ne pouvait pas sanctionner) et en HSE.

Le bilan était mitigé quant à l'organisation. Nous en étions donc à nous demander comment nous pourrions poursuivre cette expérience et comparer, pendant une seconde année, nos statistiques mais aussi éviter un surcroît de travail au personnel de la Vie scolaire.

Quand le texte de 2004 sur l'assiduité a été diffusé au sein des EPLE, nous sommes repartis sur de nouvelles bases. Il fallait suivre à la lettre le dispositif qui nous était proposé afin de pouvoir mieux gérer nos absents et pouvoir avoir des moyens de comparaison tant d'une année sur l'autre que par rapport aux autres établissements. Les CPE ont donc décidé de suivre les directives puisque, de ce fait, un cadre était mis en place ; cadre qui nous permettait de supprimer certains des inconvénients cités ci-dessus.

Nous avons commencé à comptabiliser les demi-journées et à organiser des rencontres avec les responsables légaux. Ces rencontres sont précédées de communications téléphoniques journalières à destination des familles de tous les élèves absents à la première heure de cours de chaque demi-journée. Quand l'absentéisme continue, le lycée est mobilisé pour mettre en place la commission *vie scolaire* qui réunit l'élève et sa famille en présence du professeur principal, de l'infirmière, de l'assistant social, de la CPE, de la COP et de la direction. Si le jeune continue à ne pas suivre les consignes, une dernière étape, toujours comme le stipule la loi, est l'envoi à l'inspection académique du dossier individuel du suivi de l'assiduité de l'élève ; dossier qui est l'émanation de toutes les démarches entreprises pour que l'élève revienne au lycée de manière régulière. Le règlement intérieur donne les grandes lignes de notre action et souligne le respect de la loi au lycée.

### b) des difficultés existent, mais des points forts et des résultats aussi

Pour assurer à ce dispositif la meilleure efficacité possible, il faut une vie scolaire qui adhère à cette organisation, très lourde sur le plan administratif. Les enseignants doivent être rigoureux dans le traitement des absences des élèves, ce qui n'est pas toujours le cas. Enfin il faut une disponibilité des équipes et des personnels pour montrer, face aux élèves et à leurs familles, une détermination qui oblige chacun à considérer l'école autrement.

## Lutter contre la déscolarisation

---

Parce que les personnels de l'établissement savent que l'assiduité est un des facteurs de réussite scolaire pour nos élèves, nous proposons aux jeunes et à leurs familles la mise en place, au cours des commissions vie scolaire, traitant au cas par cas l'absentéisme des élèves, soit une aide sous forme de tutorat, une fiche de suivi pour aider le jeune à se conformer à la Loi ou toute décision allant dans le sens de valorisation des résultats scolaires. La COP se propose également de retravailler le projet de l'élève. Un suivi adapté à chaque situation est inscrit au dossier, pour rappeler au jeune les résolutions prises lors de ces réunions.

Par ailleurs, les CPE ont rédigé un résumé très clair en direction des élèves et de leurs familles pour rappeler les différents points de la loi sur l'assiduité. Ce petit document est distribué en début d'année et doit être signé par l'élève et son responsable légal. Ce dispositif nous permet de rappeler, le cas échéant, que la loi est connue de tous et doit être appliquée.

Peut-être, et sans doute en raison de toute cette mobilisation, nous constatons que nos effectifs sont relativement élevés, même en fin d'année : 24/24 en terminale baccalauréat professionnel comptabilité et 23/23 en secrétariat. Hormis quelques démissions, nous obtenons les mêmes chiffres en terminale BEP. Les résultats aux examens sont, soit satisfaisants, voire très bons, soit dans la moyenne des autres lycées (en fonction des événements de l'année 2005, par exemple).

Enfin, signalons que tout ce travail ne diminue pas pour autant le nombre global des élèves absents, même si on peut remarquer que ce ne sont pas obligatoirement les mêmes élèves qui ne respectent pas la loi, d'un trimestre sur l'autre. Autre aspect à relever, le fait que, sur le nombre total de dossiers ouverts en début d'année, peu d'entre eux vont jusqu'au dépôt à l'inspection académique.

Ceci permet de finir sur une note positive : les lycéens essaient de mieux comprendre les enjeux de l'école et, déterminés à réussir, de respecter les contraintes de l'obligation scolaire.

## II. DU DECROCHAGE SCOLAIRE AU COLLEGE ET DE QUELQUES PISTES POUR TENTER D'Y REMEDIER

Patricia Jourdy,  
principale adjointe  
du collège Garcia Lorca,  
Saint-Denis

Le « décrochage », un mot que l'on entend à longueur de journée. Tout le monde s'interroge, personne ne trouve de réponse. Au collège, la question est d'autant plus cruciale que « l'école est obligatoire ». Alors que faire lorsque l'on perd les élèves petit à petit, au départ sans bruit, puis quelques soubresauts et puis plus rien. Des élèves qui disparaissent : combien ? Où ? Beaucoup de questions là encore.

Mais reprenons : qu'est-ce qu'un élève décrocheur ? Un élève qui ne vient plus en cours ou partiellement ? Oui, certes, mais pas seulement. Que dire des élèves présents dans le collège mais qui ne vont pas en cours ? Ils connaissent parfaitement les règles du collège (retards non acceptés, perturbations des cours, etc.), mais ils font en sorte d'éviter soigneusement la classe. Que dire encore de ceux qui hantent les fonds de salle sans être vraiment là ? Paradoxalement, les élèves les plus décrocheurs sont souvent ceux qui sont le plus présents dans, ou autour, de l'établissement ; certains pourraient même comparer leur attitude au syndrome de Stockholm. D'août à juillet, ils viennent au collège et sempiternellement, ils demandent à voir au choix, l'assistante sociale, l'infirmière, la COP, les CPE ou quiconque voudra

## Lutter contre la déscolarisation

bien les écouter ; ce qui n'est pas sans provoquer la crispation des enseignants, qui constatent leur présence dans l'établissement, mais pas en cours.

Le décrochage, et là tout le monde semble être d'accord, est intimement lié à la difficulté face aux apprentissages. Les causes sont diverses mais la conséquence semble être unique : le décrochage. Pour pallier les difficultés, tous les professionnels s'y mettent et font de leur mieux. Chacun joue son rôle : l'enseignant exige la présence en classe de l'élève, condition *sine qua non* à son apprentissage ; le CPE fait respecter le règlement intérieur, notamment les règles sur les absences et les retards, l'assistante sociale écoute les tourments souvent graves des jeunes et la COP tente de travailler avec eux une orientation. La frustration des uns et des autres vient souvent du fait que chacun travaille dans son coin et émet alors un constat d'échec.

Au collège, nous n'avons pas plus de réponse qu'ailleurs, mais nous avons essayé de conjuguer nos efforts et de trouver des possibilités de solution. En amont, dès la sortie des CM2, nous rencontrons les enseignants et les directeurs d'école du secteur. Elève par élève, nous recensons les types de difficultés rencontrées (retard scolaire, problèmes familiaux, de santé, etc.) et les modes de suivi déjà mis en place (aide du RASED, suivi au CMPP). Cette année, fin août, nous avons organisé avec l'assistante sociale, la CPE et les enseignants de 6<sup>ème</sup> trois jours d'école ouverte destinés exclusivement aux futurs élèves de 6<sup>ème</sup>. L'objectif était de créer des liens et de mieux connaître le fonctionnement de l'établissement. Les activités proposées étaient toutes basées sur la constitution d'équipe classe et sur l'apprentissage des règles nécessaires pour vivre ensemble. A la rentrée de septembre, les élèves connaissaient leurs camarades, leurs professeurs, et il y avait de part et d'autre beaucoup moins d'appréhension à travailler ensemble.

Les problèmes soulevés par les enseignants du premier degré avaient été d'une part pris en compte pour la constitution des classes et d'autre part, pour partie, communiqués aux professeurs principaux. Ainsi, la prise en charge des difficultés des élèves entrés en 6<sup>ème</sup> a pu être précoce.

Les réponses sont diverses :

- à l'interne : mise en place de PPRE, de groupe de besoin en mathématiques, de soutien, d'aide aux devoirs ;
- à l'externe : contact avec les enseignants du 1<sup>er</sup> degré, mais également avec tout le réseau associatif, éducatif, périscolaire du secteur, dont dépend le collège, et bien évidemment avec tous les dispositifs départementaux de remédiation (module relais, ateliers et classes relais, dispositifs *Nouvelles Chances*).


Dans notre collège, nous prenons beaucoup de temps (et c'est peut être la matière la plus précieuse) à analyser les difficultés, à suivre les élèves repérés, à communiquer avec les différentes personnes intervenant auprès de l'élève : professeurs, éducateurs, parents, mais aussi, et cela s'est fait, des rendez-vous avec les psychologues du CMPP, les membres du RASED et pourquoi pas avec la brigade des mineurs ? Nous partons du principe que plus nous aurons d'information sur les types de difficultés de l'élève, plus nous pourrons lui proposer des solutions adaptées.

Dans notre établissement, 64% des élèves arrivant en 6<sup>ème</sup> ont entre 1 et 2 ans de retard. Cette donnée nous guide aussi dans nos choix et dans la compréhension du mal être des élèves. Augmenter ce retard, c'est prendre le risque quasi certain de les faire décrocher définitivement. La tâche n'est pas simple, mais avec les élèves, nous essayons d'agir pour trouver des moyens de les raccrocher, ou en tout cas de ne pas les perdre. Cela peut prendre des formes tout à fait différentes.

Par exemple, un élève de 6<sup>ème</sup> est arrivé avec 2 ans et demi de retard et un comportement agité. Très rapidement en concertation avec l'équipe pédagogique,

## Lutter contre la déscolarisation

É nous nous sommes interrogés sur un passage en 5<sup>ème</sup>. Nous avons analysé ses résultats (notamment avec J'ADE), la COP a eu un entretien avec lui et les parents ont été contactés, questionnés, rassurés aussi. Pour cet élève, il fallait faire vite pour plusieurs raisons : si on prenait la décision de lui faire " sauter " une classe, il était judicieux de s'y prendre tôt, mais plus important encore, son comportement ne devait absolument pas se dégrader auquel cas, une telle décision n'aurait pas été " éducativement " correct ! D'un élève très moyen en 6<sup>ème</sup>, il est en passe de devenir un élève correct en 5<sup>ème</sup> et que dire du sourire radieux de son professeur de mathématiques en apprenant que la première note de son ex-élève était un 17 !! A-t-on évité un potentiel décrochage ? J'aime à le croire !



Tous les 15 jours, la direction, les 2 CPE, l'infirmière, l'assistante sociale et la COP se réunissent et soumettent à tous des cas d'élèves en difficulté et le plus souvent en phase de décrochage. Chacun donne son point de vue. Cette réunion est primordiale car, non seulement elle nous oblige à prendre du temps pour des élèves qui parfois ne posent aucun problème de comportement et donc auraient tendance à se faire oublier et, d'autre part, elle nous permet de cumuler les compétences de chacun. Nous nous distribuons le travail, le CPE peut commencer à établir un dossier d'absentéisme pendant que l'assistante sociale prend contact avec les éducateurs de rue pour savoir si l'élève est toujours dans le quartier et ce qu'il fait, la COP nous donne également des conseils précieux sur les différentes filières possibles, surtout en cours d'année. Notre établissement abritant la MGI, nous avons également l'habitude de travailler avec la responsable pour faire des bilans de compétence ou rescolariser, par exemple, un élève de 3<sup>ème</sup> décrocheur, depuis plusieurs années, et passé d'établissement en établissement, après des conseils de discipline.

Parfois, nous proposons à des élèves décrocheurs des solutions peu conventionnelles : W., par exemple, a un parcours chaotique, peu ou pas d'école depuis la 6<sup>ème</sup>. Elle est en 3<sup>ème</sup>, ou plutôt elle est inscrite en 3<sup>ème</sup> car elle ne vient pas. Un jour je la vois dans les couloirs et lui demande de venir dans mon bureau pour discuter. Elle me raconte sa vie, sa scolarité, ses doutes, ses angoisses à propos de son avenir. Elle m'avoue ne rien comprendre à ce qui se passe en cours. Nous essayons ensemble d'envisager des possibilités et de prendre les problèmes, un à un. Elle me dit être tentée par la vente ou la petite enfance. Je lui parle de stage, elle semble intéressée. Nous établissons les modalités pour trouver un stage et un impératif, me tenir au courant de toutes ses démarches. Elle me demande à la suite de l'entretien si elle doit retourner en cours. Je lui dis que non, qu'elle doit aller chercher son stage et m'appeler le soir même. Deux heures après, elle avait un stage d'une semaine. Je suis alors en contact avec la directrice de l'école et lui explique la situation. Elle n'a fait que deux jours car elle s'est fait frapper par son petit ami. Elle est revenue au collège pour me tenir au courant. Nous nous sommes renseignées sur les attentes scolaires du CAP *petite enfance*. Les professeurs référents (notre établissement est classé EP1) lui font passer des tests et ont établi un plan de remédiation<sup>24</sup> pour parvenir aux pré-requis nécessaires à un CAP. Nous l'avons inscrite au CFG<sup>24</sup>. La structure de la classe ne lui convient pas, alors nous avons utilisé le module relais pour que, non seulement, elle travaille des exercices prédéfinis mais pour qu'elle bénéficie des activités dont l'objectif est d'améliorer son image. Alors, bien sûr, elle sort du cadre et nous avec elle, mais elle est là, et quand elle n'est pas là, nous savons où elle se trouve, puisqu'elle nous donne de ses nouvelles.

Notre hantise est de passer à côté des élèves, de ne pas voir, de ne pas comprendre. Alors non, on ne peut pas donner de solution satisfaisante à tous ceux qui n'y arrivent plus, mais nous nous devons d'en être conscients, d'avoir à l'esprit que cet élève existe et qu'il est en souffrance.

Parfois les solutions prennent du temps à être décidées ou à être acceptées. Il faut aussi se donner le temps parfois de la réflexion, de la maturation : expliquer encore et encore, toujours impliquer l'élève pour ne pas le déposséder (surtout que dans notre établissement en 3<sup>ème</sup>, ils ont plus souvent 16 ou 17 ans que 15 ans) et enfin

<sup>24</sup> Nous avons une SEGPA dans l'établissement.

## Lutter contre la déscolarisation

éprouver de la bienveillance pour l'élève, pour les différents partenaires, pour les dispositifs, sans pour autant être naïf.

### III . LA PEDAGOGIE DE PROJET COMME VECTEUR DE RECONCILIATION DU JEUNE AVEC LE LYCEE : L'EXPERIENCE DE *NOUVEL ELAN* AU LYCEE MOZART (LE BLANC MESNIL)

Martine Baudras, professeure de lettres modernes  
Laurent Podetti, professeur d'histoire-géographie

*Nouvel Elan* est un dispositif, né, en 2004, de la rencontre entre la volonté de l'inspection académique de créer un dispositif de rattachement dans un lycée général et de notre volonté de travailler différemment.

Ce dispositif diversifie les réponses alternatives, que proposent les trois dispositifs *Nouvelles Chances* rattachés à un lycée professionnel et qui accueillent des élèves ayant décroché, pendant leur parcours de collégiens, ou en lycée professionnel. Il a pour vocation de permettre à des élèves, issus de classe de seconde générale ou technologique, soit de reprendre un cursus de formation générale, soit de s'engager dans un cursus de formation négocié, vers la voie professionnelle. Dans les deux cas de figure, il met en perspective l'accès à un baccalauréat. En effet, depuis quelques années, avec une collègue de sciences physiques, nous avons obtenu de l'administration du lycée Mozart la possibilité d'aménager l'emploi du temps de nos classes de seconde, afin de conduire des projets transdisciplinaires, à deux ou à trois. Ensemble, deux années de suite, nous avons mené un projet de revue scientifique en ligne.

C'est pourquoi, lorsque le groupe de pilotage académique a sollicité notre proviseure, madame Cazalis, pour créer ce dispositif expérimental dans les murs du lycée Mozart et de regarder cette démarche comme un pôle d'excellence du projet de l'établissement, cette dernière a fait appel à nous pour concevoir l'organisation et la « coordination à deux têtes » de cette démarche innovante. Le projet a été accueilli très favorablement et soutenu par le nouveau proviseur, monsieur Baillon. Nous n'avons eu aucune difficulté à trouver l'équipe d'enseignants volontaires pour tenter l'aventure.

Cette expérience a fait l'objet d'un accompagnement par la mission *Valorisation des innovations pédagogiques* du rectorat de Créteil. Et nous sommes en lien avec le lycée Jean Lurçat, à Paris et le Micro Lycée de Melun Sénart (77).

Le dispositif *Nouvel Elan* s'inscrit dans une approche éducative qui privilégie l'expérience du travail collectif et la transversalité. Il tend à créer un lieu de solidarité tout en apportant les notions, les capacités, et les savoirs-être conformes aux instructions officielles. En effet, *Nouvel Elan* est une classe de seconde qui a pour objectif de permettre aux élèves un passage en première.

Structure en petit groupe, pédagogie différenciée, évaluation par compétences amènent peu à peu l'élève à faire, à entreprendre et donc à acquérir la confiance en lui-même, indispensable à la réalisation de son projet personnel. Ce qui caractérise *Nouvel Elan*, c'est le travail sur trois projets pluridisciplinaires, obligatoire pour chacun des élèves. En effet, notre dispositif comprend des plages horaires où les disciplines se croisent, les savoirs scolaires s'acquièrent par le recours à une pédagogie de projet. L'intervention de partenaires extérieurs au système éducatif multiplie les ouvertures sur le monde "réel". Cette interaction entre l'institution et la société civile repositionne l'école dans la société. L'Ecole devient embrayeur, l'opérateur d'un processus d'apprentissage qui contribue à la socialisation de l'enfant : contribution à la construction de son identité, au développement de son réseau personnel, à l'intégration dans des réseaux sociaux. Il s'agit, lors des trois rendez-vous hebdomadaires, d'apprendre différemment, de travailler autrement. Par ailleurs, les professeurs apparaissent sous un autre jour, le travail sur projet les mettant à quasi

## Lutter contre la déscolarisation

---

égalité avec les élèves en termes de savoir-faire : par exemple le projet artistique 2006 nous a amenés à rédiger un communiqué de presse, à chercher un logo pour la structure, toute activité n'entrant pas *a priori* dans le champ de compétences de nos matières respectives. Cette situation d'apprentissage est propice à établir un véritable dialogue, susceptible d'être poursuivi dans d'autres cadres (cours traditionnels, bilans hebdomadaires, etc.).

Le premier projet pluridisciplinaire est axé sur la découverte des civilisations américaines (nord et sud), avec obligation d'une réalisation qui soit visible sur le site internet du lycée. Le second s'articule autour de pratiques muséographiques. Il s'agit d'appriivoiser une culture dont, *a priori*, nos jeunes sont exclus. Le troisième projet, qui repose sur un partenariat avec le Museum national d'histoire naturelle, explore de manière abstraite et concrète le domaine du jardin.

Certains de ces projets ne sont prévus que sur quelques semaines. Le reste de l'année, les heures leur étant dévolues, sont consacrées aux enseignements disciplinaires. La présence de plusieurs professeurs permet de confronter différents points de vue, et surtout de donner une dynamique particulière à la classe. Ainsi, l'élève est sollicité en permanence, il lui est impossible de "faire semblant". Décrocher durant le cours devient plus difficile. Travailler avec plusieurs enseignants facilite ainsi une individualisation du travail et l'intégration échelonnée des élèves arrivant dans la structure.

### a) le projet « civilisations américaines »

Le projet concerne trois matières : anglais LV1, espagnol LV2, histoire-géographie. Bâti autour des civilisations américaines, il entend croiser la démarche de trois disciplines en s'appuyant sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Le projet est conçu dans l'esprit des travaux personnels encadrés (TPE). Il a pour objectif final une production-élève qui peut être mise en ligne sur le site du lycée. Un thème est imposé : celui des "minorités", concept anglo-saxon étranger à la culture française mais particulièrement important pour les civilisations américaines. Le projet se réalise en tenant compte de contraintes imposées, à savoir l'utilisation des trois langues et l'étude d'un milieu urbain et/ou rural. Deux heures par semaine y sont consacrées en présence des trois professeurs. La responsable informatique du centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) du Bourget intervient sur quelques séances, comme personne ressource pour initier les élèves au logiciel *Dreamweaver 2*. Enfin, les élèves ont comme obligation de travailler en groupe de deux ou trois.

Ce projet est en relation étroite avec une partie commune des programmes officiels de seconde d'histoire géographie et de langues : la ville. Les élèves s'approprient des notions théoriques et des savoirs : la notion de minorité dans le monde anglo-saxon, la notion de mégapole, une représentation de l'espace géographique américain et de son histoire, certains aspects de la vie politique étasunienne et la place grandissante de la langue espagnole aux Etats-Unis. Les élèves pratiquent la compréhension globale de textes authentiques en langues étrangères. Ce type de lecture permet de dégager rapidement l'idée essentielle d'un texte pour le retenir comme pertinent ou, au contraire, le rejeter. Les élèves pratiquent également la lecture détaillée.

Un de nos objectifs est d'amener les élèves à utiliser les TIC pour apprendre à traiter l'information : encoder le problème avec des "descripteurs" (mots clés) en utilisant un moteur de recherche, sélectionner l'information pertinente, la stocker en mémoire, la classer, la mettre en relation avec d'autres informations et établir la synthèse. Les élèves sont confrontés aux problèmes de recherche spécifiques aux TIC. Ils éprouvent des difficultés à utiliser les moteurs de recherche du type *Google* de façon efficace. Les professeurs, eux aussi, maîtrisent mal la recherche par descripteurs. La multiplicité des sites exige un contrôle des sources. Les élèves stockent énormément de données sans discernement et en particulier en langues étrangères. En



## Lutter contre la déscolarisation

---

conséquence, les professeurs les aident à exercer leur vigilance, à effectuer la sélection et à filtrer l'information. Ces compétences transversales donnent des outils méthodologiques qui peuvent être réinvestis dans toutes les matières.

Les TIC sont utilisées pour apprendre à travailler. Les élèves s'approprient la technique de recherche documentaire en utilisant un moteur de recherche. Les documentalistes les avaient auparavant initiés au même type de travail, au CDI, avec le logiciel *Superdoc*. Les professeurs prévoient des étapes à intervalles réguliers afin de permettre aux élèves de construire des plans successifs qui induisent des synthèses partielles. Un autre objectif des professeurs est aussi d'amener les élèves à utiliser les outils des TIC pour apprendre.

Les élèves utilisent trois logiciels différents : un traitement de texte, un tableur et un logiciel générant des pages web. Les compétences inégales des élèves, du spécialiste en TIC et des professeurs ont dû être partagées. Ce déficit d'information, condition nécessaire dans l'échange, provoque la mise au travail des élèves. Les élèves doivent apprendre à mettre en page des pages web. Dans un premier temps, en surfant sur le net, ils observent des modèles sélectionnés par les professeurs. Dans un deuxième temps, ils conçoivent leurs pages web sur papier. L'utilisation du logiciel *Dreamweaver 2* requiert la construction d'un plan du site (classement des fichiers en fonction de leur format) et la mise en forme visuelle de la création des élèves (construction des pages web, avec leur mise en relation grâce à des liens hypertexte).

Ce projet pluridisciplinaire crée une synergie au sein du groupe des enseignants et des élèves. Les trois enseignants concernés travaillent ensemble, chacun dans sa matière, mais sans qu'une matière prime sur l'autre. Néanmoins, ils mettent en œuvre des objectifs communs.

Les TIC rendent naturel le travail en binôme, ainsi que la négociation du sens qui va de pair avec ce type de travail. Internet est un outil de communication à double fonction. Il permet aux élèves d'entrer en contact direct avec le monde américain. Il leur permet aussi, par l'intermédiaire du site, de créer leur propre fenêtre sur le monde. La réalisation concrète de pages web sur site est source de satisfaction. Cette trace durable les amène à prendre conscience du regard des autres sur la qualité de leur travail.

### b) le projet de pratiques artistiques

Le projet est encadré par deux enseignants (français et histoire-géographie). Il se déroule sur trois heures hebdomadaires sur l'ensemble de l'année. Ce projet a pour objectif de faire participer nos élèves à une production artistique différente chaque année, et, à partir de cette expérience de création, visiter des expositions d'art moderne et contemporain afin de construire un parcours d'initiation à l'art d'aujourd'hui. Ce projet aboutit à une production finale écrite mettant en scène ce parcours.

Le choix de l'art contemporain a été effectué pour plusieurs raisons : la première est qu'il est actuel, et que le présent intéresse *a priori* les jeunes, la seconde est que l'art contemporain est peu pris en compte dans l'Education nationale alors qu'il est réservé dans les faits à une élite, enfin la troisième est lié au fait que l'art contemporain permet de développer des potentialités autres que celles conformément admises comme nécessaires à la formation intellectuelle.

Ce projet permet aux élèves de reprendre confiance dans leurs capacités intellectuelles. En effet, l'art d'aujourd'hui ne nécessite aucune connaissance *a priori*. Le savoir constitué autour de l'art contemporain pose des questions sans affirmer de réponses. Les interrogations des élèves sont donc toujours pertinentes. La génération, dont sont issus nos élèves, a naturellement cette capacité d'analyse de l'univers visuel dans lequel ils baignent. À partir de là, le discours sur l'art n'est plus perçu comme inaccessible. Validé par l'école, il peut devenir vecteur d'apprentissage.

Ce projet permet également d'avoir des contacts avec des artistes, de rencontrer d'autres façons de vivre, de voir. Les élèves se frottent à la réalité du travail artistique,

## Lutter contre la déscolarisation

voire aux faiblesses de ces artistes. Les visites guidées les mettent sur un pied d'égalité avec n'importe quel amateur de création culturelle.

Le fait de travailler en partenariat est très positif en termes de resocialisation du jeune, qui prend ainsi conscience, par le regard des autres, qu'il est une " personne ", ce qui lui permet de s'approprier sa posture de lycéen.

Les élèves ne sont pas présents à toutes les séances, ils ne retrouvent pas immédiatement l'envie d'étudier. Mais, petit à petit, ils acceptent cette façon de travailler, qui les implique beaucoup plus qu'un cours classique. Cette contrainte, une fois acceptée, leur permet d'avancer dans le cadre intellectuel et relationnel.

Quel que soit le support, nous avons pu observer que le projet est une façon de travailler génératrice de lien. Cette nouvelle relation entre l'enseignant et l'élève permet au jeune de retrouver confiance dans l'adulte, le professeur et l'institution scolaire.

### c) le projet jardin

Encadré par les professeurs de mathématiques, des sciences physiques et chimie et des sciences de la vie et de la terre, le projet jardin a évolué en trois ans de manière notable, passant de la conception d'un jardin sur un espace vert du lycée à un travail sur les métiers liés à l'institution du Jardin des Plantes

Au-delà des réalisations, les rencontres en dehors du cadre scolaire permettent aux élèves un retour progressif vers l'école. Les élèves gèrent une certaine autonomie. Ils sont globalement présents lors des sorties, malgré le temps et la distance. Ils savent s'adapter et être à l'écoute face à leurs interlocuteurs. La dualité entre l'abstrait et le concret entretient les élèves dans des méthodes de travail nécessaires à leur scolarité. La rigueur imposée dans le travail peut constituer pour les élèves une référence dans leur poursuite d'études.

En outre, ces rencontres ont une saveur particulière en raison du faible effectif de nos élèves et de la nature des intervenants. Etant peu nombreux, les élèves ont perçu ces rencontres comme de véritables échanges, loin des cours traditionnels. La diversité des passions exprimées sur l'activité et les métiers attirent l'attention des élèves. Le principal motif de satisfaction demeure leur implication, quand ils sont présents.

Un tel projet sera certainement soumis encore à des évolutions. Ces deux années d'expériences ont suscité des certitudes et des doutes. Il nous faut maintenir un projet hors du lycée, car il convient de sortir pour mieux revenir. Il nous faut maintenir un projet avec des activités pratiques afin de les rendre actifs.

### d) bilan et limites

Certes, la pédagogie de projet n'est pas la solution miracle, mais l'équipe des professeurs de la structure est convaincue de la valeur pédagogique des projets pour contribuer au raccrochage scolaire des élèves. Des compétences telles que l'autonomie, le travail en équipe, la responsabilisation, un goût certain pour l'écriture, et plusieurs autres encore sont inhérentes à tous les projets réalisés. Cependant, ces idées ne sont pas pleinement partagées par les élèves. L'insertion dans notre dispositif peut être vécue comme un véritable déclassement. Le ressenti de " différence ", " d'être à part ", s'est révélé.

D'autres questions légitimes pourraient être soulevées par un regard extérieur : quels éléments objectifs nous permettent de valider le raccrochage scolaire d'un élève ? Le ressenti des professeurs, le taux de présence, l'implication des élèves sont-ils des éléments suffisants pour assurer ce raccrochage ? Existe-t-il une corrélation entre la présence en cours et les activités ?

Aucune démarche scientifique, aucun outil ne peut assurer de réponse. Néanmoins, des éléments de réponses peuvent être avancés. En terme de présence aux projets, les élèves sont aussi assidus qu'aux cours traditionnels.

Tous les élèves répondent qu'ils ont apprécié travailler en projet. Ce qui leur plaît est

## Lutter contre la déscolarisation

---

de travailler " hors du cadre scolaire ", " à l'extérieur du lycée ", " découvrir de nouvelles choses ", mais surtout " cela change de l'école traditionnelle ".

Tous reconnaissent ne pas avoir participé à tous les projets de manière régulière. Ils affirment néanmoins que les actions de projet leur permettent d'acquérir de nouvelles connaissances. En revanche, si cela ne les aide pas à se réconcilier avec les matières, nous sommes convaincus que des élèves, ayant travaillé en projet, sauront surmonter l'obstacle, que cette aversion pouvait causer auparavant.

Pendant les projets, la grande majorité des élèves a aimé travailler en équipe et avoir des responsabilités. Ils soulignent aussi que les sorties leur apportent une ouverture d'esprit et leur permettent de rencontrer des personnes issues de milieux différents.

Enfin, à la question plus globale " que t'a apporté le dispositif *Nouvel Élan* ? ", les élèves répondent : " remise à niveau ", " avoir des profs à l'écoute et qui nous soutiennent ", " se réconcilier avec certaines matières ", " reprendre le chemin de l'école ", " redonner confiance ".

Finalement, ils reconnaissent l'utilité des projets pour leur raccrochage scolaire. Etre hors du cadre scolaire, faire des rencontres, trouver du sens à leur pratique, etc. leur donne des forces pour affronter leur retour dans le système scolaire. En effet, le détour par la confrontation au monde extérieur, les rencontres intellectuelles et humaines avec des personnes, qui ne sont pas des professeurs, qui tiennent un discours sur l'école moins convenu et moins académique, et donc plus vrai et plus sincère, permet de redonner du sens au travail de réflexion et d'apprentissage, dans le sens où il permet de confronter des idées, de comprendre celles des autres. Peut-être aussi, parce qu'ils voient, tout simplement, des gens qui, bien que sortis de l'école, tiennent néanmoins un discours intellectuel ; occasion "impensée" pour eux jusqu'alors !

### e) conclusion

Depuis la création de la structure *Nouvel Élan*, les professeurs n'ont pas noté de tension sensible au sein du groupe des élèves. La nature de leurs difficultés est diverse : difficultés familiales, difficultés sociales, difficultés psychologiques. Pour quelques-uns de nos élèves, ces problèmes entraînent certaines formes de délinquance. Pourtant, la violence ne franchit pas les portes de nos salles de classe, où se fréquentent ces adolescents en grande souffrance. La conviction des enseignants demeure que le travail en équipe sur les projets et une attitude commune sont la cause de cette relative sérénité. Cette observation avait déjà été faite par certains membres de l'équipe, qui avaient, en classe banale, travaillé sur des projets transdisciplinaires : la présence de plusieurs enseignants crée une moindre charge en terme de tension et permet de libérer la parole de l'élève au travers des confrontations nécessaires entre professeurs, qui sur une même activité ou sur un même concept, vont apporter différents éclairages et de ce coup, permettre, en « désacralisant » la parole professorale, de légitimer celle des élèves et développer leur capacité d'intervention et de proposition.

### IV. PROJET DE SECOND CAP, A GAGNY : « JE ME SOUVIENS » 2005/06 ET 2006/07

#### OU QUAND DEUX GENERATIONS SE RENCONTRENT....

Isabelle Levet, professeur P.L.P.  
coordinatrice de *Second Cap*

##### a) La présentation de *Second Cap*

*Second Cap* accueille des jeunes entre 16 et 18 ans, « déscolarisés » et sans projet, souvent sous mesure éducative, judiciaire ou administrative. La structure est située « hors les murs », hébergée dans des locaux prêtés par la municipalité. Elle est rattachée au lycée des métiers, Jean Baptiste Clément. Madame Ricour a été le premier proviseur à s'engager dans cette démarche expérimentale des dispositifs *Nouvelles Chances* qui s'inscrivent dans le programme *Réussite pour tous* du Conseil régional d'Ile-de-France.

Ces dispositifs sont fondés sur un partenariat entre l'Education nationale, les collectivités territoriales et la Protection judiciaire de la jeunesse. L'équipe pédagogique est constituée de personnels volontaires, qui élaborent des projets visant à re-socialiser et re-scolariser ces jeunes en rupture.

Les élèves sont admis, suite à l'étude du dossier instruit par l'établissement d'origine ou par le CIO spécialisé près du tribunal de Bobigny, lors des réunions de la commission départementale de l'inspection académique. Nous accueillons en entretien individuel chaque futur élève, en présence de ses responsables légaux, de ses éducateurs le cas échéant. Il prend connaissance du contrat d'engagement qui le lie à la structure. Une période d'observation d'un mois est prévue à l'issue de laquelle se décide l'inscription définitive.

Afin de valoriser les réalisations de nos élèves, nous les préparons au certificat de formation générale (CFG), au brevet informatique et internet (BII), à la formation aux premiers secours (FPS) et à l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR) 1<sup>er</sup> niveau et 2<sup>nd</sup> niveau. Apprendre à recevoir et savoir transmettre est l'objet du projet *Je me souviens*, travail de collecte et de témoignages de seniors sur leurs débuts dans la vie. Les élèves ont travaillé sur la technique de l'interview avec un journaliste professionnel (dans le cadre d'un partenariat avec l'association *Citoyenneté Jeunesse*, financée par le Conseil Général de Seine-Saint-Denis). Leurs échanges filmés ont donné lieu à un montage vidéo et à l'élaboration d'un recueil et de portraits.

Un atelier *Conte et Percussions*, animé par une musicienne, a abouti à la mise en musique et en scène d'une fable yacouba de Dedieu sur la notion de courage. Les élèves ont contribué à la rénovation d'une salle sous la supervision d'élèves de terminale bac pro des métiers du bâtiment. Une animation vélo et sécurité routière propose aux élèves, par le biais de randonnées cyclos de se familiariser avec la ville de Paris.

L'équipe de *Second Cap* accompagne chaque élève, dans sa découverte des métiers, par le biais de rencontres avec des professionnels (forums, journées portes ouvertes, salons, visites et séjours d'immersion en centre de formation et d'apprentissage, en lycée professionnel). Les élèves bénéficient également de trois périodes de formation en milieu professionnel, de deux semaines chacune. Un suivi des élèves est assuré dans les mois qui suivent leur départ du dispositif et permet d'évaluer la pertinence de l'orientation choisie et de favoriser la transition.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### b) Le projet *Je me souviens*

Le projet *Je me souviens*, que nous avons élaboré au cours de l'année 2005-2006, a pu se réaliser grâce à l'adhésion des seniors volontaires, rassemblés avec l'aide du relais *info seniors* de Gagny. Le projet, reconduit cette année, consiste à mettre en relation des adolescents en rupture avec leurs aînés. Il est demandé aux élèves de collecter la mémoire des anciens sur le thème de leur vie quotidienne lorsque ceux-ci étaient eux-mêmes adolescents. Les entretiens, filmés pour la transcription, ont lieu dans l'enceinte de *Second Cap*. Une première rencontre avec l'équipe seule permet aux participants de faire connaissance avec la spécificité de notre dispositif. Nos volontaires se révèlent des partenaires à part entière, disponibles et généreux.

L'album d'Yvan Pommaux *Avant la télé* (goncourt jeunesse) qui raconte le quotidien d'Alain Moret, âgé de huit ans en 1953, est le point de départ pédagogique de notre aventure et permet d'aborder l'évolution des conditions de vie, de travail, la scolarité, les mentalités, les flux migratoires et toujours de façon concrète. L'enfant habite avec ses parents un appartement exigu et vétuste, la reconstruction ayant quelque peu tardé à fournir les nouveaux logements qui remplaceront ceux détruits par la guerre. Une vie sans télévision, sans réfrigérateur ni salle de bains, sans ordinateur, sans supermarché ni téléphone. A la manière de Georges Perec, il se souvient.

Nous avons organisé, en 2005-2006, deux rencontres rassemblant à chaque fois des candidats différents, échanges émouvants durant lesquels les élèves de notre dispositif ont pu réaliser leurs interviews. Notre objectif était de concevoir un recueil de témoignages, afin d'offrir un exemplaire à chacun des participants, lors de la fête de fin d'année du dispositif *Second Cap*. Ce même recueil de quarante-trois pages d'émotions contenues et qui se parcourt comme un livre, constitue le point de départ de nos élèves de l'année scolaire 2006-2007. Nous avons parallèlement réalisé une série de portraits filmés, où les élèves relatent avec simplicité leurs parcours si compliqués, leur reconnaissance et leurs espoirs. Ce DVD nous a permis de présenter notre dispositif aux volontaires de notre projet et d'écarter les inévitables préjugés. Modifier les représentations que se font les uns des autres par un échange authentique, voilà toute notre démarche.

Lors de la fête de *Second Cap*, jeunes et moins jeunes, ont partagé les mêmes tables ; spectacle pour le moins inhabituel récompensant les efforts de l'équipe pédagogique. Les élèves ont pu présenter aux seniors ayant participé au projet et aux volontaires de l'année prochaine une fable mise en musique par Katia Hara, notre intervenante en percussions. Fédérer des solistes par défaut, dans une dynamique collective implique une discipline que le profane ne soupçonne pas !

Le succès de notre humble entreprise nous encourage à la récurrence, en y apportant certains amendements afin de répondre notamment aux demandes de nos intrépides seniors. En effet, s'il s'agissait de créer du lien entre des générations qui s'ignorent, il n'est plus question d'en rester à la rencontre fugace. Afin que notre projet ne soit pas qu'un exercice de style sans lendemain, nous nous devons de créer d'autres échanges impliquant davantage nos élèves.

Ainsi, la séance vidéo active durant laquelle nos élèves visionnent et analysent des films sélectionnés pour leur pertinence par rapport à notre thème de prédilection (par exemple *Monsieur Batignole*, *Le Gone du Chabaa...*), pourra être l'occasion, pour nos seniors, de faire part de leur analyse d'événements historiques vécus et de l'incidence de ceux-ci sur la vie quotidienne d'alors. Nos élèves, pris dans leurs propres tumultes et en rupture avec l'enseignement en classe banale, méconnaissent pour la plupart les embrasements de l'histoire et nous en proposons une approche plus concrète, comme un passage de témoin.

Au cours de l'année a germé dans l'esprit de nos volontaires le désir d'instaurer une forme de parrainage entre seniors et élèves de *Second Cap*. L'idée, séduisante, est à l'étude et prendra la forme que le groupe constitué cette année élaborera au cours des rencontres prévues. Il s'agit, pour l'équipe, de définir clairement le cadre dans lequel

## Lutter contre la déscolarisation

---

cette forme d'accompagnement peut se réaliser, compte tenu de la spécificité de notre public.

### Quelques réflexions d'élèves sur le projet « Je me souviens » :

*« J'ai interviewé Monsieur Richard, 75 ans, qui est maire adjoint de la ville de Gagny. Ce monsieur n'a pas eu une enfance facile, il a vécu la deuxième guerre mondiale, il était orphelin à l'âge de cinq ans. Malgré cela, il a su s'en sortir grâce à sa grand-mère paternelle qui l'a élevé jusqu'à l'âge de dix-sept ans où il trouva un métier. Il a d'abord été tôlier, puis a créé sa propre entreprise de transport et enfin est entré en politique. Aujourd'hui, il est premier maire adjoint. Il s'en est très bien sorti grâce à son courage et à sa persévérance ! »*

Seydou Sibi

*« J'ai aimé cette rencontre entre nous, jeunes d'aujourd'hui, et les « jeunes de l'époque » Au début, j'ai eu l'impression que j'allais pas aimer cette rencontre, parce que les personnes âgées, de nos jours avec tout ce qu'il voient à la télé sur nous sont méfiants. Mais j'ai très vite remarqué qu'on n'était pas si différents les uns des autres. Je ne regrette pas d'avoir participé à l'expérience, car au début j'étais sur mes gardes, j'avoue ! »*

Sofiane Sadok

*« Dans ma vie de tous les jours, je ne rencontre jamais de personnes âgées. D'ailleurs, nous vivons tous isolés dans notre monde : ça me fait plaisir de voir qu'on n'était pas si différents les uns des autres. Madame Josepha Aventuroso a travaillé dans la restauration pendant toute sa vie et je me suis senti proche de ce qu'elle me racontait. En plus, comme moi, elle vient de l'étranger : ça m'a donné envie de revoir ces personnes pour échanger des idées... Et franchement, elle a été super gentille avec moi ! »*

Abdoulaye Diallo

*« J'ai vraiment apprécié cette interview car elle m'a fait changer de point de vue à propos des personnes âgées. J'avais énormément d'a priori, vu tout ce qui se passe en banlieue alors que je vis dans une cité. Je me suis dit que le courant n'allait pas passer, mais finalement je me suis super entendue avec cette dame...Je me suis rendue compte que les personnes âgées ne portent pas toutes des jugements sur les jeunes. Ainsi, j'en conclus que cette expérience m'a beaucoup apporté. »*

Aracy Da Silva

Précisons un détail qui donne à l'ensemble de ces propos, voire du projet en lui-même, un éclairage particulier : ces interviews se sont déroulées pendant les « événements » de Clichy-sous-Bois.

## Lutter contre la déscolarisation

---

2006-07

Dans la suite logique de notre projet *Je me souviens*, souhaitant convertir la notion de solidarité en matière non optionnelle, nous nous proposons cette année de faire vivre des situations d'entraide à nos élèves par le biais d'associations à vocation humanitaire. Chaque élève est investi dans une action différente pour favoriser l'autonomie et par là même l'adhésion au projet. Un partenariat avec des associations locales est en train de se mettre en place : *Emmaüs* pour la vente de brocante, *l'ordre de Malte* pour le tri de médicaments, la *Cerisaie*, pour des activités d'animation au sein de la maison de retraite.

Ainsi se tisse, admission par admission, notre réseau d'adresses de la solidarité. A suivre...résolument.

### V. NOUVELLES CHANCES, EN SEINE-SAINT-DENIS

Louise Debourle,  
conseillère pédagogique,  
coordination des dispositifs relais

Saadia Aït Abed,  
conseillère d'orientation-psychologue

« L'école est responsable d'éduquer, d'instruire et de former les élèves qu'elle accueille mais elle aussi responsable du devenir de ceux qui la quittent tant que le relais n'a pas été pris »<sup>25</sup>.

### De « Nouvelles Chances » pour les jeunes qui sortent de l'école sans qualification

Trois principes ont été retenus pour élaborer cette action :

- Se rendre capable de proposer une réponse personnalisée pour chaque jeune.
- Libérer les initiatives et soutenir l'innovation (repérage des expériences, évaluation et valorisation).
- Agir avec des partenaires, en particulier les lycées et les entreprises afin de favoriser la reprise d'études et l'insertion réussie dans le monde du travail.

La ville de Lille lance la première expérience avec *le lycée de toutes les chances*.

La Région Ile-de-France est le premier partenaire dans la mise en œuvre de cette formation alternative, qui s'inscrit dans les initiatives européennes pour lutter contre la sortie du système scolaire, sans qualification. Elle est éligible au F.S.E., depuis son origine.

#### a) Les écoles de la « deuxième chance »

Créées à l'initiative de la commission européenne, elles participent de cette démarche globale<sup>26</sup>.

En Seine-Saint-Denis, deux enseignants, un professeur de collège et un professeur des écoles, coordonnateur de classe relais, conçoivent en 2001 le premier projet de dispositif Nouvelles Chances du département. *Second Cap*<sup>27</sup>, à Gagny, rattaché au lycée des métiers, Jean-Baptiste Clément. Le conseil Régional Ile de France en fait le

<sup>25</sup> Communiqué du ministère de l'Education nationale, mai 1999.

<sup>26</sup> La ville de Marseille a accueilli le premier site d'expérimentation en France.

<sup>27</sup> Sur *Second Cap*, cf. pp. 51-53.

## Lutter contre la déscolarisation

---

second projet pilote de son programme *Réussite pour tous*, après le Micro lycée, à Melun-Sénart (77)

En 2006, un dispositif est implanté dans chaque bassin de formation de la Seine-Saint-Denis :

- *Auto-Ecole*, expérience pionnière dès 1995 en pédagogie alternative, rattaché au lycée professionnel Bartholdi, à Saint-Denis ;
- *Trait-d'Union*, créé à Pantin et rattaché depuis septembre 2005 au lycée Alfred Costes, à Bobigny ;
- *Nouvel Elan*<sup>28</sup>, rattaché au lycée Mozart, lycée général et technologique au Blanc Mesnil.

### b) Les enseignants

Les dispositifs réunissent des enseignants volontaires, recrutés sur poste à exigences particulières, par le groupe de pilotage académique. Chaque année, ceux-ci élaborent un projet ambitieux et diversifié, tant en ce qui concerne les programmes d'apprentissage que les activités périscolaires, pour créer des « déclics », stimuler le désir de « raccrocher » des élèves qu'ils se préparent à accueillir.

On soulignera la stabilité des équipes. La plupart des enseignants engagés dans ce choix professionnel, ainsi que les assistants d'éducation qui oeuvrent à leurs côtés, font un parcours de trois à sept ans (bilan 2002-2006), reprennent une formation longue, passent des concours (en particulier, celui de chef d'établissement). La mixité des statuts caractérise les équipes et favorise la complémentarité des compétences (professeurs des écoles, professeurs de l'éducation spécialisée, professeurs certifiés ou agrégés).

Les équipes veillent à garantir « la bonne distance » en présence d'élèves en très forte demande affective et, pour la grande majorité d'entre eux, en grande souffrance, en intégrant à l'organisation de leur temps professionnel des séquences de supervision avec un psychologue

### c) Les élèves

Ces structures ont une capacité d'accueil de quinze élèves, (de vingt pour *Auto-Ecole*), âgés de 16 à 18 ans :

- ces jeunes ont 16 et plus (les plus jeunes auront 16 ans dans le mois qui suit leur admission) ;
- ils ont « décroché » d'une fin de cursus en collège ou d'un début de formation en lycée, soit dans les « murs », soit « hors les murs » -la durée de leur absence de l'établissement pouvant atteindre deux ans ;
- nombre d'entre eux ont rencontré des difficultés à l'entrée au C.P. et en 6<sup>ème</sup> ;
- nombre d'entre eux ont un fort potentiel intellectuel que les enseignants repèrent par une évaluation diagnostique, lors de la première rencontre dans le dispositif ;
- près de la moitié a une mesure éducative (P.J.J., A.S.E.) ;
- dans leur grande majorité, ils sont piégés et fragilisés par la complexité de leur vie privée et durement confrontés à l'inégalité des chances de réussir leurs parcours de formation (cumul de difficultés d'ordre économique, culturel, familial, scolaire - cf.chapitre 2) ;

Comme l'écrit Yves Rochex, « Le décrocheur part sans demander son reste. Le raccrocheur vient demander son reste ! »

---

<sup>28</sup> Sur *Nouvel Elan*, cf. pp. 47 -50.



## Lutter contre la déscolarisation

Pour transmettre « le reste », les enseignants et les assistants d'éducation, qui travaillent avec eux, disposent d'une liberté pédagogique propre à favoriser leur créativité et leur capacité d'initiative et s'engagent à respecter le cadre déontologique, défini dans la charte départementale des dispositifs relais :

- accueillir l'élève en tant que personne ;
- repérer ses besoins, dans la perspective de sa progression scolaire, au plan de son équilibre physique et psychologique, afin de trouver des réponses adaptées avec des partenaires « tiers » ;
- associer, en continu, les familles au parcours de leur enfant. Avoir à leur égard une posture compréhensive et empathique ;
- favoriser la (re)prise de confiance en soi, en l'autre, en l'adulte, en ses pairs. Les adultes ont la conscience d'être des « passeurs de résilience » ;
- mener ainsi un travail de formation du futur citoyen, au quotidien, explicité par le règlement intérieur conçu par chaque équipe, cadre symbolique d'une école de droit commun, que s'engagent à respecter, et les jeunes et les adultes ;
- stimuler l'appétence aux apprentissages scolaires, aux activités intellectuelles en pratiquant une pédagogie fondée sur l'acquisition de compétences transversales ;
- accompagner le retour à la tâche scolaire et à la posture d'élève par la valorisation des capacités personnelles et l'évaluation par compétences précises, contextualisées ;
- enrichir l'imaginaire et les représentations culturelles par la médiation de pratiques artistiques ;
- aider à la conception et à l'élaboration d'un projet personnel de formation, en développant la découverte du monde professionnel (forums des métiers porteurs, stages en entreprises) ;
- élaborer les modalités de suivi des élèves, à l'entrée, pendant l'accueil et à la sortie du dispositif, avec les établissements scolaires et/ou avec les lieux de formation qui prendront le relais ;
- participer à des actions de formation continue, au plan départemental et/ou académique, chaque année ;
- contribuer à l'évolution qualitative, du dispositif relais départemental, dans son ensemble, des solutions alternatives pour les élèves de plus de seize ans, en particulier.

### d) Quelques repères

Tableau 1 : nombre de dossiers reçus et nombre de commissions par an

Année	2005/2006
Commissions	12
Dossiers	303

Tableau 2 : nombre de dossiers admis (ensemble des dispositifs relais)

Année	2005/2006
Nombre	211

## Lutter contre la déscolarisation

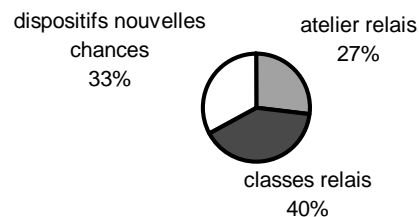
Tableau 3 : temps d'attente avant l'admission dans un dispositif relais (selon les dispositifs)

	15 j.	entre 15 j et 1 mois	entre 1 et 2 mois	+ de 3 mois	+ de 6 mois	total
<b>Nouvelles chances</b>	19	26	12	8	3	68

Tableau 4 : nombre de dossiers admis par dispositif

	2005/2006	Evolution sur les 2 ans
ateliers relais	59 (27%)	↘ 28 (- 47,5%)
classes relais	84 (40%)	↗ + 21(+ 25%)
<b>dispositifs nouvelles chances</b>	<b>68 (33%)</b>	↘ 18 (- 26,5%)
Total	211	↘ 25 (-12%)

Le graphique ci-dessous présente la répartition des élèves selon le type de dispositif en **2005/2006**



Le % entre parenthèses représente la répartition selon le type de dispositifs

Tableau 5 : répartition des effectifs par dispositif (2005/2006)

dispositifs nouvelles chances	effectif	nombre de sorties
auto école	23	3
2nd CAP	20	4
Trait-d'union	9	4
Nouvel Elan	16	1
total	68	12

Tableau 6 : répartition du nombre d'élèves admis selon le sexe (2005/2006)

Dispositifs	2005/2006	
	garçons	filles
Auto Ecole	11	12
Second Cap	12	8
Trait-d'union	5	4
Nouvel Elan	13	3
Total	41	27

## Lutter contre la déscolarisation

Tableau 7 : répartition de l'âge des élèves par type de dispositif (2005/2006)

<b>dispositifs nouvelles chances</b>	moyenne d'âge: 16 ans amplitude de 15 ans 1/2 à 17 ans,
--------------------------------------	--

Tableau 8 : répartition des élèves domiciliés en dehors de la ville d'implantation des dispositifs relais (2005/2006)

Dispositif Nouvelles Chances	2005/2006
Auto Ecole	91%
2nd CAP	80%
Trait-d'union	89%
Nouvel Elan	94%
Total	88%

Tableau 9 : nombre de classes doublées par les admis en dispositifs Nouvelles Chances

	nouvelles chances
<b>primaire</b>	17
<b>6è</b>	12
<b>5è</b>	5
<b>4è</b>	8
<b>3è</b>	8
<b>2ndGT</b>	8
<b>Total</b>	58

Tableau 10 : durée de déscolarisation des jeunes admis en dispositif nouvelles chances

	< 1 mois	< 2 mois	< 3 mois	< 1 an	< 2 ans	plus de 2 ans
nouvelles chances	19	8	3	20	2	1

Tableau 11 : temps de présence dans les dispositifs relais

	< 3 mois	< 6 mois	1 an	total
<b>nouvelles chances</b>	5	20	43	68

(lire inférieur ou égal à)

## Lutter contre la déscolarisation

Tableau 12 : orientations décidées à l'issue de la prise en charge des jeunes admis en dispositifs Nouvelles Chances

2005/2006	effectif
BEP/CAP	37
2nde	2
1ère	8
MGI	4
apprentissage	4
démission	2
fin de prise en charge	2
sans solution	5
pas de réponse	2
insertion professionnelle,	1
maintien en dispositif nouvelles chances	1

### e) La communication

L'analyse des projets, les productions qu'ils engendrent, les pratiques pédagogiques et les méthodes que nécessite leur mise en œuvre, sont proposées à l'évaluation des corps d'inspection, des partenaires, de chercheurs universitaires, du Conseil Régional, et du groupe de pilotage de l'inspection académique.

Nombre de projets ont fait l'objet de contributions à des séquences de formation (I.U.F.M., lors de journées académiques, d'échanges au plan européen, notamment dans le cadre du projet Young), de publications dans les cahiers Innover et Réussir, publiés par la mission *Valorisation des innovations pédagogiques* du rectorat de Créteil.

Site internet de l'inspection académique : [www.ac-creteil.fr/ia93](http://www.ac-creteil.fr/ia93)

Chaque année depuis 2002, des articles paraissent dans la presse locale, régionale, nationale et des reportages ont été, ou sont, diffusés sur le réseau national et régional (FR3).

### f) Les perspectives de travail

- A l'inspection académique, sous la présidence de Marc Bablet, inspecteur d'académie adjoint, un groupe de réflexion sur le décrochage des élèves de plus de 16 ans, réunit des proviseurs de lycées professionnels, les membres du pôle pédagogique social et d'orientation, la conseillère pédagogique, la conseillère technique du service social, le chef de la division des élèves ainsi que la responsables du service concerné.
- Les priorités suivantes ont été définies :
  - se positionner dans une dynamique de recherche-action
  - diversifier les itinéraires et proposer des programmes personnalisés ;

## Lutter contre la déscolarisation

---

- développer l'accompagnement conjoint du lycée et de l'entreprise vers la qualification (co-évaluation, tutorats, etc.) ;
- mettre en place des réseaux de lycées professionnels offrant ces parcours alternatifs avec les dispositifs *Nouvelles Chances* ;
- évaluer les expérimentations en cours, repérer les méthodologies transférables ;
- développer les actions partenariales avec les entreprises (dans le cadre de la convention départementale Ecole/Entreprise novembre 2006).
- créer des liens avec l'E2C (école de la « deuxième chance ») : ouverture du premier site en 2002 à La Courneuve ; en 2006, trois autres sites sont créés à La Plaine-Commune à Saint-Denis, à Rosny-sous-Bois et à Sevran. L'E2C accueille des élèves de 18 à 25 ans, et plus, sortis depuis au moins deux ans du système scolaire, sans diplôme ni qualification) ;
- créer des liens avec les pôles-emploi et les C.F.A (notamment pour identifier les besoins spécifiques des décrocheurs en voie de rattrapage) ;
- diversifier nos projets avec les entreprises, dans le cadre de la Charte de coopération départementale.

Paradoxalement, l'école demeure souvent le seul lien et le seul lieu de plaisir intellectuel et d'équilibre physique et affectif : le lieu où abolir la fatalité de la reproduction de conduites d'échec, de rupture, de précarité. Nombre d'adolescents se disent sans projet mais expriment un besoin fondamental de restaurer leur image, défigurée par des échecs répétés, et sont en demande d'école.

Entre principe de plaisir et principe de réalité, ils aspirent tous à trouver un travail stable, correctement rémunéré et qui leur plaise.

**Les quatre « Nouvelles Chances »<sup>29</sup> contribuent à répondre à ce besoin légitime en renforçant la dynamique pédagogique et éducative, en continuum, du dispositif relais départemental, dans ses capacités de réponses alternatives à l'absentéisme et au décrochage.**

---

<sup>29</sup> Présentation du dispositif relais départemental en annexe 4 du présent rapport.

## Lutter contre la déscolarisation

### VI. LA LUTTE CONTRE LE DECROCHAGE DES ELEVES DE PLUS DE 16 ANS : LE PROJET DU LYCEE EUGENE HENAFF A BAGNOLET

Monique Aquilina, proviseur  
Nathalie Rahhou, proviseur adjoint,  
Marina Legrand, C.P.E.

Le lycée Eugène Hénaff est un lycée du bâtiment labellisé en 2002 *lycée des métiers de l'énergie*.

Il accueille près de 470 élèves répartis dans 6 champs professionnels : énergie, menuiserie, signalétique, ébénisterie, techniques de l'architecture et de l'habitat, topographie.

25 % de nos élèves sont boursiers ; 60 % de leurs familles sont de CSP défavorisées.

Le lycée accueille également des adultes en formation continue.

La lutte contre le décrochage de nos élèves est, depuis plusieurs années, *l'axe prioritaire du projet d'établissement*. L'objectif de conduire le maximum de nos lycéens à l'obtention d'un diplôme de niveau V au moins, est partagé par l'ensemble de la communauté éducative.

Ainsi depuis 3 ans :

- a) le taux d'absentéisme en 2<sup>nde</sup> varie entre 6 et 8 %. Il est bien inférieur à la moyenne départementale ;
- b) le taux de décrochage en 2<sup>nde</sup> « sans solution » varie entre 6 et 10 % selon les années, soit 12 à 20 élèves.

Ce taux de décrochage, qui a considérablement baissé depuis 1999 (il était alors de 20 %), est, selon nous, encore trop élevé.

Quelles sont les actions mises en œuvre par l'équipe éducative du lycée Hénaff et quelles pistes nouvelles se propose-t-elle d'explorer ?

*Accueillir les élèves individuellement, les connaître vite et bien pour repérer rapidement leurs difficultés et les aider à les surmonter est notre préoccupation majeure au mois de septembre.*

L'entrée en section d'enseignement professionnel est trop souvent vécue comme un échec ou comme une voie de « garage ». Il faut changer cela en soignant l'accueil des élèves. C'est ce que nous faisons à Hénaff depuis plusieurs années.

Au lycée, l'entrée en seconde professionnelle se fait de manière individualisée. Le jeune futur lycéen est reçu par 2 ou 3 enseignants de sa classe. Il s'agit là de privilégier un dialogue pour apprendre à connaître l'adolescent qui nous est confié, son parcours scolaire, ses difficultés s'il veut en parler. Ces entretiens font ensuite l'objet de synthèse avec les professeurs principaux, les C.P.E. et la direction. Certains élèves, qui en auraient fait la demande, peuvent ainsi être pris en charge rapidement par les personnels sociaux et de santé de l'établissement.

La fin du mois de septembre est marquée par un temps fort qui est celui du séjour d'intégration sur la base de loisirs de Buthiers (77). Ces deux journées, encadrées par la majorité des professeurs des classes de 2<sup>nde</sup>, ont pour objectifs de créer un groupe classe et pour les professeurs de voir évoluer leurs élèves dans un contexte différent de celui de la classe. Activités de plein air, visites en rapport avec le futur métier, groupes de parole rythment ce séjour.

## Lutter contre la déscolarisation

---

Le souci est de repérer rapidement les élèves potentiellement décrocheurs pour, très vite, proposer un accompagnement individualisé aux élèves les plus en difficulté (fiche de suivi, tutorat, parrainage, contrats).

*Dans ce contexte, la comptabilisation et le suivi « éducatif » des absences sont essentiels.*

En effet, notre expérience montre que les élèves décrocheurs signalent leurs difficultés, dès le mois de septembre, par un nombre important d'absences. L'absentéisme, comme indicateur particulièrement pertinent, a préoccupé tous les personnels lors des journées de la pré rentrée 2006.

Personnels de vie scolaire, personnels de direction, personnels médico-sociaux et personnels enseignants sont mobilisés autour de l'idée que l'absence d'un élève ne doit jamais être banalisée. Nos lycéens doivent tous être persuadés que, lorsqu'ils ne sont pas en cours, nous sommes préoccupés et qu'à leur retour au lycée et dans la classe, nous allons nous intéresser au pourquoi de leur absence.

➤ *L'appel des élèves est rigoureux.*

Il est fait dans les premières minutes du cours et transmis via l'électricité (système testé par la Région Ile de France) sur un ordinateur installé dans le bureau du C.P.E. Les surveillants sont chargés d'appeler les familles dès que l'information est redescendue. Les élèves sont systématiquement convoqués par les C.P.E. pour expliquer les raisons de leur absence. Un bilan est systématiquement donné, chaque semaine, au professeur principal. Des rencontres bimensuelles sont planifiées. Leur fréquence est plus ou moins variable selon les classes.

*Le retour en classe* des élèves ayant été absents est un moment crucial dans la lutte contre le décrochage.

Les équipes pédagogiques doivent y travailler. Il s'agit, certes, de faire part de notre mécontentement, mais aussi d'essayer de comprendre ce qui a motivé l'absence : « j'ai signalé ton absence, pourquoi as-tu manqué ? Voilà le ou les documents sur lesquels nous avons travaillé, tu vas devoir récupérer au moins une partie de ce qui a été fait en classe ».

Cette manière de faire n'est pas évidente. Elle l'est, d'autant moins, que les élèves absents sont nombreux dans nos établissements, mais elle est, selon nous, incontournable si nous voulons lutter contre la banalisation de l'absentéisme et contre le fait qu'il n'est pas une fatalité.

➤ *Le rattrapage des cours* est une proposition nouvelle pour essayer de lutter contre l'absentéisme.

La question du comment et de l'organisation de ce rattrapage s'est vite posée. Il faut faire avec le paradoxe qu'un cours manqué n'est pas rattrapable. Le nombre d'heures à rattraper est décidé en concertation entre le professeur principal et le CPE, après étude du bilan individuel des absences des élèves par matière. Le professeur, de la matière à rattraper, fournit un travail supplémentaire au professeur, chargé de l'encadrement des heures de rattrapage.

Toutes les classes de secondes ont été libérées, le mercredi après-midi ainsi que 3 professeurs volontaires (1 professeur de mathématiques, 1 professeur de lettres et 1 professeur d'enseignement professionnel), qui peuvent se rendre disponibles, si besoin, pour l'encadrement.

Cette organisation est lourde. Un bilan sera fait en fin d'année pour en analyser les effets.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### ➤ Le GAIN

Ce groupe, qui est composé de la direction, du CPE, de l'infirmière, de l'assistante sociale et de la COP, a pour vocation de s'intéresser aux élèves les plus en difficultés. Déjà en place depuis plusieurs années, il est réactivé autour d'une stratégie de suivi de l'élève à laquelle nous associons les équipes enseignantes.

Dès le mois de septembre, à partir des entretiens de rentrée et des premières observations des enseignants, le GAIN et les professeurs principaux analysent les cas de décrocheurs potentiels.

Les critères retenus sont les suivants :

1°) *les élèves ayant exprimé des difficultés* lors des entretiens de rentrée : élèves ayant fait part de difficultés scolaires ou personnelles et/ou d'un désaccord avec leur affectation et/ou ayant des problèmes importants d'expression en français, bref, ayant été repérés comme risquant d'être en difficulté rapidement.

2°) *le constat fait d'un absentéisme, lors des années collège* : contacts avec les familles, les collègues et étude du dossier scolaire pour à la fois connaître l'ancienneté du problème d'absentéisme, sa gravité ; les personnes ressources (CPE, infirmière, assistante sociale mais aussi membres de la famille, éducateurs), les actions conduites, les aides proposées en amont ; tout ceci dans le but de ne pas repartir de zéro.

3°) *les absences et les retards ou incidents depuis la rentrée* : nous retenons les indicateurs suivants : le nombre d'absences et de retards, le bilan bimensuel CPE-PP comprenant les exclusions de cours et les rapports d'incident, et enfin, les difficultés repérées dans les apprentissages.

Il s'agit, là encore, de ne pas perdre de temps et de proposer très vite une stratégie d'accompagnement.

L'un des membres du GAIN est plus spécialement chargé du suivi et de la mise en œuvre des décisions. Si ces dernières concernent principalement le suivi éducatif au sens du respect des règles de vie, un accompagnement médical ou social, les aspects pédagogiques ne sont pas négligés. Ils se limitent pour l'instant à des aménagements scolaires de l'emploi du temps, *mais la pédagogie est selon nous un facteur fondamental dans la lutte contre le décrochage.*

Nous abordons ici une question que nous croyons essentielle. L'élève qui décroche est aussi celui qui ne perçoit pas l'école comme une possibilité de s'épanouir et de vaincre ses difficultés.

Quelle part devons-nous assumer dans le décrochage et comment faire pour que ce fléau, qui en est un quoiqu'on dise, ne soit plus une fatalité ?

Cette question préoccupe l'équipe du lycée Hénaff qui s'interroge par exemple sur le positionnement des élèves du point de vue des savoirs et des savoir-faire, sur l'évaluation comme outil de motivation ou de démotivation.

Une réflexion est en cours. Elle remet en question certaines pratiques pédagogiques. Elle risque de déranger en créant quelques désordres d'où l'importance d'un accompagnement des professeurs par l'intermédiaire de stages d'établissement, sur le thème de l'analyse des pratiques professionnelles. Ces stages devraient bientôt commencer sur la base du volontariat, notamment des professeurs principaux de seconde.



## Lutter contre la déscolarisation

---

Gageons qu'ils favoriseront l'émergence de pratiques pédagogiques nouvelles. A suivre...

### VII. AU LYCEE HELENE BOUCHER (TREMBLAY EN FRANCE), LES REGARDS SE CROISENT...

Annie Morin, assistante sociale  
scolaire

L'absentéisme en lycée professionnel est un phénomène particulièrement important, à la fois parce qu'il touche un très grand nombre d'élèves et également parce que les absences totalisées atteignent des taux très élevés. Le traitement habituel de l'absentéisme (pointage heure par heure, envoi d'un courrier journalier aux familles concernées, contacts téléphoniques répétés avec les parents) s'avère peu efficace.

Au lycée Hélène Boucher, une *commission de suivi* a donc été instaurée pour tenter de lutter contre ce phénomène. La commission comprend : le proviseur-adjoint, les 2 CPE, l'infirmière, l'assistante sociale. Elle se réunit en moyenne 3 fois par trimestre et s'arrête sur chaque cas d'élève absentéiste. Les membres de la commission croisent les informations qu'ils détiennent sur le lycéen : comportement, niveau scolaire, difficultés familiales, etc.

Ensuite, un accompagnement de l'élève est organisé par :

- l'infirmière, si l'on pense que les absences sont dues à des problèmes de santé ;
- l'assistante sociale, si difficultés familiales, sociales ou financières ;
- la COP, si problème d'orientation ;
- le proviseur adjoint ou le CPE, proposera de rencontrer la famille, si la situation semble nécessiter un rappel à l'autorité.

Cet *accompagnement ciblé* des élèves a pour but de réaliser une évaluation des difficultés réelles qu'ils rencontrent, d'éviter les fausses raisons souvent mises en avant, et de proposer une aide appropriée.

Lors de la réunion suivante, la commission pourra vérifier si elle a été, ou non, efficace, et modifier, si besoin, l'accompagnement.

En cas d'échecs répétés, une *commission vie scolaire* est organisée, dernière instance, avant la transmission d'un signalement à l'inspection académique.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### VIII. PREVENTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE : UNE ACTION PARTENARIALE AU LYCEE PROFESSIONNEL VOILLAUME, A AULNAY-SOUS-BOIS

Sophie Blondeau, assistante sociale scolaire,  
conseillère technique de district

Ce projet a été créé à l'initiative de S. Blondeau, assistante de service social, A. Gascher, conseillère d'orientation psychologue et B. Leymarie, conseiller principal d'éducation, avec la participation des enseignants du lycée professionnel Voillaume à Aulnay-sous-Bois (93). Il a été conduit auprès des élèves de seconde professionnelle en voie de *décrochage scolaire* l'année scolaire 2003-2004.

#### *Avant-propos*

Le projet est né d'une volonté des professionnels de travailler de manière concertée, autour de la question de l'absentéisme scolaire, important en lycée professionnel, où les filières sont très ciblées (BEP électronique, électrotechnique, maintenance des systèmes mécaniques automatisés). Ainsi, il nous a semblé indispensable de penser d'autres modalités de travail, en particulier la nécessité d'instaurer un dispositif de suivi régulier des élèves *décrocheurs*. Pour le conduire, nous avons échangé, en préambule, sur les problématiques relatives au décrochage scolaire.

#### *Notre constat*

Un certain nombre d'élèves de seconde professionnelle se désinvestissent et se déscolarisent progressivement. Les causes sont multiples : orientation en filière professionnelle pas ou mal acceptée ; affectation dans une section qui ne correspond pas à leur choix ; représentations erronées sur la formation, le métier ou l'après-BEP ; données auxquelles s'ajoutent parfois des difficultés sociales, familiales et le contexte de l'adolescence.

#### *Notre objectif et nos moyens*

Il consistait à limiter ou à réduire l'absentéisme des élèves pris en charge en remotivant ceux en voie de déscolarisation, en créant un espace de parole et d'échanges, en faisant le point sur le projet scolaire et professionnel. Il nous appartenait, éventuellement, aussi, de les préparer à une éventuelle démarche de formation en apprentissage et de leur permettre de connaître les ressources locales ainsi que les outils documentaires.

#### *Nos propositions*

Soulignons que de telles actions de prévention doivent se dérouler dès le premier trimestre. Réalisées, en ce qui nous concerne, au 3<sup>ème</sup> trimestre, les actions proposées aux élèves portaient à la fois sur le projet professionnel, mais également sur une préparation aux démarches de réorientation ou de sortie du système scolaire par la voie de l'apprentissage. Nous avons donc pris en charge, sous forme d'ateliers, durant quatre demi-journées, les élèves *décrocheurs* volontaires, exprimant le souhait d'être réorientés ou confortés dans leur orientation. A chaque atelier, les lycéens devaient remplir un questionnaire.

#### *Le compte-rendu des ateliers*

**Le 1<sup>er</sup> atelier** (22 élèves présents), qui s'est déroulé au lycée, avait pour objectif de faire le point sur la scolarité passée (classe de 3<sup>ème</sup>) et actuelle (2<sup>nde</sup> BEP), d'évaluer leurs besoins d'orientation, de repérer les écueils qu'ils rencontrent afin de construire

## Lutter contre la déscolarisation

un projet d'orientation adapté à chacun. En petit groupe, certains élèves ont confirmé leur intérêt pour la filière choisie, tandis que d'autres ont exprimé leur réelle démotivation. D'aucuns ont sollicité un soutien dans leur scolarité. Ainsi, les échanges ont permis de signifier de nouveau aux élèves les ressources existantes, en personnel et en structures (équipe pédagogique et éducative, CDI, cours de soutien, etc.) et de prendre un peu de recul au regard de leur situation présente.

Notons quelques paroles d'élèves à l'issue de l'atelier : « *intéressant, utile, ça nous motive, ça peut nous aider, on voit qu'on n'est pas tout seul, ça encourage* ». Les enseignants, ayant participé à cet atelier, ont apprécié ce temps de travail, qui leur a permis d'appréhender les élèves autrement.

**Le 2<sup>ème</sup> atelier (19 présents)** s'est déroulé au CIO. Outre un temps de découverte pour ceux qui ne connaissaient absolument pas cette structure, ce fut un moment de recherche sur l'ordinateur (logiciel évaluant les centres d'intérêt des élèves) et de documentation. Les heures passées au CIO ont révélé combien les élèves manquaient de méthode dans leurs recherches d'informations et avaient besoin d'un accompagnement soutenu. Quand celui-ci existe, il déclenche, dans le comportement des élèves, d'autres attitudes par rapport à leur projet.

**Pour le 3<sup>ème</sup> atelier (12 présents)**, nous avons fait appel à un chargé de mission de CFA auprès de la région Ile-de-France, afin que soient présentées aux élèves les formations en alternance, puis au directeur adjoint de la maison de l'entreprise et de l'emploi et de la mission locale d'Aulnay. Cet après-midi d'échanges a été particulièrement riche pour les lycéens, dans la mesure où ils étaient confrontés à des professionnels de terrain : l'un accueillant des élèves qui ont fait le choix de l'apprentissage par alternance avec ses avantages et ses contraintes ; l'autre recevant des jeunes en situation d'échec important, ayant de mauvais souvenirs de leur scolarité et donc des apprentissages en général. Ce temps de travail a permis de préciser aux élèves que *l'Ecole* est essentielle pour la réussite de leur insertion professionnelle future.

**Le 4<sup>ème</sup> atelier** consistait à procéder à l'évaluation de l'ensemble de l'action menée.

### *Bilan et perspectives*

Au terme de chaque séance de travail avec les élèves, il apparaît d'une part, qu'ils sont demandeurs et reconnaissent l'intérêt de ce type d'action ; d'autre part, qu'un tel projet est à réaliser plus tôt dans l'année ; et enfin, sa réussite et sa pérennité nécessitent des temps formels de concertation. Globalement, les enseignants, ayant collaboré aux réunions et aux ateliers, ont estimé que ce travail était bénéfique pour les élèves. Il ressort notamment une connaissance partagée de la situation des lycéens, laquelle contribue à une meilleure maîtrise des souhaits d'orientation évoqués lors des conseils de classe. Les professeurs ont par ailleurs exprimé avec force qu'il conviendrait de réexaminer quelques modalités de sanctions<sup>30</sup> et qu'il est important de porter des efforts de soutien dans les matières d'enseignement général (les rédactions de rapports de stage ne seraient-elles pas à inclure dans les heures de français ; la mise en place de projets à caractère pluridisciplinaire et culturel n'apporterait-elle pas plus de sens et d'intérêt aux apprentissages scolaires ?).

Avec plus de temps, il aurait été opportun de visiter un CFA et d'accompagner les élèves au Musée du compagnonnage de Paris, ce qui leur aurait apporté une toute autre approche de la formation. Quant aux lycéens, ils auraient souhaité une dernière rencontre pour dresser un bilan, même si celui-ci a été réalisé individuellement avec les professionnels qui ont collaboré à cette intervention. Ils ont par ailleurs fait remarquer que le terme *élèves décrocheurs* était stigmatisant.

<sup>30</sup> Une exclusion internée avec un travail à définir semblerait plus adaptée à certains lycéens plutôt que l'exclusion externalisée sans suivi.

### IX. PREVENIR, DES L'ECOLE PRIMAIRE, LE RISQUE DE DECROCHAGE AU LYCEE

Alain Seksig,  
inspecteur de l'Education nationale,  
chargé de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire

Il peut paraître étonnant, dans le cadre d'une recherche-action sur les « lycéens décrocheurs », de venir évoquer – de surcroît de façon très succincte – quelques aspects de la scolarité des élèves à l'école maternelle et élémentaire. Chacun conviendra toutefois qu'avant d'être lycéen, tout sujet a été écolier et qu'avant de « décrocher », celui-ci a pu, par le passé, donner quelque signe avant-coureur d'un malaise qui irait grandissant, sans qu'on ait toujours su, dans son entourage familial aussi bien qu'à l'école, apporter une réponse appropriée.

#### Du retard

Le premier signe caractéristique du décrochage scolaire d'un élève est bien entendu son absentéisme. Celui-ci – et c'est heureux – se manifeste rarement à l'école élémentaire. Toutefois, il est un symptôme approchant qui doit alerter enseignants et parents : le retard. Non pas le retard occasionnel – *a fortiori* justifié par un mot d'excuses des parents – mais le retard chronique. En ce qu'il place l'élève régulièrement retardataire en décalage avec le rythme de travail général de la classe, on peut raisonnablement craindre que ce décalage, s'il n'y est rapidement et fermement mis fin, débouche à terme sur un « décrochage ». Certes la pente n'est pas fatale et un élève fréquemment retardataire à l'école élémentaire ne fera pas inéluctablement un décrocheur au lycée, mais on se donnera d'autant plus de chance d'éviter le risque qu'on aura, sur ce point, su cadrer très tôt les comportements. En ce sens il est permis de penser que le retard chronique est à l'école élémentaire ce que l'absentéisme est au lycée. C'est dire qu'il convient d'être très vigilant en ce domaine dès les premières années de scolarité, en tenant un discours rigoureux et précis, non seulement dans les classes mais aussi à l'intention des parents d'élèves. On veillera particulièrement, en école maternelle, à associer ces derniers à une réflexion sur la nécessaire ponctualité de leurs enfants. Pour deux raisons au moins : d'abord parce que c'est là que doivent se prendre les bonnes habitudes, mais surtout parce qu'à ce niveau de leur scolarité les élèves ne peuvent être considérés comme responsables de leur retard éventuel ; c'est à leurs parents de veiller au strict respect des horaires.

Les enseignants du premier degré – mais aussi, dans une moindre mesure, du second degré – ont d'ailleurs vu se développer depuis quelque temps, en début et en fin d'année scolaire, des départs anticipés en vacances et/ou des rentrées tardives d'élèves. Quand ils prennent la peine, ce qui n'est pas toujours le cas, de venir expliquer les raisons de ces dérogations au calendrier scolaire, les parents en question mettent en avant le prix avantageux des transports, en avion notamment, hors période scolaire. Qui n'est naturellement enclin à comprendre un tel argument ? Ce n'est pourtant pas un service à rendre à l'enfant que de l'admettre sans mot dire. A l'inverse, l'expérience a prouvé qu'une campagne d'explications auprès de l'ensemble des parents d'élèves d'une commune<sup>31</sup> menée au retour des vacances de printemps et bien en amont des vacances d'été, pouvait porter ses fruits. Non seulement le nombre de départs anticipés et de retours tardifs diminue alors considérablement mais, lorsque les parents expliquent (et déjà ils viennent s'expliquer à l'école) qu'ils ne peuvent faire autrement, des solutions sont trouvées qui respectent le rôle et l'engagement de chacun : suivant l'âge de l'élève, celui-ci part avec plus ou moins de livres à lire, ses cahiers et des devoirs à rendre à son retour.

---

<sup>31</sup> Comme ce fut notamment le cas à Pantin, en Seine-Saint-Denis, en 2004, 2005 et 2006.

## Lutter contre la déscolarisation



Nul n'ignore, pour les enfants, le rôle modélisant des adultes, enseignants compris ; en ce domaine comme en bien d'autres, l'attitude des parents est déterminante. Respectueuse de l'institution scolaire et de la scolarité de leurs enfants, elle peut insuffler, chez ces derniers, de la confiance en l'école et en eux-mêmes pour apprendre. Tout au contraire, une posture désinvolte de parents vis-à-vis de l'école, peut se révéler, à terme, facteur de rejet puis de décrochage scolaire chez l'enfant, si elle n'est efficacement combattue. Ainsi, sur fond de crise de l'autorité (relevée dès la fin des années 1950 dans un texte quasi-prophétique par Hannah Arendt)<sup>32</sup> et d'avènement de « l'enfant-roi », a-t-on vu, ces dernières années dans nos écoles, quelques élèves manifester des comportements singulièrement perturbants. S'ils demeurent heureusement très minoritaires, ceux-ci suffisent à entraver la bonne marche d'une classe, voire d'une école. Souvent issus d'un milieu familial peu structuré et, partant, peu structurant, ces enfants ne parviennent pas à s'adapter, dès l'école maternelle, aux règles les plus simples de la vie en collectivité. Sans contraintes réelles à la maison, ils sont totalement réfractaires à celles, même limitées, qu'on tente de leur inculquer à l'école et sont souvent sujets à des crises très violentes. C'est d'ailleurs là un des changements les plus spectaculaires qu'aient eu à connaître l'école et ses enseignants ces dernières années : lorsque, confrontés quotidiennement à l'agitation permanente d'un élève, ceux-ci s'entretiennent avec ses parents - ou sa mère, ou son père, seul(e) - pour exposer les difficultés éprouvées et tenter de trouver des solutions, il n'est pas rare aujourd'hui de voir ces derniers faire front avec leur enfant contre l'institution...

Conforté dans un sentiment de totale négativité, voire de franche hostilité vis-à-vis de l'école, un tel élève persistera à se montrer incapable d'acquérir les bases qui lui auraient permis d'accéder aux apprentissages et de vivre une scolarité ordinaire. Il cumulera les échecs et, parvenu au collège, glissera insensiblement de l'absentéisme au décrochage.

### De l'ennui

Je voudrais rapidement mentionner à présent une toute autre problématique mais qui, selon moi, à être souvent mal posée, peut générer des effets pervers susceptibles d'entraîner, pour une part, le décrochage de certains élèves. Il s'agit de ce que même un ministre de l'Education nationale avait érigé, voici quelques années, comme une priorité de son action : la lutte contre l'ennui à l'école. Je n'arrive pas à dater le moment où cette question, d'apparence badine – qui ne s'est jamais ennuyé un jour ou l'autre à l'école ? – s'est faite questionnement – pourquoi des élèves s'ennuient-ils à l'école ? Comment faire pour que cela n'advienne pas ? –, voire, on l'a vu, préoccupation partagée au plus haut niveau de l'institution. Il va de soi que cette question peut, à un certain degré, devenir extrêmement préoccupante. Certaines études montrent, par exemple, que des élèves dotés de capacités intellectuelles manifestes, voire supérieures quand elles sont mesurées<sup>33</sup> finissent par se réfugier dans l'échec scolaire, faute de réelle stimulation intellectuelle. Sous-alimentés en rapport à leurs potentialités, ces élèves se laissent gagner par l'ennui et le désintérêt. Ils désinvestissent scolairement. Il convient donc d'être particulièrement attentif à ces situations, certes peu fréquentes mais suffisamment tout de même pour avoir fait l'objet de remarques, dans le cadre du rapport remis en janvier 2002, au ministre de l'éducation nationale par M. Delaubier, inspecteur d'académie, sur la scolarisation des enfants *intellectuellement précoces*<sup>34</sup>.


Mais il arrive aussi que certains enseignants s'imaginent, à tort, conjurer le risque de l'ennui chez leurs élèves, en substituant une approche ludique des apprentissages

<sup>32</sup> Hannah Arendt : « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais », 1994.

<sup>33</sup> Si le quotient intellectuel (QI) ne dit pas tout, il est tout de même un sérieux indicateur des capacités intellectuelles d'un individu.

<sup>34</sup> Jean-Pierre Delaubier, *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*, rapport au Ministre de l'éducation nationale ; janvier 2002.

## Lutter contre la déscolarisation



aux laborieuses contraintes qui leur sont, quoiqu'ils puissent en penser, inhérentes. Ce faisant, ils ne contribuent pas à entraîner ces derniers à travailler, à comprendre ce que travailler veut dire, à stimuler en eux l'effort avant d'en goûter l'effet. Mieux, à vouloir coûte que coûte que leurs élèves, sinon jouissent sans entrave à l'école, du moins y vivent sans temps mort, à vouloir les occuper sans cesse, ces enseignants confortent en eux la tendance au « zapping » et au consumérisme, déjà si prégnante par ailleurs dans la société. Paradoxalement, cette obsession à combattre l'ennui, réel ou supposé, des élèves à l'école, cette vaine prétention à vouloir l'abolir ne peut en retour (du refoulé) qu'en multiplier le risque. Car, rapidement, ce sont à des jeunes incapables de s'organiser par eux-mêmes pour entreprendre recherches et découvertes, des jeunes très tôt désabusés par tout ce qu'on peut, notamment à l'école, leur proposer, que nous avons alors affaire. Qu'on ne se méprenne pas sur mes propos, je ne désire évidemment pas que les élèves passent leur temps à s'ennuyer à l'école, et il est capital de les intéresser, de les captiver même. Mais il faut simplement admettre, sans en exagérer l'importance et la signification, qu'il n'est guère de scolarité qui ne fasse l'expérience, par moment, de l'ennui. Et l'on peut même aller, avec le philosophe Walter Benjamin, jusqu'à considérer « l'ennui [comme] ce grand oiseau de rêve qui couve l'œuf de l'espérance ».

Et si, sous couvert de combattre l'ennui, on s'apercevait au bout du compte, qu'on ne faisait qu'entraver la capacité à rêver et espérer, dans et par l'école, d'élèves dès lors en risque de décrochage ? C'est ainsi également qu'on en est venu à concevoir, notamment pour les écoles des quartiers populaires, des « activités » centrées sur l'environnement immédiat et le vécu même des élèves, censées les intéresser davantage que les contenus d'enseignement classique portant, par définition, sur l'histoire et les grandes œuvres du passé, sur ce qui, précisément, leur est *a priori* étranger et concourt à élargir leur horizon. Mais, outre qu'on tient là le meilleur moyen de creuser les inégalités en proposant des contenus différents, prétendument adaptés aux capacités supposées des élèves, on se prive d'offrir aux élèves concernés l'exigence du « dépaysement » qu'ils sont – et leurs parents avec eux – en droit d'attendre de l'école. La problématique n'est pas nouvelle que mentionnait déjà, en 1998, le rapport Moisan-Simon<sup>35</sup>. Seule une école de l'exigence et du dépaysement peut « accrocher » réellement les élèves et minimiser, de ce fait, le risque de décrochage de certains d'entre eux.

### X. ASSISTANTE SOCIALE A L'ECOLE, DANS L'ECOLE, POUR L'ECOLE<sup>36</sup>

Martine Carn, conseillère technique du service social,  
responsable départementale du service social en faveur des élèves

Dans le département de la Seine-Saint-Denis, souvent qualifié de département difficile mais innovant, véritable laboratoire d'invention des pratiques, la question de la prévention et de la lutte contre l'absentéisme et la rupture scolaire s'est posée avec acuité, dès les années 1980, comme question sociale de l'Ecole, avec celle de l'échec scolaire. Là comme ailleurs, mais plus qu'ailleurs, déjouant l'obligation scolaire, dont le fondement est constitué du droit à l'Education, des élèves s'absentent et interrogent au-delà de l'histoire singulière de chacun d'eux, le fonctionnement et le projet institutionnel.

Pour le politique, lutter contre l'absentéisme et l'échec scolaire est un enjeu social majeur avec la lutte contre le chômage et celle contre l'exclusion. Enjeu de cohésion sociale, la lutte contre l'absentéisme s'intègre désormais à la lutte contre les violences

<sup>35</sup> Catherine Moisan et Jacky Simon, inspecteurs généraux de l'éducation nationale, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, rapport publié par l'INRP, collection du Centre national de ressources sur les ZEP, 1997.

<sup>36</sup> Ce texte reprend des éléments de réflexion extraits de l'article rédigé pour la revue *Ville Ecole Intégration*, Education prioritaire et politique de la ville, n° 117, juin 1999.

## Lutter contre la déscolarisation

urbaines et la délinquance. Deux champs auparavant distincts, le champ scolaire et le champ social, voient l'émergence d'un champ tiers, au confluent des deux autres. La question scolaire devient en effet une question sociale, et parallèlement, la question sociale passe par le traitement de la question scolaire. L'assistante sociale scolaire occupe une position spécifique dans ces deux champs, à l'interface du social et du scolaire, dans ce lieu tiers.

Au travers de l'absentéisme scolaire, face à la montée des exclusions, de la violence, à l'aggravation des problèmes sociaux, quels problèmes sont posés à l'institution scolaire et à ses personnels ? De quelle manière l'identité professionnelle des acteurs est-elle interrogée ? Comment s'articulent les missions des uns et des autres au sein de l'institution ? Quelle place occupe le service social en faveur des élèves ?

### a) question scolaire – question sociale

Les politiques publiques (Education prioritaire, politique de la Ville) ont tenté, après le défi de la massification de l'enseignement, de relever celui de la démocratisation de la réussite scolaire. Etaient en effet rendues visibles les différenciations de parcours et de réussite d'élèves socialement situés.

Mais le niveau de sélection et les filières se sont « déplacés » du collège au lycée, la diversification hiérarchique du lycée (général, technologique, professionnel) a surtout bénéficié aux élèves privilégiés et les écarts se sont creusés. Les transformations des publics scolaires, les conséquences du contexte socio-économique et les phénomènes de ségrégation urbaine, ont mis au centre de l'Ecole les problèmes de l'échec, de la violence et celle de la rupture scolaire, forme de renoncement.

C'est en effet depuis qu'insertion sociale et professionnelle dépendent étroitement du niveau scolaire atteint, que la réussite à l'école est devenue un passage obligé, pour l'élève, pour ses parents et pour la société, devenant ainsi problème social, quand certaines catégories sociales sont, de fait, exclues de la réussite, donc de l'insertion. Aussi, la question de la mobilité sociale, dans laquelle s'inscrivait initialement la critique de l'inégalité des chances devant l'école, est aujourd'hui concurrencée par celle de l'exclusion sociale et d'une dualisation de la société française.

L'exclusion scolaire, sous toutes ses formes, apparaît comme la première étape, souvent décisive et irréversible, d'une exclusion sociale. Elle est directement mise en relation avec les phénomènes de précarisation, marginalisation et délinquance de la jeunesse. L'échec scolaire n'est plus seulement moindre chance d'accéder à une promotion sociale. Il devient synonyme de rupture par impossibilité de s'insérer socialement par le travail, donc exclusion, « désaffiliation<sup>37</sup> ». C'est en ce sens que la rupture du lien par le travail entraîne une rupture du lien social, une perte du réseau relationnel, voire parfois de l'identité.

Selon le sociologue Robert Castel, certains jeunes de banlieue cumulent les facteurs de désaffiliation : manque de repères à la famille, au travail, à l'école, à l'habitat et explosent en violence sporadique, faute de pouvoir se cristalliser en projet de transformation. Les jeunes constituent, à ce titre, l'un des publics les plus précarisés.

Or, contrairement à une idée répandue, et pour reprendre les termes de Dominique Glasman, « l'école ne produit pas plus d'échec qu'elle ne le faisait naguère, et le niveau de formation a tendance à s'élever<sup>38</sup> mais les conséquences de l'échec sont

<sup>37</sup> Robert Castel, sociologue, directeur à l'Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS) utilise le concept de désaffiliation dans un premier article : « De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité et vulnérabilité relationnelle », in Jacques Donzelot (dir.), *Face à l'exclusion, le modèle français*, Esprit, Seuil, 1991 ; puis dans son ouvrage, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

Pour Robert Castel avec la crise économique, apparaît un processus de dualisme; le système de régulations traditionnelles ne fonctionnent plus entre les zones d'intégration ( travail -sociabilité ), les zones de vulnérabilité (précarité au travail - fragilité relationnelle ) et les zones de désaffiliation ( absence de travail - isolement social ).

<sup>38</sup> Dominique Glasman, in *L'école hors l'école*, Paris ESF, 1992.

## Lutter contre la déscolarisation

beaucoup plus lourdes, et plus apparentes.» En particulier une frange de la population scolaire est écartée quand elle n'est pas déscolarisée, les élèves s'excluant d'eux-mêmes par absentéisme notoire, ou faisant l'objet d'exclusions par conseils de discipline pour manquement au règlement intérieur, enfin les « exclus de l'intérieur », présents physiquement mais absents, exclus bien que scolarisés.

La question de la rupture scolaire apparaît donc comme question sociale à un double titre : le premier consiste à relever le défi de poursuivre une démocratisation de l'enseignement en terme qualitatif. Cet objectif, affiché de l'école républicaine, est de garantir à tous les élèves, non seulement l'accès aux études et à une qualification, mais également à la réussite du projet personnel, tendre vers plus d'égalités. Parallèlement, comme institution sociale, elle doit contribuer à réduire la fracture sociale, les problèmes sociaux d'un public confronté aux conséquences d'une société duale ayant laissé de côté les pauvres, les exclus du système ; fracture qui a non seulement des conséquences inévitables sur la scolarité, mais également sur la vie scolaire (les phénomènes de violences en sont une manifestation), la délinquance en étant une autre forme plus douloureuse encore.

### b) les politiques éducatives et leurs acteurs

Les politiques éducatives, conduites depuis une vingtaine d'années, tentent d'apporter une réponse. Ainsi, la territorialisation des politiques éducatives (déconcentration et décentralisation) visent à croiser les responsabilités, à répondre au plus près des besoins, en gérant au plan local, en partenariat avec les autres services de l'état, des collectivités et le monde associatif. L'innovation pédagogique, la pédagogie de projet (d'établissement, de zone, de district, de département) doivent répondre à l'hétérogénéité des élèves, aux difficultés d'apprentissage. L'inégalité devant l'enseignement est reconnue et conduit à la mise en place d'une politique de discrimination positive (éducation prioritaire, ambition réussite). La dimension de la singularité de l'élève et sa subjectivité sont prises en compte (parcours personnalisés par exemple).

D'une certaine manière, la politique de la Ville et la politique éducative s'articulent pour que l'environnement aide à résoudre les problèmes de l'Ecole (comme institution) et que l'Ecole aide la politique de la ville dans le quartier, (en tant que service public). Volet scolaire de la politique de la Ville et volet social de la politique scolaire, en ZEP particulièrement, sont ainsi mis en cohérence (cf. la réussite éducative et le plan de cohésion sociale). Démarches de projet, d'évaluation, travail en équipe à l'intérieur des établissements, entre établissements d'un district scolaire, partenariat avec le quartier, les associations, les différents services publics : un véritable bouleversement s'opère dans le champ scolaire entraînant parfois la nécessité d'un renouvellement des pratiques, une redéfinition des métiers, le recadrage et l'articulation des différents domaines d'intervention. Chevauchement des missions, nouveau partage des compétences, travail en réseau, le risque existe d'un brouillage des finalités des institutions.

Tant que le « social » à l'école restait marginal, périphérique, les problèmes sociaux des élèves étaient censés être traités par des « spécialistes » du social dans l'école, assistantes sociales scolaires. Avec la démocratisation, ou plutôt la massification, de l'enseignement et l'arrivée sur le marché scolaire des élèves d'origine populaire, dits en difficultés, les problèmes sociaux ne sont plus perçus comme périphériques, mais centraux, de par leur fréquence et leur incidence sur la réussite ou l'échec des élèves. La prise en charge de ces problèmes n'est plus « réservée » aux seuls travailleurs sociaux de l'école et aux professionnels d'ordinaire confrontés à la globalité de l'enfant / élève, mais par chacun des membres de l'équipe éducative : écoute des élèves, prise en compte de leur singularité dans l'acte pédagogique, aide sociale et financière aux élèves.

La prévention et la gestion des problèmes de violence, des conduites à risques, de la maltraitance, l'éducation à la santé et à la citoyenneté sont autant de missions désormais dévolues à l'institution scolaire.



## Lutter contre la déscolarisation

Après avoir fait irruption dans l'établissement scolaire, le social « envahit » l'école. La crise économique, le chômage et le fait d'avoir lié l'insertion socio-professionnelle à la réussite scolaire responsabilisent l'école ; le social n'étant plus perçu que comme un problème à résoudre, un obstacle au fonctionnement de l'institution. Cet aspect ne va pas sans bouleverser les fonctions des personnels, qu'il s'agisse des chefs d'établissements, des enseignants, des conseillers principaux d'éducation, et de tous les personnels concourant au projet d'éducation. Il interroge les finalités des institutions et la professionnalité des acteurs. Il en va ainsi des missions de l'école : s'agit-il de socialiser les élèves, de les instruire, de les amener au niveau du bac, à une qualification leur permettant de s'insérer socialement, de les cultiver, de les éduquer, de leur permettre de devenir citoyen, ou dans un autre registre, de les contenir, de les empêcher d'errer, de devenir dangereux, délinquants ? Les fonctions des professionnels se sont trouvées bousculées, entraînant parfois une perte de repères. C'est ainsi que jusqu'ici travaillant le plus souvent seul, ces derniers ont été de plus en plus invités à travailler en partenariat à partir de projets, contraints de mettre en oeuvre de nouvelles compétences.

### c) le service social en faveur des élèves : des missions qui évoluent

Le service social scolaire, créé en 1945, a vu ses missions progressivement évoluer avec la perception et les données de la recherche sur l'origine des difficultés des élèves. Définies par la dernière circulaire éducation nationale de 1991, ses missions visent conjointement deux objectifs :

- se saisir du lieu scolaire pour aider les jeunes d'une classe d'âge à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent et concourir à prévenir leur apparition;
- aider l'élève dans son statut scolaire à « renouer avec le savoir », les difficultés qu'ils rencontrent étant de ce point de vue considérées comme obstacle à la réussite scolaire.

L'assistante sociale scolaire occupe donc une position spécifique : assistante *sociale*, elle est spécialisée dans le *scolaire*, et dans l'institution *scolaire*, elle est assistante *sociale*, interface entre l'interne et l'externe, l'école et les parents, l'école et le quartier, parfois l'enfant et les parents...

L'assistante sociale fait partie de la communauté éducative et, à ce titre, concourt au projet éducatif en agissant sur les facteurs sociaux susceptibles d'empêcher la réussite scolaire de l'élève. Elle fait également partie du champ du travail social, des institutions sociales chargées de prévenir et réguler sinon régler certains problèmes sociaux. Elle travaille, le plus souvent, dans un ou deux établissements, se déplace au domicile. « Tiers instruit » par l'altérité, médiateur, elle fait partie de l'institution, tout en ayant un point de vue exotopique. Cette position, qualifiée de margino-sécante en sociologie des organisations, peut constituer un atout. Elle permet de relativiser, de comparer, d'apporter un regard, un savoir de l'extérieur, elle autorise une relative autonomie (le chef d'établissement n'a pas de pouvoir hiérarchique par exemple). Perçue comme trop extérieure, l'assistante sociale peut également être marginalisée, au contraire elle peut être mise en demeure de traiter ce qui ne lui revient pas.

« Le service social concourt directement au service public d'Education et contribue à assurer le fonctionnement des établissements et services de l'Education. Chargé d'apporter écoute, conseils et soutien aux élèves, étudiants et personnels, le service social est un élément essentiel du système éducatif, moyen privilégié pour lutter contre les inégalités. »<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Loi d'orientation de 1989 et circulaire de fonctions, ministère de l'Education nationale, 1991.

## Lutter contre la déscolarisation

Ses missions s'organisent autour de cinq grands axes<sup>40</sup>:

- contribuer à aider l'élève à construire son projet personnel qui a pour objectif général l'entrée aussi satisfaisante que possible dans la vie adulte sous ses aspects professionnels, sociaux et personnels. Le service social est appelé à apporter une contribution importante à la prévention de l'échec scolaire et à ses conséquences.
- participer à l'orientation et au suivi des élèves en difficultés
- participer à la prévention et à la protection des mineurs en danger
- participer à l'éducation à la vie et à la responsabilité
- contribuer à faire de l'école un lieu de vie.

Le service social constitue un interlocuteur privilégié des jeunes dans la résolution des difficultés repérées par eux-mêmes, ou par un tiers (parents, enseignants, services extérieurs). Ces difficultés peuvent avoir, ou non, des incidences sur le déroulement de la scolarité. Son activité consiste en entretiens avec le jeune, ses parents, des contacts et des liaisons les partenaires internes et externes et la mise en place d'actions de prévention. Si la culture professionnelle des travailleurs sociaux les conduit à travailler en équipe, en réseau, leur éthique est celle de la singularité, de la particularité de chaque « histoire », du respect de l'autre, du non jugement de la personne, de la relation individuelle en huis clos, du respect de la vie privée et l'obligation du secret professionnel.

Ethique du travailleur social ou *habitus* ?

Quand un métier, fondé sur la relation, doit faire face au nombre et que le cas individuel devient la règle générale, quand le nombre de problèmes à traiter ne peut plus masquer leur dimension collective, sociale, que devient le système de références ? Un changement de posture et de rapport à son métier est nécessaire. Ainsi quand les élèves, signalés absentéistes par le conseiller principal d'éducation, se comptent mensuellement par liste, quelles réponses individuelles apporter ? Si le parcours scolaire de chaque élève est singulier, si les raisons de ses absences peuvent avoir un caractère personnel (manque d'appétence scolaire, problème relationnel, familial etc.), comment mettre en oeuvre une véritable évaluation sociale, un projet de retour en classe, un contrat de réintégration, face au nombre, à la nécessité de trouver, en équipe pluri-professionnelle, des réponses en terme structurel, des réponses qui dépassent le seul cadre d'intervention de l'assistante sociale, de la mobilisation des parents ?

### d) une approche complémentaire

Si les assistantes sociales affirment les valeurs de l'individu, non réductible à ses caractéristiques et s'opposent à tout discours déterministe, elles risquent, à l'inverse, d'enfermer l'élève dans son individualité. Le travail de l'assistante sociale consiste, en collaboration avec ses partenaires, à permettre au jeune de se positionner par rapport à son histoire personnelle, familiale, scolaire, se distancier, se construire un monde qui a du sens, gagner en autonomie par rapport aux divers lieux de socialisation que sont la famille, l'école, les copains, reconnaître les ressources dont il dispose pour surmonter les difficultés. Avec Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex<sup>41</sup>, nous dirons que « le sujet se construit toujours dans le social mais comme être toujours singulier, cette singularité se construit dans une logique spécifique, celle du procès de personnalisation, qui n'est pas réductible à une détermination mais est le produit du débat entre le sujet et ses expériences. »

La propre inscription de l'assistante sociale dans l'institution, son mode d'explication des difficultés des élèves, essentiellement individuelles, par le psychologique, ou

<sup>40</sup> Extrait de la circulaire du 11 septembre 1991 relative aux missions et fonctionnement du service social de l'éducation nationale.

<sup>41</sup> Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?* Armand Colin, Paris, 1998, p.49.

## Lutter contre la déscolarisation

inscrites dans un contexte socio-historique, participeront à un traitement différencié du problème et renverront à un rapport au métier différenciateur. Dans le processus de l'échec scolaire des élèves d'origine sociale défavorisée, le risque majeur consiste à « endosser la responsabilité » de la question sociale, et donc à dédouaner les enseignants de la responsabilité de leurs pratiques pédagogiques, servant alors d'alibi à la rupture scolaire.

Que fait l'enseignant de l'*enfant* dans la classe, de cet être singulier, dont la vie, l'inscription sociale, l'histoire familiale et personnelle éventuellement, interfère sur son rapport au savoir, son comportement scolaire, son rapport à l'école, aux enseignants ? Comment utilise-t-il cet aspect dans ses pratiques pédagogiques ? Comment gère-t-il l'hétérogénéité des élèves dans sa classe ? A partir de quelles limites l'enseignant devient-il éducateur, assistant social, policier, animateur ? Que fait l'assistante sociale de la scolarité de l'élève, de quelle manière contribue-t-elle, ou non, à la réduction des inégalités à l'école, à la réussite scolaire des enfants ou adolescents dont elle « s'occupe » au sein de l'école ? En quoi est-elle concernée ? En quoi son intervention, en lien avec des services extérieurs, éventuellement peut-il avoir des effets sur le parcours scolaire des élèves ?

Le rapport à la temporalité des travailleurs sociaux est celui de l'agenda où s'inscrivent les rendez-vous, réunions, travaux administratifs et contacts téléphoniques à prévoir dans des journées généralement trop courtes, et celui du temps nécessaire au temps pour que l'évolution d'une situation soit perceptible, donc évaluable. L'assistante sociale écoute, évalue, propose, conseille, répond à une demande, le cadre de communication est celui de l'aide.

Cette culture professionnelle côtoie celle d'enseignants, caractérisée par la relation pédagogique, à un groupe - classe composé d'élèves singuliers, un tiers, le savoir intervenant dans un rapport triangulaire professeur - élèves - savoir. La temporalité est celle de la séquence pédagogique, de l'emploi du temps hebdomadaire, du programme à terminer, de l'évaluation des connaissances transmises, des décisions d'orientations. Le sort scolaire de l'élève est déterminé par des échéances à ne pas manquer. Toute difficulté doit de ce fait pouvoir trouver réponse dans des délais rapides.

Deux logiques se côtoient, empruntant des modalités différentes.

Modifiant son *habitus*, le travailleur social est amené à sortir de sa réserve, de sa neutralité, d'huis clos de la relation duelle. Il s'agit en effet d'explicitier ses missions, sa manière de faire, les limites et la portée de son intervention, de rendre publique et évaluable son action, de rendre compréhensible la situation de l'élève, afin que l'enseignant décentre son regard, prenne en compte l'individualité de l'élève, sans pour autant abaisser le niveau de ses exigences. A cette proposition de travail en complémentarité, les enseignants répondent de diverses façons : pour certains, au nom du principe républicain d'égalité, les différences n'ont pas à être prises en compte, le social et son incarnation sont la face cachée de l'élève, étranger dans le lieu de l'école, les regards ne se croisent alors pas. Pour d'autres, les problèmes scolaires sont essentiellement sociaux, l'échec scolaire est, de fait, attribué au manque (discours de la reproduction et du handicap socioculturel) ; le scolaire n'est alors pas traité en soi, les problèmes sont renvoyés à « l'autre », au social. Il appartient aux travailleurs sociaux, aux politiques, d'apporter des réponses. Enfin, une troisième voie s'ouvre, reconnaissant la spécificité des missions de chacun et la part commune du traitement des questions, par la confrontation des points de vue, l'association des compétences, le respect de la vie privée de l'élève, sa non réduction à une caractéristique sociale mais plutôt à une inscription dans un processus, où chacun peut jouer un rôle. Des équipes se constituent dans les établissements scolaires, réflexions pédagogiques, concertations, respect des spécificités de chacun, identités professionnelles fortes sont souvent la clé, à des parcours de réussite atypique d'élèves.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### e) de la contribution du service social à la prévention de l'absentéisme des élèves

#### **Le contexte socioéconomique : un défi à relever**

La spécificité de la Seine-Saint-Denis tient à différents paramètres, tant démographiques qu'économiques et sociaux : une population jeune, (36% sont âgés de moins de 26 ans), souvent issue de l'immigration (20%), en forte augmentation depuis vingt-cinq ans. 13% des enfants scolarisés sont ainsi nés à l'étranger. Certains établissements peuvent compter jusqu'à 34 nationalités. La Seine-Saint-Denis a un taux de chômage de 13% nettement supérieur à la moyenne académique et nationale aux environs de 9,5% ; taux connaissant néanmoins une baisse par rapport à 1997 où il était de 15%.

La population active compte une proportion importante d'ouvriers (33%), héritage de son passé industriel. Le revenu moyen des ménages est de 28% inférieur à la moyenne nationale. Le taux de bénéficiaires du RMI est de 60 pour mille habitants, contre 16 pour mille, en Seine et Marne et 30 pour mille, dans le Val de Marne.

Plus de la moitié de la population scolaire est d'origine défavorisée, ce chiffre pouvant atteindre 80 % dans certains établissements classés ZEP. Les conditions de logement sont également significatives avec 32% du parc locatif en logement social. 290 cités de plus de 2000 habitants rassemblent 15 à 20 000 habitants ; le nombre de quartiers sensibles représente un quart des quartiers d'Ile-de-France. 22% des élèves viennent des zones sensibles.

Selon une étude du service social départemental, 5000 enfants seraient en errance, n'ayant pas de domicile et vivant en hébergement, foyers, hôtels, en squats ou autre solution de fortune. Les structures familiales sont fragilisées, 13% de familles sont monoparentales, recomposées ou non. Par ailleurs, les perspectives de développement économiques constituent des atouts importants en terme d'emploi qualifié, permettant d'espérer un rééquilibrage de l'activité économique.

Dans ces conditions le service social en faveur des élèves est associé au projet de développement. Son infrastructure a pu bénéficier de création massive de postes dans le cadre du plan de réussite des élèves de 1998 à 2001 (2ème département en terme d'effectifs avec 151 postes).

Tous les établissements scolaires bénéficient d'au moins un mi-temps d'assistant social. 90 assistantes sociales exercent sur un seul établissement. Les autres souhaiteraient tous un temps plein...

#### **Le service social mobilisé**

Dès les années 1980, le service social en faveur des élèves s'est mobilisé pour la réussite scolaire et la prévention de l'absentéisme, en agissant au sein des établissements, dans le but de prévenir, comprendre, évaluer et tenter d'apporter un éclairage, aider les jeunes et leurs parents, eu égard au contexte départemental et en référence à ses missions.

Au cours des années 1990, face à la précarité croissante des situations familiales et aux conséquences souvent néfastes de la suspension des prestations familiales en cas d'absentéisme durable des élèves, une réflexion partenariale s'est engagée à partir d'un travail en équipe, à l'inspection académique. Ainsi, en 1992/1993, une enquête notait 1218 signalements de l'inspection académique à la caisse d'allocations familiales (CAF) et 360 au procureur de la République, en 1996/1997, 1576 signalements à la CAF et 1008 au procureur, soit une augmentation importante.

Ces signalements avaient pour principale conséquence une suspension des prestations familiales et une enquête de police ou une mesure d'assistance éducative.

## Lutter contre la déscolarisation

---

Pour nombre de familles, les prestations familiales constituaient les seuls revenus et la procédure engagée avait pour effet pervers d'exclure un peu plus le jeune et sa famille, sans fournir pour autant les clés de la réussite pour un retour dans l'établissement scolaire. Aussi un travail s'engagea-t-il entre service de la scolarité et service social à l'inspection académique pour mieux cibler les décisions prises et favoriser le travail de prévention en amont, au niveau des établissements scolaires.

Quand en 2002/2003, l'inspecteur d'académie décida de créer un observatoire départemental, partenarial, de l'absentéisme et de la rupture scolaire, le service social a été partie prenante dans sa construction et son fonctionnement ; le but de cette instance étant de mieux connaître, mieux repérer, mieux prévenir et mieux traiter le phénomène. Une expérimentation a été conduite avec la CAF, des procédures de signalements et des commissions de traitement des situations signalées mises en place.

La responsable de service et ses adjointes participèrent aux trois commissions (admission dispositifs relais, affectation et suivi des élèves exclus et des cas complexes et commissions de traitement des signalements d'absentéisme). Parallèlement, le travail d'équipe était prôné au sein des établissements, les commissions de suivi se mettaient en place, des réunions d'animation de districts s'organisaient pour mutualiser les expériences.

Un groupe de travail proposait aux assistantes sociales de réfléchir aux pratiques et s'attachait à construire leur positionnement, au sein d'un travail d'équipe, dans les établissements scolaires. Trois étudiantes en service social de l'Ecole normale sociale, en stage auprès de la responsable du service social, à l'inspection académique, participaient dans le cadre de leur formation initiale, à une enquête préparatoire, visant à mieux comprendre le processus de décrochage scolaire en lycée professionnel, auprès de jeunes en rupture signalés à l'observatoire<sup>42</sup>.

La nécessité d'investir du temps supplémentaire sur la prise en charge des élèves signalés a conduit à la mise à disposition, au sein de l'observatoire, de l'assistante sociale attachée au centre d'information et d'orientation spécialisé près du tribunal, pour partie de son temps, afin d'examiner les signalements, faire le lien avec les assistants sociaux des établissements, les partenaires, recevoir élèves et parents à l'inspection académique. 180 familles ont ainsi été reçues en 2005/2006. Les lycéens signalés en décrochage scolaire ont, pour la majorité d'entre eux, été reçus collectivement quand ils étaient confrontés aux mêmes problématiques.

Un demi poste supplémentaire de conseillère technique est désormais affecté au bureau des lycéens (plus de 16 ans), dans le nouveau pôle pédagogique, social et d'orientation remplaçant l'observatoire depuis la rentrée 2006.

Au niveau des établissements, le service social en faveur des élèves contribue à la lutte contre l'absentéisme en apportant aide, soutien, accompagnement et orientation aux élèves et aux parents. En 2006, l'absentéisme représente, pour la troisième année consécutive, un motif important de saisine et ce, quelque soit le niveau d'enseignement. Il est pour 13% des motifs d'intervention de l'assistant social, soit le 4<sup>ème</sup> motif.

Ainsi, les assistants sociaux scolaires ont-ils reçu 4 507 élèves au cours de l'année scolaire 2005/2006, pour des difficultés liées à l'absentéisme, à la rupture scolaire ou au décrochage, et ce, à la demande des équipes éducatives, des parents ou des élèves eux-mêmes. C'est le 2<sup>ème</sup> motif d'intervention en lycée professionnel (17 % des interventions concernant 974 élèves), le 3<sup>ème</sup> en lycée général, concernant 902 élèves, le 4<sup>ème</sup> au collège pour 2601 élèves. Le traitement et la prise en charge de l'absentéisme occupent une place de plus en plus importante dans les missions de

---

<sup>42</sup> Les résultats de cette enquête préparatoire sont présentés dans la première partie de ce rapport « Genèse d'un projet ».

## Lutter contre la déscolarisation

l'assistant social, d'une part parce que l'absentéisme prolongé d'un élève est souvent révélateur de souffrance et de mal être, d'autre part comme facteur à l'origine et /ou conséquences de l'échec scolaire de ces mêmes élèves.

Favoriser l'assiduité des élèves suppose de travailler avec eux sur le sens d'aller en classe, le projet personnel et l'estime de soi, les difficultés qu'ils rencontrent, d'où de nombreux entretiens avec le jeune, ses parents et les membres de l'équipe éducative. Le premier entretien de l'assistant social peut avoir lieu aussi bien dans l'établissement scolaire que, parfois, à domicile, voire dans la cité. L'adhésion de l'élève et celle de sa famille sont primordiales et nécessitent l'instauration d'une relation de confiance, pour permettre ainsi d'évaluer et traiter la situation. Un rappel à la loi est possible, dès ce stade, une aide éducative également.

### f) les facteurs sociaux du décrochage

Lors des différents entretiens avec les élèves concernés, il apparaît que le décrochage et l'absentéisme remontent souvent à la scolarité, dès l'école primaire (faibles résultats, redoublement, voire échec scolaire), mais s'affirment au collège avec des relations plus distantes avec les équipes pédagogiques et l'entrée dans l'adolescence, s'associant alors à des troubles de la conduite tels que violence ou repli sur soi. Ce fait se poursuit au niveau des lycées et surtout des lycées professionnels, où certaines orientations par défaut participent à la déscolarisation, ainsi que la nécessité pour certains élèves de travailler en dehors des cours, voire sur le temps scolaire pour s'assumer matériellement, ce qui provoque des absences répétées et, à terme, l'échec et l'abandon scolaires. Bon nombre d'élèves s'absentent également pour des raisons familiales, sociales, psychologiques et de santé.

Les difficultés financières des lycéens dans la prise en charge des frais de scolarité (cartes oranges, demi-pension, équipements divers) sont parfois à l'origine de l'arrêt des études malgré les aides diverses des collectivités et des fonds sociaux. Le montant des bourses ne permet pas l'autonomie des lycéens, elles constituent une aide aux parents. Or, on remarque qu'à l'âge de la majorité, certains jeunes ne s'autorisent plus à être à la charge de leurs parents ; parfois, à la demande explicite de leur famille, ils doivent interrompre leur cursus pour entrer en vie active et contribuer aux charges de la famille.

Des conflits peuvent être à l'occasion de rupture familiale et, par voie de conséquence, de rupture d'hébergement. Bien que des dispositifs soient prévus en faveur des jeunes majeurs, ces derniers sont difficiles à mettre en œuvre et limités à des situations de danger. Les revendications de lycéens pour un statut comparable à celui des étudiants sont le révélateur d'un vrai besoin.

Le nombre croissant de demandes d'hébergement, voire de logement est significatif d'un manque de structures adaptées à cette population : pas de chambres équivalente à celle des résidences universitaires, pas d'internat de lycéens dans le département.

La situation des jeunes sans papiers est, parfois, source de décrochage, le cumul des problématiques de précarité administrative, sociale, sanitaire, financière, affective ne permettant pas la poursuite d'études.

Les stratégies développées par les lycéens sont multiples : cumul du statut de lycéens avec celui de salariés, depuis le « petit boulot » (heures de ménage, gardes d'enfants, marchés) jusqu'au salariat à temps partiel dans des entreprises (grandes surfaces, restauration rapide, gardiennage de nuit...). La loi du marché les oblige à accepter de la part des employeurs des contrats de 14 à 20 heures hebdomadaires. Cette double activité entraîne le plus souvent fatigue et absentéisme difficilement compatible avec un projet d'études.

L'utilisation de moyens frauduleux et autres comportements délictueux peut également relever de la stratégie : recel, trafics, vols, assurent parfois les moyens

## Lutter contre la déscolarisation

---

d'existence, la possibilité de consommer, d'obtenir l'objet convoité. A un moindre degré de gravité, « emprunt » de coupons de carte orange, cartes de cantine, fraudes et combines en tous genres témoignent de stratégies de « survie », au risque de passage à l'acte délictueux. Le contexte économique difficile peut induire le développement de solidarités entre pairs : partage de repas, prêt d'argent, hébergement en dépannage ou à plus long terme, ces solidarités gagneraient à être prises en compte et trouver un relais dans le cadre des maisons des lycéens, par exemple.

Les facteurs personnels et l'histoire de vie des élèves peuvent constituer des facteurs déclenchants de la rupture scolaire. Un échec à l'école peut être ressenti comme un échec individuel, identitaire par manque d'estime de soi. Cette notion d'échec est d'autant plus cruciale que l'attente parentale est forte. A l'inverse, le désintérêt parental pour la scolarité de l'élève peut se révéler préjudiciable. Les tensions sont souvent maximales au moment des évaluations, conseils de classe, décisions d'orientation. Les incidents de violence sont souvent consécutifs à des décisions ressenties comme injustes. Cette violence peut aussi se retourner contre soi : troubles alimentaires, de sommeil, développement de phobie scolaire, dépression, tentatives de suicides, tous les signes de mal-être trouvent là leur expression. Les rythmes et échéances scolaires, les exigences institutionnelles, se font parfois au détriment des centres d'intérêt et des rythmes individuels. L'école, lieu de vie et de sociabilité peut être le lieu de conflits entre élèves, élèves/adultes, conflits amoureux sont autant de formes d'expression caractéristiques de l'adolescence. Une déception amoureuse peut entraîner un repli, une tentative de suicide ou un abandon scolaire. D'où la nécessité de lieux de paroles où le mal-être existentiel puisse être pris en compte et en charge. Les attentes de relations personnalisées de certains élèves envers leur professeur montrent l'importance pour l'élève d'être identifié en tant que sujet singulier.

Le mal-vivre des jeunes trouvent aussi ses racines à l'extérieur de l'école. Angoisse face au chômage, problèmes relationnels dans la famille, mauvais traitements, abus sexuels, rupture amoureuse, rupture familiale, sont autant de causes d'un malaise pouvant se traduire par des conduites à risques : dépression, tentative de suicide, prise d'alcool, de produits toxiques, fugues. Ces situations de dangers conduisent les assistantes sociales à demander des mesures de protection administrative ou judiciaire. Les maternités précoces, de plus en plus fréquentes, en particulier dans certaines sections de lycées professionnels, peuvent contrecarrer la poursuite d'études malgré les textes réglementaires en vigueur. En dehors des questions matérielles posées, dont celles des absences aux cours, le statut de ces jeunes filles interrogent parfois l'institution : l'expérience personnelle, la maternité, le regard différent que ces jeunes portent sur l'école, sont parfois difficilement compatibles avec un statut scolaire

Par sa fonction de prise en charge de l'élève dans sa globalité (les différentes dimensions sociales, personnelles, relationnelles, familiales, dans et hors école), le service social occupe une place spécifique ; place qui permet d'évaluer la situation en tenant compte de l'ensemble des paramètres, celle de l'écoute et de l'aide individuelle, celle d'une médiation et d'un accompagnement des parents dans leur rôle éducatif, enfin celle d'un travail en réseau à l'interne et à l'externe avec l'ensemble des partenaires, tout ceci dans le respect de la vie privée de l'élève et de sa famille.

Le rôle des équipes éducatives des écoles et établissements du second degré, pour prévenir, repérer et traiter les situations de « décrochage » est premier et pluriel. Aussi un travail d'équipe entre les directions, CPE, COP, enseignants, médecins, infirmières, assistants sociaux et autres membres de la communauté éducative est-il mis en œuvre. Les assistants sociaux participent aux commissions *vie scolaire*, où sont examinées les situations (89 établissements ont ainsi mis en place ces commissions tout à fait essentielles au travail en équipe). Dans le cadre d'un travail concerté avec ces équipes, les assistants sociaux mettent en place un suivi individuel

## Lutter contre la déscolarisation

(entretiens, visites à domicile) et effectuent si nécessaire un rapport à la loi (responsabilité parentale, importance des enjeux de réussite scolaire...).

En fonction des situations, ils font appel aux services et dispositifs (dispositifs relais, CIO spécialisé, services du Conseil général, associations, maison des parents et structures de quartier, réseau d'écoute, d'aide et d'accompagnement de la parentalité.).

La dynamique lancée au plan départemental et les directives ministérielles impulsent une prise de conscience et une mobilisation collective dans le sens d'une meilleure recherche de l'assiduité et d'un retour réussi en scolarité pour ceux qui décrochent. Il s'agit là d'un enjeu majeur, si l'on souhaite voir les élèves du département mieux réussir leur poursuite d'études et leur insertion professionnelle future.

Puisse ce bref détour par l'évolution de la question sociale à l'école avoir le mérite de poser la question du nécessaire sursaut démocratique d'une institution républicaine qui souhaite allier principes d'égalité, de citoyenneté et de solidarité.

### **XI. LE PARTENARIAT, LE SOUTIEN A LA PARENTALITE ET LES ACTIVITES DE MEDIATION EN CLASSE RELAIS : DES REPONSES INCONTOURNABLES AUX DIFFICULTES RENCONTRES PAR CERTAINS ELEVES DE COLLEGE**

Michel Lehry, chef de service éducatif,  
unité éducative en milieu ouvert d'Aubervilliers  
Protection judiciaire de la jeunesse de la Seine-Saint-Denis,  
éducateur à mi-temps à la classe relais de Sevrans (2004 à 2006)

Au sein des établissements scolaires, certains élèves expriment à leur manière leur manque d'intérêt pour la scolarité et remettent en cause l'institution scolaire par leur comportement agressif, parfois violent ou par leur absentéisme chronique. Ces élèves, qui sont en échec scolaire, rencontrent d'importantes difficultés dans les apprentissages scolaires qui se manifestent souvent par des comportements inadaptés, contre lesquels les réponses habituelles restent sans effet. Les équipes pédagogiques des collèges, confrontées à de réelles difficultés dans la prise en charge de ces élèves et souvent dans l'impuissance à exercer leurs missions éducatives et pédagogiques auprès d'eux, n'ont parfois pas d'autre réponse que l'exclusion. Ainsi, l'orientation de ces élèves vers un dispositif relais est souvent l'ultime tentative des équipes pédagogiques des collèges d'origine pour maintenir ces élèves dans un dispositif scolaire et pour éviter un conseil de discipline qui entraînerait son exclusion définitive du collège.

La classe relais de Sevrans : exemple d'un partenariat entre l'Education nationale et la Protection judiciaire de la jeunesse de Seine-Saint-Denis

#### a) La classe relais de Sevrans,

Historiquement c'est la première classe relais du département de la Seine-Saint-Denis et la seule, depuis, à bénéficier d'un mi-temps d'éducateur P.J.J.

La mise à disposition d'un éducateur P.J.J. lors de la création de la classe relais de Sevrans, en 1994-1995, fait partie de l'histoire du partenariat entre l'Education nationale et la Protection Judiciaire de la Jeunesse de Seine-Saint-Denis. Ce partenariat qui se poursuit aujourd'hui, s'est officialisé, en janvier 2004, par la signature d'un protocole d'engagement et d'accord entre l'Education nationale et la Protection Judiciaire de la Jeunesse de Seine-Saint-Denis.

La rencontre de l'Education nationale et de la Protection judiciaire de la jeunesse, met en présence deux institutions ayant des missions et des modes d'intervention propres. Issue de leurs "amours", la classe relais doit inventer les modalités lui permettant d'accueillir des élèves en grandes difficultés scolaires. Ce dispositif, situé à la croisée



## Lutter contre la déscolarisation

des deux institutions, réponse ultime face à des jeunes qui bousculent, dérangent et parfois violentent l'institution scolaire, doit en permanence articuler son action entre socialisation et apprentissage, entre médiation scolaire et acquisition des savoirs scolaires, entre éducation et enseignement.

### b) Profil des élèves de classe relais

Les classes relais accueillent des collégiens qui se sont signalés par des manquements souvent graves et répétés au règlement intérieur de leur établissement d'origine et manifestent des comportements de rupture avec leur scolarité. Ils connaissent des difficultés importantes dans les apprentissages scolaires, présentent des comportements perturbateurs au sein de leur classe ou ont été repérés par leur absentéisme chronique. Ces élèves sont en échec scolaire, peuvent se trouver en voie de déscolarisation et ont souvent fait l'objet de plusieurs exclusions d'établissements scolaires. Ces élèves "décrocheurs", pour la plupart âgés de moins de seize ans, sont encore sous obligation scolaire et leur admission en classe relais assure leur maintien dans un établissement scolaire.

### c) Le partenariat en classe relais

Le partenariat n'est pas seulement une orientation de travail indispensable et un choix professionnel essentiel en classe relais, il est constitutif de l'existence même de ce dispositif. Ainsi, la classe relais est un "lieu de passage", ayant ses rites initiatiques propres, lors de la procédure d'admission, en cours d'accueil et lors de la sortie du dispositif. L'admission dans ce dispositif assure un "relais" dans un parcours scolaire souvent chaotique. Si le passage en classe relais est généralement une étape importante de ce parcours scolaire, il est cependant limité dans sa durée et dans son action. L'admission dans le dispositif se fait par entrée et sortie permanente d'élèves provenant de différents collèges d'origine, admis pour une durée allant de quelques semaines à un an maximum. L'effectif du groupe, de dix élèves maximum en simultané, permet à l'équipe de la classe relais d'individualiser la prise en charge et d'apporter des réponses "à la carte", adaptées aux difficultés de chaque élève. Les modalités d'accueil des élèves au sein du dispositif, réinventées à chaque fois, dépendent de la manière dont les élèves évoluent dans le dispositif et facilitent la reprise d'une scolarité "classique" ou l'élaboration d'un projet professionnel.

L'admission en classe relais étant circonscrite dans le temps, l'équipe doit nécessairement prendre en compte le passé scolaire de l'élève et être en mesure de l'aider à construire son avenir. Elle doit également permettre au jeune, à ses parents et à l'équipe de l'établissement d'origine, de "souffler un peu" et de tenter d'apporter des réponses aux difficultés rencontrées par l'élève. Pour autant, le passage dans ce dispositif est une étape qui nécessite en permanence d'activer et de maintenir les liens avec l'établissement d'origine pour préparer le retour de l'élève dans son collège ou pour réfléchir conjointement à son orientation scolaire ou professionnelle.

La prise en charge globale et le suivi individualisé sont déterminants pour l'accueil des élèves dans ces dispositifs. La complémentarité de l'équipe de classe relais existe, d'une part entre les enseignants, notamment entre les professeurs des écoles et les professeurs des collèges, et d'autre part entre les enseignants et l'éducateur P.J.J. C'est par un minutieux travail de "tissage de liens réciproques" entre professionnels, de "co-éducation" et de "co-construction" au sein du dispositif, que l'équipe de classe relais réussit à apporter des réponses individualisées aux difficultés rencontrées par les élèves accueillis en classe relais.

Le partenariat développé en classe relais se décline ainsi à plusieurs niveaux. Il y a le partenariat de l'équipe de la classe relais avec l'éducateur référent de l'élève quand il fait l'objet d'un suivi éducatif, exercé par l'A.S.E<sup>43</sup>, la P.J.J., le secteur habilité justice ou quand l'élève est connu des services de prévention spécialisée. Il y a ensuite le travail conjoint de "co-éducation" de l'équipe de la classe relais avec la conseillère d'orientation psychologue, l'assistante sociale, l'infirmière et ponctuellement avec l'équipe pédagogique du collège accueillant la classe relais. Il y a enfin le partenariat

<sup>43</sup> Aide sociale à l'enfance.

## Lutter contre la déscolarisation

avec les associations ou les dispositifs de droit commun.

Le partenariat avec l'équipe pédagogique de l'établissement d'origine s'établit dès la demande d'admission et se poursuit durant l'accueil de l'élève. L'équipe de la classe relais entretient des relations de "co-éducation" avec l'équipe pédagogique du collège, l'assistante sociale et la conseillère d'orientation psychologue. Ainsi, l'orientation des élèves de classe relais est travaillée conjointement avec l'équipe pédagogique de l'établissement d'origine, notamment pour les élèves de 3<sup>ème</sup> qui souhaitent s'orienter vers un C.F.A.<sup>44</sup> ou un lycée professionnel.

De même, la sortie du dispositif doit être envisagée en amont avec l'équipe pédagogique pour préparer le retour de l'élève dans le collège d'origine. En effet, l'image négative véhiculée par l'élève auprès de ses pairs ou des enseignants avant son départ du collège, lui "colle à la peau". Quels que soient les engagements et le comportement de l'élève à son retour dans le collège d'origine, ses pairs ou les enseignants l'accueillent bien souvent avec l'image qu'ils avaient de lui à son départ. Les progrès et les efforts réalisés durant son passage en classe relais, ainsi que les bonnes résolutions de l'élève, ne résistent pas, en général, face à certaines situations qui peuvent réactiver les comportements à l'origine de son admission en classe relais.

Le retour au collège d'origine est une rude épreuve pour l'élève, au regard des progrès réalisés en classe relais, qui restent encore fragiles. Si les enseignants ne sont pas associés à la "co-construction" d'un projet scolaire individuel pour l'élève admis en classe relais, s'ils ne suivent pas son évolution dans le dispositif à travers des contacts réguliers avec l'équipe et s'ils ne changent pas leurs propres représentations sur l'élève, son retour au collège reste aléatoire.

Par ailleurs, si l'élève ne bénéficie pas d'un cadre structurant à son retour, notamment par la mise en place d'un suivi individualisé exercé par un enseignant référent, le décalage existant entre l'accueil en classe relais et la "scolarité classique" peut réactiver les difficultés scolaires antérieures et conduire à l'exclusion de l'élève, situation que son admission dans le dispositif était justement censé éviter.

Cet accueil d'élèves en grande difficulté scolaire au sein d'un dispositif spécifique, nécessite cependant de disposer de ressources extrascolaires permettant d'apporter des réponses adaptées aux différentes situations rencontrées. En effet, les difficultés parfois multiples, rencontrées par ces adolescents, mobilisent de nombreux professionnels travaillant dans des institutions différentes. La classe relais se situe donc au carrefour de l'interaction des professionnels impliqués dans l'accompagnement éducatif, social, thérapeutique ou scolaire des élèves. Les équipes de classes relais sont parfois mises à rude épreuve et confrontées à des prises en charges d'élèves particulièrement difficiles, à des situations de tensions et de crises importantes ou à des manifestations agressives et violentes. L'investissement important des professionnels dans ce dispositif modifie souvent la conception même qu'ils ont de leur métier et de leurs missions. Ainsi, pour faire face à la complexité des situations rencontrées au sein du dispositif, les professionnels des classes relais bénéficient souvent d'un accompagnement d'équipe assuré par un partenaire extérieur, psychologue, psychiatre ou psychanalyste, ce qui leur permet, non seulement de prendre du recul par rapport à leur pratique professionnelle, de pouvoir se distancier des situations vécues au quotidien, mais favorise également la réflexion sur les pratiques et facilite l'engagement professionnel auprès des élèves dans le dispositif.

### d) L'intervention de l'éducateur P.J.J.

Le partenariat, entre l'éducateur P.J.J. et les enseignants au sein de la classe relais, met en jeu des champs de compétences respectifs, des logiques et des modalités différentes d'action auprès des élèves. La rencontre entre les enseignants et l'éducateur P.J.J. renvoie à des conceptions différentes du jeune, tantôt considéré comme un élève et tantôt comme un mineur ou un adolescent. En effet, pour les

<sup>44</sup> Centre de formation d'apprentis.

## Lutter contre la déscolarisation

enseignants, ce qui importe, pour remplir leur mission pédagogique auprès du jeune, c'est de prendre en compte sa qualité d'élève au sein d'un établissement scolaire, alors que l'éducateur P.J.J. interroge la complexité du jeune en tant que sujet d'une histoire singulière et membre d'une constellation familiale. Ces conceptions différentes d'un même sujet peuvent parfois se heurter ou s'opposer et il est indispensable que l'équipe de la classe relais puisse dépasser les tensions et difficultés qui peuvent en résulter, pour aborder leur travail commun et conjoint au sein du dispositif.

Ainsi, avant de pouvoir engager un travail partenarial efficace, les personnels de l'Education nationale et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse doivent souvent déconstruire leurs représentations mutuelles. Cette déconstruction réciproque ne peut se faire qu'à la condition d'établir, au sein de l'équipe du dispositif, un réel dialogue où l'éducateur P.J.J. et les enseignants s'imposent une discipline rigoureuse de concertation régulière. Pour assurer le maintien d'élèves en grandes difficultés, au sein d'un dispositif scolaire, l'éducateur P.J.J. et les enseignants doivent donc, non seulement apprendre à mieux se connaître et à appréhender leurs missions respectives, mais aussi à saisir en quoi leurs spécificités propres peuvent s'additionner pour assurer une présence complémentaire dans le cadre d'un travail de "co-éducation" et de "co-construction", au sein d'une équipe pluridisciplinaire.

Dans le cadre de son travail de "co-éducation" et de "co-construction", l'éducateur P.J.J. met ainsi son expérience et sa pratique professionnelles, son réseau partenarial et le dispositif pluridisciplinaire du centre d'action éducative de la P.J.J. à la disposition de la classe relais, pour évaluer les problématiques familiales et individuelles des élèves et favoriser leur intégration scolaire. L'éducateur P.J.J. joue un rôle essentiel dans la dynamique du groupe d'élèves en participant à la socialisation des élèves, en veillant au respect du cadre d'intervention proposé aux élèves accueillis dans le dispositif, par la régulation des tensions et en apportant des réponses aux transgressions et aux comportements agressifs et violents.

L'éducateur P.J.J. participe à des actions de mobilisation des élèves dans leur scolarité, notamment à travers l'élaboration d'un projet professionnel et l'accompagnement des élèves dans des démarches d'insertion socio-professionnelle. L'élaboration d'un projet professionnel passe notamment par une recherche documentaire, un soutien à la recherche de stages en entreprise et la rédaction d'un curriculum vitae et de lettres de motivation, et par l'accompagnement des élèves à des salons de l'apprentissage et de l'alternance, ou aux portes ouvertes des C.F.A. ou des lycées professionnels.

La majorité des élèves admis en classe relais fait l'objet d'un suivi éducatif, exercé par l'A.S.E., la P.J.J., le secteur habilité justice ; certains élèves sont connus des services de prévention spécialisée. L'éducateur P.J.J., interlocuteur privilégié de l'éducateur référent puisqu'il partage la même culture professionnelle, peut aborder avec lui les difficultés rencontrées par l'élève et tenter de "co-construire" des réponses adaptées à sa situation. Par ailleurs, l'accompagnement de certains élèves vers des lieux de soins médicaux, thérapeutiques ou psychiatriques peut parfois être nécessaire au cours de son accueil dans le dispositif. Les relations partenariales établies par le centre d'action éducative de la P.J.J. avec les services de pédopsychiatrie du secteur peuvent faciliter ces démarches.

### e) Le soutien à la parentalité

L'engagement de l'éducateur P.J.J. consiste à prendre en compte l'environnement familial de l'élève et à appréhender la dimensions socio-économique, éducative et relationnelle de la famille. Il est essentiel, pour l'équipe de la classe relais, d'évaluer les ressources parentales ou familiales, permettant de soutenir la scolarité de l'élève et d'accompagner sa mobilisation dans un projet d'insertion professionnelle. En classe relais, la famille est ainsi considérée comme un partenaire privilégié de l'équipe pour assurer le maintien et l'évolution du mineur dans un dispositif scolaire.

## Lutter contre la déscolarisation

---

La rencontre de l'équipe avec la famille de l'élève, au moment de la procédure d'admission, ainsi que les modalités de travail établies entre l'équipe et la famille, sont déterminantes pour le déroulement de la scolarité des élèves, accueillis dans ce dispositif. Il apparaît, au cours de la première rencontre avec l'élève et ses parents, que la famille, parfois stigmatisée par l'école, souvent démunie ou dépassée par l'importance des difficultés scolaires de leur enfant, mais rarement démissionnaire, perçoit la classe relais comme l'ultime recours. Les attentes exprimées par la famille auprès de l'équipe pour retrouver des réponses à leurs difficultés peuvent être fortes. Aussi, la manière dont le premier entretien se déroule, l'énoncé par la famille ou par l'élève des difficultés rencontrées et l'amorce d'un dialogue ouvert avec l'élève et ses parents, sont déterminants pour l'évolution du travail dans ce dispositif. Parfois, c'est la première fois que les parents ont l'occasion de parler des difficultés qu'ils rencontrent avec leur enfant, sans avoir le sentiment d'être mis en cause dans l'exercice de leur parentalité ou d'être jugés incapables d'assurer son éducation.

Il est donc essentiel d'informer les parents du déroulement de la scolarité de leur enfant, en valorisant leur participation et en les associant à la vie de la classe relais (sorties, expositions, journées portes ouvertes). En leur montrant que leur enfant fait des efforts et réalise des progrès et qu'il est capable de s'investir dans un travail scolaire, les parents peuvent porter un regard positif sur lui. L'équipe de la classe relais associe les parents à la "co-éducation" de l'élève, en les invitant à suivre sa scolarité, en les informant régulièrement sur son évolution au sein du dispositif et en les incitant à encourager les progrès réalisés, ce qui participe d'une consolidation et parfois d'une restauration des liens intrafamiliaux et, par "effet pygmalion", peut encourager les élèves à poursuivre leurs efforts.

### f) Les activités de médiation éducative

L'objectif principal de l'accueil en classe relais est la réinsertion scolaire, l'orientation en lycée professionnel ou en C.F.A., et donc un retour vers le droit commun. Dans cette perspective, il est essentiel de redonner du sens aux apprentissages, de consolider les acquis ou de les revoir, mais surtout de redonner confiance aux élèves dans leur capacité d'apprendre. L'échec scolaire et l'exclusion génèrent un sentiment d'incapacité, induisent souvent une vision dégradée de soi et entravent le désir d'apprendre. De plus, les élèves sont souvent incapables de se projeter dans l'avenir, même proche. Le travail éducatif, au sens large du terme, et le travail pédagogique doivent donc se combiner pour contribuer à restaurer cette estime de soi, sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage possible. Amener les élèves à reprendre pied au sein d'un groupe, à accepter des règles, à respecter la discipline, à se préoccuper de leur comportement, à accepter le regard et l'opinion des adultes, sont autant d'enjeux de leur passage en classe relais.

L'équipe de la classe relais participe, en collaboration avec différents partenaires associatifs, à la mise en place et à l'encadrement d'activités de médiation éducative, à caractère sportif, culturel ou artistique. Ces activités de médiation, qui permettent de construire des ponts d'accès aux enseignements fondamentaux, sont déterminées à partir des objectifs communs de l'équipe de la classe relais. Elles ne constituent pas un remplissage aléatoire ou occupationnel et renvoient toutes à une conception transversale des savoirs, propre à mobiliser des adolescents, marqués par l'échec scolaire, en leur donnant la possibilité de réinvestir des connaissances scolaires. Il s'agit tout naturellement d'apprendre, mais autrement.

Les activités de médiation mettent en jeu la pédagogie du détour. Ainsi, l'intérêt pour la scolarité passe par l'accroche à des projets mobilisateurs et attractifs qui intéressent, surprennent ou séduisent les élèves, peuvent leur redonner l'envie de revenir à l'écrit, aux apprentissages et aux savoirs fondamentaux. Ces activités de médiation permettent d'enseigner les apprentissages scolaires de base, sans que les élèves aient l'impression de faire des mathématiques, du français, des sciences ou d'autres disciplines scolaires. Les ponts entre disciplines peuvent se faire grâce à la

## Lutter contre la déscolarisation

mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans le cadre des activités de médiation et permettent d'aborder les savoirs fondamentaux, par des chemins de traverse.

Chaque activité de médiation est un prétexte à la mise en place de plusieurs séquences d'apprentissages scolaires et permet de mettre en application des notions mathématiques, scientifiques, techniques, historiques, géographiques ou de langue française. Ces activités de médiation, qui peuvent paraître éloignées du cursus scolaire, sont un support pédagogique susceptible d'éveiller la curiosité et l'envie de savoir. Elles requièrent cependant de véritables compétences qui sont proches de celles permettant d'accéder aux savoirs scolaires et mettent en lumière l'utilité de l'accès à certains savoirs et le plaisir que procure le savoir.

Ces activités de médiation éducative trans-disciplinaires permettent d'enrichir la réflexion, d'améliorer l'expression orale et écrite et de favoriser la connaissance de soi et des autres. Elles favorisent le travail sur la dynamique de groupe et harmonisent les relations des enseignants avec les élèves. Elles permettent de travailler sur les compétences transversales (estime de soi, respect de l'autre, capacité à écouter et dialoguer, sentiment d'appartenance à un groupe, participation individuelle à la construction d'une histoire commune, etc.), qui facilitent, dans un second temps, le travail sur les apprentissages de base et l'investissement scolaire. Le partenariat avec les acteurs associatifs est une manière différente d'aborder l'enseignement et est une véritable richesse pour l'élève, de par la diversité des approches. Il n'a de sens que si l'équipe garde son objectif en tête, à savoir l'insertion scolaire ou professionnelle, pour lequel une médiation exclusivement scolaire ne peut suffire, même si l'équipe s'attache à consolider les acquisitions de base dans les enseignements fondamentaux. Il s'agit avant tout de faire comprendre à l'élève à quoi servent les apprentissages scolaires, avant de consolider des connaissances ou de les acquérir.

Au travers des activités de médiation, les élèves font des rencontres positives avec des adultes. Ils découvrent un environnement différent du leur, portent un autre regard sur l'école, qui peut leur permettre de revenir vers les apprentissages fondamentaux.

### g) Premiers constats et perspectives

L'accueil des adolescents en grande difficulté scolaire au sein de ces dispositifs particuliers que sont les classes relais, nécessite la mise en œuvre d'un réseau partenarial élargi, entre l'équipe de la classe relais et l'équipe pédagogique du collège d'origine, d'une part, celle du collège accueillant la classe relais, d'autre part, les associations et les dispositifs de droit commun, ainsi que les éducateurs référents de l'élève lorsqu'il fait l'objet d'une mesure éducative exercée par l'A.S.E., la P.J.J., le secteur habilité justice ou lorsqu'il est connu des services de l'éducation spécialisée.


L'admission des élèves en grande difficulté scolaire, au sein de ce dispositif, ne prend véritablement son sens et ne peut être opérant que si l'ensemble des acteurs concourant à la scolarisation des élèves, oeuvrent ensemble en totale complémentarité et en parfaite intelligence, chacun intervenant dans son champ de compétences, sans interférer dans celui des autres partenaires. Par ailleurs, le passage en classe relais devrait être envisagé par les différents professionnels comme une étape dans un parcours scolaire, permettant à l'élève un retour vers son établissement d'origine, une orientation en C.F.A. ou en lycée professionnel et non comme un sas avant l'exclusion scolaire ou la déscolarisation.

Au regard de ces considérations, ce dispositif est un "relais" et un espace transitoire où l'élève peut chercher les ressources en lui-même et trouver d'autres modalités de réponses à ses difficultés scolaires. L'élève est soutenu dans cette démarche par sa famille, l'équipe du dispositif et l'ensemble des partenaires qui participent à la co-construction de perspectives d'avenir plurielles.

### XII. A LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU

Sylvie Amici, conseillère d'orientation-psychologue,  
formatrice associée à l'IUFM de Créteil

« Le bonheur n'est pas de l'autre côté de la porte, il est à passer la porte.  
On ne jouit pas de la liberté mais de se libérer. »  
Adam Philips, *La boîte de Houdini, l'art de s'échapper*



Que de temps perdu... C'est un thème qui revient à différents titres dans les discours des adultes et des élèves lorsqu'on parle de décrochage : temps perdu à enseigner à des jeunes qui ne veulent pas apprendre, temps perdu à trouver des solutions répétitivement mises en échec, mais aussi temps perdu à écouter des cours qui ennuient, temps perdu à apprendre des choses qui ne servent à rien, temps perdu à rester chez soi ou dans la rue à tenir les murs... L'école, en tant que lieu d'apprentissage, lieu social et lieu de construction, est l'espace où l'adolescent passe la plus grande partie de son temps. Elle constitue ainsi un endroit privilégié de cristallisation de diverses difficultés, qui s'expriment à travers les symptômes que sont l'absentéisme, la violence, l'extrême passivité, la phobie scolaire... Et si le décrochage est un terme très général recouvrant un ensemble de comportements, de problématiques personnelles, de problématiques sociales, de problématiques institutionnelles, très diverses - les nombreuses recherches, le soulignent et le répètent- en tant que praticien, l'emploi de ce terme unique se justifie par l'identification d'une logique commune.

La *persona* déborde de la place donnée à l'élève et cherche à s'échapper, par des moyens tout aussi divers, de cet espace physique, temporel et symbolique qu'est l'école. Il décroche.

Identifier les causes du décrochage est primordial, au sens où c'est ce qui doit être fait en premier. Mais cela ne peut être suffisant, ne serait-ce que, parce que chaque jour, il y a des adolescents qui ont seize ans, que ce ne sont jamais les mêmes et qu'on ne peut rien y changer, heureusement... Mais ils nous posent à chaque fois des questions, des problèmes, souvent les mêmes. Il ne s'agit donc peut-être pas d'apporter des solutions au décrochage, mais plutôt des réponses aux décrocheurs.

#### a) Le conseiller d'orientation-psychologue et la question du décrochage

Les conseillers d'orientation-psychologues sont des personnels de l'Education nationale qui interviennent à la fois dans les collèges, lycées, universités et les centres d'information et d'orientation (CIO), lieu où nous pouvons aussi recevoir des jeunes arrivant de l'étranger et suivre des adultes. Notre professionnalité s'appuie, d'une part sur une connaissance approfondie du système éducatif, de ses structures, ses filières, ses diplômes, des procédures qui les réglementent, du monde de l'emploi, et d'autre part, sur nos compétences spécifiques en psychologie, en lien à la pratique des entretiens, à l'identification des problématiques pathologiques, ainsi qu'aux mécanismes d'apprentissage, à la construction des projets, des représentations sociales, des processus de motivation... Le conseiller d'orientation-psychologue est un psychologue généraliste, disposant donc, de par sa formation, d'un large éventail de champs théoriques et compétences techniques qui viennent nourrir ses pratiques.

Dans son travail auprès des jeunes et des équipes éducatives, la première mission qui guide l'activité d'un conseiller d'orientation-psychologue est de « contribuer à l'observation continue des élèves ainsi qu'à la mise en oeuvre des conditions de leur réussite scolaire ». La conscience qu'être élève n'est ni une chose simple, ni une activité allant de soi, est au cœur de notre métier.

## Lutter contre la déscolarisation

---

### *Des moments, des parcours, des vies*

Notre métier a pour particularité de nous situer à la fois dans et hors du champ éducatif.

« Dans », parce que nous faisons partie des équipes éducatives. Nous participons notamment aux conseils de classe avec une fonction consultative. Dans ce lieu, les choix, les projets des jeunes vont être examinés en relation avec leurs résultats et leurs comportements scolaires. Cette situation sera actée par des décisions d'orientation prises par le chef d'établissement et les enseignants, suivies de procédures d'affectation informatisées, reposant sur les notes obtenues par l'élève.

« Hors », car nous ne sommes pas impliqués dans l'évaluation des élèves, et car nous pouvons recevoir l'élève et sa famille librement en entretien, soit au sein de l'établissement scolaire qu'il fréquente, soit « dans la ville » au sein des lieux ressource que constituent les CIO. Nous les accompagnons dans leur adaptation, l'élaboration de leurs projets, et leurs choix d'orientation.

« Dans et hors » parce que quotidiennement nous recevons, entre autres, en entretien ou au sein d'actions de groupe, l'élève de 6<sup>ème</sup> ayant des difficultés d'adaptation au collège ou des difficultés d'apprentissage, le jeune scolarisé en 4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> vivant son adolescence en s'opposant aux règles, le jeune scolarisé en lycée professionnel en rupture avec les apprentissages, ou pris entre scolarité et petits boulots, l'élève de seconde déstabilisé et rendu anxieux par les nouvelles compétences à mettre en jeu pour réussir, et l'étudiant cherchant une voie, entre ses désirs et les réalités du monde de l'emploi. A travers cette énumération, loin d'être exhaustive, ce sont autant de profils identifiables, pour celui qui s'est penché sur la question du décrochage. Ils peuvent tous basculer, plus ou moins rapidement, dans la catégorie « décrocheurs ».

Nous rencontrons aussi, en entretien, des jeunes qui après une vraie rupture ont une « envie d'école » : les élèves sans solution scolaire à la rentrée, soit parce qu'ayant des résultats trop faibles, soit parce qu'absentéistes, soit parce qu'ayant échoué à l'examen faute d'implication personnelle, que nous recevons alors en « entretien de situation ». Cet entretien permet de faire le point sur leur parcours scolaire, les difficultés rencontrées, le sens des apprentissages scolaires, des évaluations et la manière dont ils se projettent dans l'avenir. Il y a aussi les jeunes sortis depuis plus d'un an du système scolaire et souhaitant reprendre une formation sous statut scolaire, pour lesquels nous sommes amenés à constituer un « dossier récurrent », l'occasion d'avoir un entretien approfondi, de proposer à la personne un vrai cadre de réflexion sur sa dynamique personnelle. Quant aux adultes, à la recherche d'une reconversion ou d'une qualification, d'une « validation des acquis de l'expérience », nous les accompagnons alors dans la construction de leur projet, ce qui est souvent l'occasion d'un retour sur leur vécu scolaire, sur ce qui a été raté, sur ce qui s'est constitué par non-choix.

Nous sommes donc dans l'écoute et l'accompagnement d'individus à des moments très divers de la vie. Des moments où se joue, se déjoue, et peut se rejouer le lien au système scolaire et à la qualification professionnelle. Autant d'éléments et d'histoires que nous recueillons, identifions, qui nous placent dans une vision, toute en perspective, de ce qu'on appelle le décrochage. Ce qui nous amène à lire ce phénomène de décrochage du cadre scolaire, avant tout, comme un événement et une dynamique propre à un individu, à un moment de sa vie. Cet événement sera lourd de conséquences. Il ne s'agit pas d'être passif face à ce phénomène, mais de le reconnaître comme une dynamique protectrice, même sous ses formes les plus violentes ou les plus passives, et de la prendre en charge en tant que telle.

#### b) Tout se joue, se déjoue, se rejoue

A l'école la personne est élève. Elle doit accepter cette identité, avoir le temps de la vivre, être disponible pour la vivre. Selon les difficultés vécues ou ressenties, ce

## Lutter contre la déscolarisation

temps consacré aux apprentissages, certains élèves ont l'impression de le perdre, soit parce qu'ils ressentent l'urgence de vivre autre chose, soit parce qu'ils ne sont pas disponibles à vivre ce temps. Plus particulièrement chez les lycéens, la pensée, le corps, leur relation aux autres se sexualise ; et sans entrer dans les cas extrêmes ou pathologiques, l'urgence d'exprimer un « soi » adulte les occupe et les préoccupe. La remise en cause de l'autorité, des images parentales, des règles,..., s'expérimente, ainsi que les conduites à risque ou déviantes, à la recherche des limites de soi et des autres, à la recherche d'une identité propre, indépendante d'autrui. Tout ceci prend du temps, concrètement, à travers les activités elles-mêmes, constituant un espace de vie différent de celui des apprentissages et souvent inconciliable avec celui-ci. Il faudra aussi du temps pour que ces expériences constituent l'individu dans son identité, ce qui correspondrait en quelque sorte à un temps psychologique impossible à mesurer. Mais le temps scolaire, lui, avance, entièrement mesuré, délimité avec son programme, ses échéances et ses décisions.

Ainsi très rapidement des événements peuvent se jouer, et aboutir à un décrochage : l'anxiété et la dépression face aux évaluations et à l'échec, la fatigue et les absences répétées, dues à des comportements déviants, prise de toxiques, ou petits boulots, l'opposition aux enseignants, les actes délictueux ou violents dans l'établissement scolaire. Il n'est pas rare de voir les éléments se cumuler, et aboutir à l'exclusion de l'élève. L'exclusion qui de fait, vient acter une auto-exclusion dont il a lui-même mis en place la plupart des éléments. Au sein des équipes éducatives ces comportements alertent. De plus en plus présentes dans de nombreux établissements scolaires les cellules de suivi, commissions absentéisme et groupe d'aide à l'insertion, notamment, constitués en équipes pluridisciplinaires (personnel de direction, conseiller principal d'éducation, assistant social, infirmier, conseiller d'orientation-psychologue) prennent en charge l'élève, recherchent des solutions. Mais que vaut une solution si l'individu concerné, n'est pas entièrement engagé dans les démarches qu'elle implique. Les conditions à cet engagement, passent par le respect des personnes, et des règles.

Avoir la maîtrise de ce qui l'entoure, de ce qu'il fait, est souvent, pour l'élève décrocheur, l'un des enjeux les plus importants qui sous-tend ses comportements. C'est construire son identité en agissant, en se différenciant, ne pas laisser les autres agir sur soi. Mais c'est courir le risque, que les autres reconnaissent cette différence et dans un objectif positif cherchent à s'y adapter et à aménager la réalité. Dans ces aménagements -aménagements des horaires, des cours, des devoirs, affectations « négociées » et autres solutions à la marge - le jeune se trouve certes en pleine situation de maîtrise. Mais cette maîtrise est le produit de l'action d'autrui. L'autre en tenant compte de sa différence, écarte le jeune des règles communes, de la communauté : le marginalise. Par ailleurs, si ces intentions se mêlent à un lien affectif entre le jeune et l'adulte, la recherche d'une solution, l'accompagnement dans les démarches, peuvent être ressenties comme un rejet. Et l'on voit alors comment des solutions élaborées, impliquant souvent nombre d'adultes, et de nombreuses démarches coûteuses en temps et en énergie, sont mises en échec par le jeune lui-même. Il oubliera le rendez-vous pris, perdra le document indispensable, se trompera d'itinéraire... L'intention positive de l'adulte, qui adapte les règles, est alors déjouée.

Les parcours d'adultes, anciens décrocheurs, nous racontent comment plus que l'intention de trouver une solution, tout peut se rejouer à travers des rencontres, des paroles, un temps de réflexion, de créativité, un espace où l'image de soi va être explorée et/ou restaurée. L'introduction d'une personne, d'un professionnel « tiers », entre la famille et le jeune, où plus largement entre le jeune et l'adulte qui lui aura permis de reprendre pied, est indispensable. Mais cela passe aussi parfois par des contraintes, un rappel à la règle commune, où malheureusement un passage à l'acte qui ne permettra pas de retour, et qui oblige à avancer.

### c) Agir ou réagir ?

Ces différentes observations et ma pratique professionnelle, me conduisent à envisager quelques axes essentiels à la prise en charge de la problématique du



## Lutter contre la déscolarisation

---

décrochage chez les lycéens. Il ne s'agit pas de réponses originales, mais elles sont le fruit d'une réflexion élaborée à partir d'expériences vécues. La plupart des pistes se situent dans la prévention, qu'il s'agisse de coordonner entre professionnels la prise en charge des problématiques d'élèves, de faciliter les échanges entre pairs, de réfléchir aux règles de vie scolaire. Une réflexion sur le sens des activités d'apprentissage doit être encouragée chez les élèves et les enseignants. Enfin dans les cas où le « décrochage » ne peut être évité, il me semble qu'il faut se poser la question de réagir ou d'agir face aux comportements qui nous alertent.

Dans la prévention, des réponses peuvent être apportées à travers la mise en place de groupes dans les établissements scolaires, type cellules de suivi, permettant des échanges, une réflexion commune, et la coordination entre professionnels, des actions envisagées. Ceci afin de désigner le professionnel qui sera l'interlocuteur privilégié, en fonction de la problématique et ce qui permettra, entre autre chose, de ne pas multiplier les rendez-vous, déplacements, sorties de cours, pour le jeune, mais aussi sa famille. Ainsi, il est paradoxal, pour ne pas dire absurde, de faire rater des cours de façon répétée à un élève, en le convoquant pour lui dire qu'il doit être moins absent. D'une autre manière, les convocations à répétition de la famille, si elle est impuissante face au phénomène, ne font que mettre à mal l'image parentale. Si le jeune décroche de l'école, le lien à la famille, la qualité de sa relation à ses parents constitue souvent le cadre qui favorisera son « raccrochage ». Aussi il me paraît important de préserver ces liens, voire d'aider à les renouer s'ils ont été mis à mal.

La prévention passe aussi par la création d'espaces symboliques, donnant place à la parole individuelle et aux échanges entre élèves et adultes d'horizons divers. Pour exemple, un accueil particulier en début d'année scolaire, le cadre des heures de vie de classe, des groupes de paroles, des ateliers d'expression artistique, favorisent l'exploration de la relation à autrui, et à soi-même, en dehors du cadre des apprentissages scolaires et des évaluations. Il paraît important que le jeune puisse, au sein de l'école, être reconnu, notamment par les enseignants, et valorisé en dehors de ses seuls comportements et aptitudes scolaires. Des ateliers mettant le jeune en situation d'analyser son activité d'élève, de réfléchir au sens des apprentissages et de travailler sur sa motivation, favorisent aussi la revalorisation de l'image qu'il a de lui-même et l'implication dans sa scolarité. L'élaboration d'un projet personnel est aussi un élément important, facilité par l'accès à l'information et favorisant les démarches actives. Les rencontres, avec d'anciens élèves, des professionnels, donnant lieu à des échanges, sont aussi des moments clé. Sans perdre de vue, que le lycée en plus d'objectifs d'apprentissage et de culture est le premier lieu avec un réel enjeu diplômant.

Autre point important mais qui pourrait paraître trivial, le décompte des absences. Les systèmes actuels, informatisés, sont très rigides. Rapidement, pour un retard à une première heure de cours, l'élève peut être noté absent sur toute la demi-journée. C'est ce qui apparaîtra sur les documents envoyés aux familles, et sur les bulletins. De plus le décompte en demi-journée, crée une distorsion entre la perception que l'élève et/ou sa famille a de ses absences et celle de l'institution. Je rappelle ici que le signalement à l'inspection académique est fait à partir d'une absence sur quatre demi-journées non justifiées. Selon les personnels de vie scolaire, ce décompte est souvent relativisé et « humanisé ». Mais, il reste souvent un écart entre le vécu de l'élève et le décompte de ses retards et absences. Ceci est parfois la source de conflits et peut nourrir le désinvestissement d'un élève.

Pour les élèves de lycée professionnel, la réflexion autour des activités faites en stage, me paraît un point supplémentaire à ne pas négliger. Il est nécessaire que les élèves puissent faire le lien entre les activités qu'ils observeront, les techniques qu'ils apprendront et les tâches souvent plus normées et théorisées qu'ils découvrent et pratiquent au lycée. Si ce lien n'est pas fait, le risque est que l'élève vive son expérience en entreprise comme déconnectée des apprentissages proposés au lycée. On observe alors, soit un désinvestissement du scolaire, vécu comme « ne servant à rien », soit, en effet inverse, un désintéressement du domaine professionnel, vécu

## Lutter contre la déscolarisation

comme ne correspondant pas aux attentes, au projet. Les deux aboutissent à un désengagement du jeune de sa scolarité et de la réussite de son diplôme.

Enfin un autre point laissé trop souvent dans l'ombre, l'accompagnement des adultes, notamment des enseignants, qui chaque jour et à chaque heure, sont face à des classes. Les adolescents et jeunes adultes, que sont les lycéens, cherchent la confrontation, testent la cohérence des adultes qui les encadrent. Or, je vois parfois des enseignants fragilisés, déstabilisés dans leur professionnalité. Des incohérences de l'institution qui les emploie, le manque de reconnaissance, de mauvaises conditions de travail où des événements de vie, font qu'ils sont parfois eux-mêmes en situation de décrochage. Ce phénomène, les élèves en parlent et l'expliquent. Mais il est rarement reconnu comme une cause du décrochage des jeunes. L'accès à des espaces, notamment en formation continue, permettant une réflexion des adultes sur leurs pratiques professionnelles, mais aussi sur leurs valeurs personnelles et le sens de leur activité, me paraît ainsi indispensable.

Toutefois la prévention, même si elle permet de limiter le phénomène de décrochage, ne peut empêcher que la rupture avec l'école se produise parfois. Les logiques individuelles, la difficulté de certaines réalités vécues sont souvent plus fortes. Lorsque les lycéens sont définitivement en rupture avec l'école, leur expliquer qu'il existe des structures leur permettant de « raccrocher » une scolarité, de se diplômer me paraît essentiel. Mais avant tout, il faut proposer un temps et un espace où il ne s'agit pas seulement d'être écouté. Le cadre d'un véritable entretien, tel que nous pouvons le mener en tant que conseiller d'orientation-psychologue, est nécessaire. Sans qu'il s'agisse d'un entretien thérapeutique, un entretien conduit par un psychologue, amène la personne à se « mettre en débat ». Je m'explique : le « raccrochage » d'un lycéen, n'étant plus en obligation scolaire, ne peut se construire que sur une décision qui lui est propre. Ceci nécessite qu'il perçoive dans sa dynamique personnelle, quel enjeu représente pour lui le fait d'apprendre. Il doit pouvoir se questionner, au sens de se poser la question à lui-même. La personne « mise en débat » ne reçoit pas de réponse. Elle est mise en situation de recherche de ses propres questions.

Ainsi, nous entendons souvent les jeunes en situation de décrochage exprimer l'envie de « retourner à l'école ». Cette demande, si nous ne nous attachons qu'à la surface du sens, peut tromper. Oui, ils ont une envie d'école, mais en tant que lieu de vie social « normal » pour quelqu'un de leur âge, et parce que, par ailleurs, ils ne se sentent souvent pas prêts à accepter les contraintes du monde professionnel, contraintes qu'ils perçoivent très vite quand il ne s'agit plus seulement d'un « petit boulot ». Et entre les deux, lorsque le plaisir de s'être échappé de l'école disparu, ils ressentent rapidement l'ennui, le vide et la marginalisation de leur vie. Il est fréquent que les élèves absentéistes, exclus, ou décrocheurs, passent une partie de leur journée devant les établissements scolaires et parfois même s'y introduisent, voire aillent assister à un cours... Ils ont bien une « envie d'école », « envie d'aller en cours » mais un travail de réflexion, souvent difficile, est nécessaire pour que cette envie soit un vrai désir d'acquérir des connaissances. Ce désir passe par le fait d'accepter de se transformer, ne plus percevoir la pensée, les apprentissages, comme des phénomènes dangereux, nécessitant d'être passif, et d'accepter l'autre comme non envahissant, et non maîtrisant. L'élève décrocheur, pour retourner dans les apprentissages, doit être suffisamment disponible pour accéder à la liberté et au plaisir de la pensée, percevoir que l'activité intellectuelle, l'acquisition de connaissances, permettent de franchir un nombre infini de portes.

### Laisser les portes ouvertes

En guise de conclusion, il me semble qu'une partie des réponses à apporter aux élèves décrocheurs réside dans cette idée : « laisser les portes ouvertes ! »

D'abord au sein des établissements, en créant des conditions plus humaines, et peut-être moins administratives, pour l'instauration d'un dialogue entre l'élève, sa famille et

## Lutter contre la déscolarisation

---

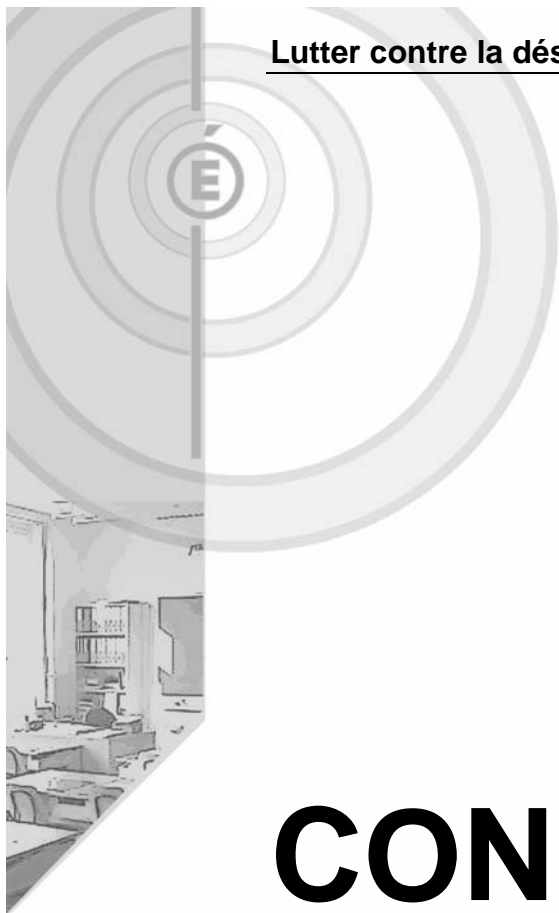
les équipes éducatives, tout en tenant compte du cadre et des règles scolaires. Laisser les portes ouvertes, c'est aussi créer et encourager des structures scolaires qui prennent en charge les jeunes décrocheurs. Laisser les portes ouvertes, c'est amener le jeune à se découvrir, le guider dans un travail de pensée sur lui-même. Laisser les portes ouvertes, c'est amener les enseignants à réfléchir sur leur pratiques pédagogiques, et leurs méthodes d'évaluation. C'est aussi pour chaque professionnel, la nécessité d'être créatif dans ses pratiques, de mettre en place des espaces où chaque élève en tant que personne « aurait son temps ».

Laisser les portes ouvertes, c'est penser que le temps perdu peut se retrouver.

Laisser les portes ouvertes, c'est comprendre ce qu'est une *persona*.

C'est se rappeler que l'adolescence est une période particulière dans sa construction, et que le lien à l'école n'est qu'une partie de ce qui va la déterminer. C'est aussi envisager que le décrochage est parfois comme un jeu de cache-cache, où l'individu disparaît du système ou bien masque ce qu'il est, ce qu'il craint d'exposer et de voir dévaloriser. Il se cache, pour être cherché, pour capter, mobiliser plus particulièrement l'attention de son entourage familial, éducatif ou même amical. Mais à ce jeu, il y a un risque : à rester trop bien ou trop longtemps cachée, la personne risque de ne jamais être trouvée, de ne jamais s'y retrouver, d'être perdue. Les élèves qui décrochent, ressentent ce risque. Peut-être est-ce pour cela qu'il font parfois autant de bruit et allument de grands feux dans la nuit. La société n'est plus un lieu où l'on peut jouer. Pas de temps à perdre. Pas de temps pour se trouver. Pas de buissons pour se cacher et disparaître avec plaisir, finie l'école buissonnière. Il faut s'accrocher.





# CONCLUSIONS



### I. PERSPECTIVES

Louise Debourle

#### De l'absence...

Si le décrochage scolaire est un concept recouvrant des attitudes multiples en corrélation avec l'absentéisme, chaque élève absentéiste est unique, dans sa biographie, son parcours scolaire, les contextes et les manifestations de son absentéisme et ses potentiels de réaction.

Absentéisme et décrochage scolaire sont un révélateur de problématiques complexes. Ils surgissent à des âges très différents et ne supposent pas les mêmes risques, selon le parcours scolaire de l'élève et l'environnement social et familial dans lequel il évolue.

Si la recherche, en France et au plan international, confirme que l'absentéisme inscrit l'adolescent dans un processus d'inadaptation qui compromet son insertion professionnelle et sociale, elle met en garde contre les effets pervers de l'amalgame arbitraire entre absentéisme et délinquance.

#### à la présence...

Face aux mutations de notre société contemporaine, comment repenser « le faire présence ensemble » dans l'espace symbolique de l'école ? Comment, pour construire l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle, mettre en cohérence l'idéal démocratique de l'égalité des chances pour tous et la réalité de l'inégalité des chances pour certains ?

Comment faire « présence d'esprit » et transformer notre « état d'esprit » ?

Les expériences innovantes, menées depuis des années dans ce département, témoignent que les avancées les plus significatives sont nées d'une alliance entre militantisme citoyen et professionnalisme des acteurs de terrain. Relever le défi de l'éducabilité de tous les élèves, les considérer comme des sujets capables de trouver leur place légitime de futurs citoyens, protéger les potentiels dont ils sont porteurs et qui participent des ressources de la société présente et à venir, c'est refuser de regarder le décrochage comme une fatalité

Les conclusions et ouvertures de ce « parcours pluriel » avec les lycéens décrocheurs et les professionnels qui l'ont éclairé de leur réflexion et de leurs expériences, invitent à privilégier trois leviers.

#### Travailler en équipe, en réseau

L'équipe pluri-professionnelle est un espace de confrontation et de décision où mettre en synergie des pratiques d'enseignement et d'éducation, relevant d'acteurs différemment placés dans l'institution Éducation nationale et dans les institutions partenaires, (justice, santé, police).

Elle favorise la co-construction d'une culture commune, à fonder sur une éthique de la responsabilité.

Chacun est à connaître et à reconnaître dans sa légitimité et ses compétences.

#### De l'équipe au réseau...

Répondre ainsi à la nécessité d'une mobilisation et d'une coordination des actions de prévention du décrochage dans le département, pour :

- *prévenir* et faciliter un repérage précoce des situations à risques
- *traiter*, soit en anticipant, soit en trouvant des solutions adaptées, à l'interne des établissements et/ou avec des partenaires extérieurs, le « tiers » professionnel qui agit

## Lutter contre la déscolarisation

---

dans l'espace social, institutionnel ou autre (culturel, associatif, artistique, économique), les collectivités territoriales, les services de l'Etat.

- *mobiliser*, en stimulant la créativité et les capacités d'innovation des acteurs, en mutualisant les ressources partageables, en aidant chacun à prendre le risque de transformer ses représentations de l'*autre*.
- *fonder la décision et l'action sur une conception de l'inclusion*.

### Evaluation

- Développer une culture de l'évaluation des actions par les acteurs eux-mêmes et par des instances extérieures (chercheurs, consultants)
- Inscrire cette démarche dans une dynamique de recherche-action, en favorisant les échanges de pratiques et de questionnement : création de deux groupes de réflexion sur l'absentéisme des élèves de moins de 16 ans et de plus de 16 ans, à l'inspection académique.
- Mettre en perspective cet « impensé de l'évaluation qualitative » (professeur Jean Biarnès), afin de pouvoir analyser les apports des actions innovantes, des pédagogies actives et la pertinence de leur transfert.

### Formation, perspectives 2007

- Journées d'étude pour les acteurs des dispositifs relais et Nouvelles Chances : *Dispositifs relais et familles : quels enjeux pour la réussite des élèves ?* organisées par le centre A.Savary, Institut National de Recherche Pédagogique, 27 et 28 Mars 2007.
- Recherches-actions, dans les lycées, avec des chercheurs, universitaires, conseillers scientifiques, corps d'inspection.
- Information et accompagnement de la Mission d'Animation Pédagogique de l'inspection académique.
- Accompagnement de la mission Valorisation des innovations pédagogiques, du rectorat de Créteil.
- Liens avec les I.U.F.M. et la C.A.F du rectorat (formation continue)
- Plan Académique de Formation de l'IUFM (formation continue).
- Diplôme Universitaire Interprofessionnel « Adolescents difficiles, approche éducative et psychopathologique », Paris VI, sous la direction du professeur Philippe Jeammet

### Information, communication en 2007

- Création d'un inventaire de ressources
- Recherche d'échanges inter- académiques, inter- régionaux et européens
- Le présent rapport sera en ligne sur le site de l'inspection académique ([www.ac-creteil.fr/ia93](http://www.ac-creteil.fr/ia93)), du CAREP et en lien avec celui de l'I.N.R.P.



## Lutter contre la déscolarisation

### II. QUELLES PRECONISATIONS POUR LUTTER ET PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE DES LYCEENS ?

Françoise Bertrand,  
inspectrice de l'information et l'orientation  
déléguée régionale adjointe ONISEP Ile de France

Les préconisations seront abordées selon deux angles :

- le traitement en établissement scolaire
- les actions de prévention à mettre en oeuvre en amont

#### **Le traitement de l'absentéisme et du décrochage au sein du lycée**

Compte tenu d'une part, de l'ampleur du phénomène d'absentéisme et de décrochage scolaire constaté dans le second degré, dans le département de Seine Saint-Denis, et en particulier dans les lycées professionnels, et d'autre part, des problématiques observées, il convient d'envisager des modalités de traitement qui puissent être transférables d'un établissement à un autre.

#### *Aider le nouveau lycéen à construire son identité de lycéen*

La démarche peut s'apparenter au concept « d'innovation pédagogique » (Jean Biarnès), en ayant pour objectif d'être « l'outil au service d'une transformation sociale » et organisationnelle mais aussi « un outil au service de la construction de la personne ».

L'enquête réalisée auprès des lycéens absentéistes et/ou décrocheurs fait clairement apparaître que les difficultés accumulées, parfois depuis les premières années de scolarisation, au plan scolaire, familial, social, ont stigmatisé les élèves, les enfermant dans un statut de « mauvais élève ».

Des phénomènes de repli sur soi, d'évitement, d'esquive, de dévalorisation par rapport aux pairs se manifestent et interdisent tout investissement scolaire ; la représentation de soi, l'estime de soi sont tellement fragilisées que le lycéen peut aller jusqu'à développer des troubles dépressifs, de l'anxiété, des phobies.

Le Professeur Jeammet parle alors de « lutte contre le néant de soi ».

La construction de cette identité de lycéen pourra être travaillée et accompagnée, dès l'admission de l'élève au lycée, et en particulier au lycée professionnel où les élèves arrivent souvent par défaut. Une session d'accueil, organisée dès les premiers jours de rentrée, pilotée par les équipes éducatives, constituera une transition entre une période qui a peut-être été douloureuse pour certains d'entre eux, et un avenir qui doit devenir prometteur.

L'organisation de cette session d'accueil, étalée sur une semaine, se fera autour de deux grands axes de travail : le projet professionnel et la restauration de l'estime de soi

#### a) le projet professionnel

Différentes actions complémentaires seront mises en oeuvre, allant de la présentation simple de l'établissement et des spécialités enseignées à un accueil plus individualisé, par les enseignants et équipes éducatives élargies. Un bilan individualisé approfondi sera conduit par un conseiller d'orientation psychologue, tant au plan des intérêts que des compétences développées. Des actions sur les représentations des métiers, sur les niveaux de qualification sur les compétences transversales, seront engagées de manière à permettre à l'élève de mieux vivre. Son orientation est de mieux saisir le champ des possibles.

## Lutter contre la déscolarisation

L'absence de projet professionnel clair n'est pas un critère propre aux élèves absentéistes, alors que le jeune est en pleine construction identitaire, source d'incertitude et d'inquiétude, il lui est demandé de définir un projet.

Il le fera plus aisément si l'école et l'ensemble des partenaires de l'école peuvent l'y aider.

### b) la restauration de l'estime de soi

Des actions autour d'expériences réussies au cours de la scolarité, de compétences développées à l'école et en dehors aideront le lycéen à reprendre confiance. Les pratiques pédagogiques et éducatives des dispositifs « Nouvelles Chances », accueillant des élèves grands décrocheurs, sont exemplaires à ce titre et pourront être échangées au cours de rencontres communes.

La construction d'un projet passe par une meilleure compréhension par le sujet de son identité, de son environnement ; la capacité à comprendre sa trajectoire facilite le cheminement futur et la projection dans l'avenir.

### *La médiation*

La médiation avant le recours à la sanction : l'objectif est de proposer un autre mode de résolution des problématiques comportementales d'élèves en voie de décrochage en s'appuyant sur un compromis : un rappel à la règle d'assiduité et aux devoirs de l'élève, mais aussi une conciliation, une pacification, en réfléchissant aux malentendus et aux désirs de ces jeunes. Ainsi pour JP. Bonafé-Schmitt<sup>45</sup> la « médiation se présente comme une alternative aux modèles disciplinaires qui reposent sur la stigmatisation et l'exclusion de l'élève par le prononcé d'une sanction. La médiation vise à créer un nouvel espace de gestion des conflits, un espace intermédiaire, qui repose sur les redéfinitions des rapports entre les membres de la communauté éducative, mais aussi entre les élèves eux-mêmes. »

Une instance de médiation, composée de membres de l'équipe éducative et de lycéens, permettra aux lycéens de se ré-approprier « les règles » au sens disciplinaire et, beaucoup plus largement, facilitera l'acceptation d'une sanction, même si celle-ci reste l'ultime moyen de résoudre le conflit.

Cette instance, lieu d'écoute, remplira une fonction éducative, en développant un « sens civique » chez les élèves, les rendant non plus victimes d'une « procédure de justice », mais acteurs, en étant porte-parole d'une régulation basée sur des principes de communication et de dialogue, antérieure à toute forme de sanction. La rencontre régulière des différents acteurs créera dans l'établissement un espace de réflexion sur les problématiques liées au décrochage.

## **Le traitement de l'absentéisme et du décrochage en lien avec le pôle pédagogique social et d'orientation de l'inspection académique**

### *Vers les élèves*

Le *pôle ressources* pluri-professionnel, implanté à l'inspection académique de Seine-Saint-Denis, facilite le lien avec les établissements scolaires en matière d'assiduité. Ce partenariat solide permet de suivre de façon personnalisée, des situations individuelles d'élèves, particulièrement difficiles et complexes : ce suivi individuel devra être renforcé mais ne peut concerner que des situations très dégradées compte-tenu de l'investissement en temps que ce suivi représente. En revanche les actions collectives, à l'inspection académique, auprès de groupes de lycéens absentéistes, pourront être développées avec succès, à condition que le ou les établissements concernés intensifient davantage le partenariat avec le groupe

<sup>45</sup> JP Bonafé-Schmitt, *La médiation scolaire par les élèves*, Paris, ESF éditeur, 2000, p 25.

## Lutter contre la déscolarisation

---

ressources. Ces rencontres s'apparentent à un groupe de médiation où l'élève est invité à s'interroger sur son parcours et les risques encourus, en présence de pairs dans la même situation que lui. Au plan symbolique (convocation par l'inspecteur d'académie envoyée au domicile et double au conseiller d'éducation), cette modalité d'action est pertinente, à condition que l'établissement, après la réunion collective, engage un suivi très précis de l'assiduité de l'élève.

### *Vers les équipes*

Compte tenu de la mobilisation importante et nécessaire autour de l'assiduité dans chaque établissement scolaire, il conviendra de mettre en œuvre une cellule d'appui, composée de professionnels du groupe ressources de l'inspection académique, de chefs d'établissement, de conseillers d'éducation, d'inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux vie scolaire, afin de pouvoir intervenir auprès d'établissements demandeurs : audit, préconisations spécifiques à l'établissement...

### *Les actions de prévention*

L'enquête auprès des lycéens décrocheurs montrent que ces élèves sont en situation de risques affirmés en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, voire plus tôt pour certains : des actions de prévention et sensibilisation sont donc à mettre en place, dès le début puis tout long de la scolarité. Des campagnes de sensibilisation déjà mises en œuvre au plan départemental, seront reconduites, auprès des familles et des élèves, des équipes éducatives, des travailleurs sociaux.

### **Conclusion générale**

L'enquête menée dans douze lycées de Seine-Saint-Denis a mis en évidence un ensemble de critères, plus ou moins imbriqués selon les situations, les facteurs de risque d'absentéisme pouvant aller jusqu'à une déscolarisation totale : le sexe, la situation familiale, les difficultés scolaires, le rapport au savoir, l'orientation. Chaque élève est concerné par la combinaison d'un ou de plusieurs facteurs de risques, en lien avec sa biographie singulière, mais tous expriment leur manque de motivation, conséquence de toutes les causes évoquées, un déficit de reconnaissance, une attitude de résignation, fruit d'un processus d'apprentissage de l'échec.

Ces résultats corroborent les résultats de la recherche contemporaine, tant en France qu'à l'échelle européenne, montrant que seule l'association de plusieurs facteurs de risques, psychologiques, familiaux, socio-économiques, permet d'expliquer l'absentéisme. Le département de Seine-Saint-Denis affirme depuis plusieurs années, au travers d'une volonté politique départementale clairement affichée, d'expériences innovantes nombreuses dans les établissements scolaires, d'un engagement sans faille des équipes éducatives, de partenariats toujours plus riches et renforcés, de l'appui des familles, sa détermination à traiter les phénomènes de non-assiduité et de décrochage scolaire, afin de re-positionner chaque élève sur un chemin de réussite. Cette étude, conduite dans le cadre d'un projet soutenu par le FSE, nous confirme les hypothèses de départ, à savoir que le processus conduisant à l'absentéisme se construit tout au cours du parcours de l'élève.

Les résultats observés doivent nous encourager dans les actions déjà engagées et nous démontrent combien il est important que le traitement de l'absentéisme soit un objectif partagé, non par quelques spécialistes, mais par l'ensemble de la communauté éducative. Le premier lieu de prise en charge du problème reste, bien évidemment l'établissement scolaire, qui devra intégrer cette dimension dans son projet d'établissement, afin de mobiliser plus fortement équipes et partenaires.

Seul le travail en réseau peut permettre aux uns et aux autres d'enrichir mutuellement leurs pratiques.

Seule une volonté collective partagée nous permettra de faciliter les retours à une assiduité régulière, et de concrétiser notre ambition de la réussite scolaire, sociale et personnelle de tous les élèves.



## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

### Ouvrages

Actes de la recherche en sciences sociales, *Les contradictions de la démocratisation scolaire*, n° 149, septembre 2003.

Bautier Elisabeth, Branca-Rosoff Sonia, Lesort Bruno, Terrail Jean-Pierre, *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, 2002.

Baudelot Christian, Establet Roger, *Suicide : l'envers de notre monde*, Seuil, 2006.

Beaud Stéphane, Pialoux Michel, *Violences urbaines, violences sociales, genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard, 2003, pp. 265-410.

Becker Howard, *Outsider, Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

Biarnès Jean, *Université, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*, Paris, l'Harmatan, Collection « Défi Pédagogique » 1999

- *Placement familial et évolutions sociétales*, Paris, l'Harmatan, 1999.

- *L'oral et l'écrit dans le processus d'insertion*, in Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui, Leclercq V. et Vogler J., Paris, l'Harmatan, 2000.

Blaya Catherine, Hayden Carol, *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Université Bordeaux 2, 2003.

Bloch Marie-Christine, Gerde Bernard, *Les lycéens décrocheur : de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

Bonnéry Stéphane, Martin Elisabeth, *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, E.S.F., Collection : pédagogies recherche. 2002.

Bonnin Fabienne, *Recommandations pour l'action*, Baromètre santé jeunes, Editions CFES, 1999.

Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999.

Bourdieu Pierre, *La misère du monde*, Seuil, 1993.

Braconnier A., Marcelli (D), *Psychopathologie de l'adolescent*, Masson Paris 1983.

Cassirer E. *Essai sur l'homme*, Editions de Minuit.

Charlot Bernard, Emin Jean-Claude (s.l.d.), *Violences à l'école : Etat des savoirs*, Colin, collection « formation des enseignants », 1997.

Charlot B., *Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, 1999.

Costa-Lascoux Jacqueline, *Malaise dans la déscolarisation. Rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, Essonne*, Inspection académique de l'Essonne, direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, 2002.

## Lutter contre la déscolarisation

---

Debarbieux Eric, *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*, ESF, collection « actions sociales », 1999.

Dolto (F.), *La cause des adolescents*, Plon, collection « Pocket », Paris, 2003.

*Ecole-Familles*, " Je t'aime, moi non plus " Actes de la journée d'études du 10 janvier 2000, organisée par Education et Devenir. Paris : Hachette, 2000.

Dubet F., Duru-Bellat M., *L'hypocrisie scolaire pour un collège enfin démocratique*, Seuil, 2000.

Erikson (E.), *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1972.

Ernaux Annie, *Les armoires vides*, Gallimard, collection « Folio », 1984.

Fontaine Nicole, Noël Geneviève, Lallemand Dominique, *Les conduites suicidaires des adolescents. Des repères pour la prévention à l'école*, ministère de l'éducation nationale, direction des lycées et collèges, Fondation de France, 11/1996.

Glasman Dominique, Oeuvrard Françoise, *La déscolarisation, La dispute*, Paris, 2004.

Gutton (P), *Violence et adolescence*, Ed. In Press, Paris 2002.

Haut comité pour la santé publique, *La souffrance psychique des adolescents et des jeunes adultes*, rapport du groupe de travail, février 2000.

Hoffmann (C.) (dir.), *L'agir adolescent*, Ed. Eres , Paris, 2000.

Hugon Marie-Anne, Pain Jacques, *Classes relais : l'école interpellée*, Amiens, CRDP, CRAP-Cahiers pédagogiques 2001.

Jeammet (P.), Corcos (M.), *Evolution des problématiques adolescentes*, Doin, Paris, 2005.

Jeammet Philippe, Birot Elisabeth, *Etude psychopathologique des tentatives de suicides chez l'adolescent et le jeune adulte*, Presses universitaires de France, 1994.

Kestemberg (E.), *L'adolescence à vif*, PUF, Col. "Le fil rouge", Paris, 1999.

Lahire Bernard, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Hautes Etudes, 1995.

- *L'invention de « l'illettrisme »*, La découverte, 1999.

- *L'esprit sociologique*, Paris, La découverte.

Lesourd ( S.) (s.l.d.), *Adolescents dans la cité*, Erès, Toulouse , 1992.

- *Violente adolescence : pulsions du corps et contrainte sociale*, Erès, Toulouse, 1998.

Lesourd ( S.), *Adolescences : rencontre du féminin*, Erès, Toulouse, 1994.

Longhi Gilbert, Guibert Nathalie, *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Editions de la Martinière, 2003.

Marcelli (D.), *L'enfant chef de famille, l'autorité de l'Infantile*, Paris, Albin Michel, 2002.

## Lutter contre la déscolarisation

---

- Berthaut (E.), *Dépression et tentatives de suicide à l'adolescence*, Masson, 2001.

Millet Mathias, Thin Daniel, *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, collection « le lien social », 2005.

Mucchielli Laurent, *Délinquance et immigration : le sociologue face au sens commun*, Hommes et migrations, 2003, pp. 20-31.

Rivoyre Frédéric (de), *Souffrance psychique : une souffrance ordinaire ?*, Actes de la première journée sur la réhabilitation psychosociale en Seine-Saint-Denis, L'harmattan, 1998.

Pierrelée Marie-Danielle et Baumier Agnès, *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe ?* Syros.

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

Thin Daniel, *Le désordre scolaire dans les collèges de quartiers populaires*, Lyon, GRS, 1999

*Le décrochage scolaire : une fatalité ? VEI-Enjeux n° 122, 2000.*

*Prévenir les ruptures scolaires VEI-Enjeux n°132, 2003.*

*Violence en milieu scolaire VEI-Enjeux HS n°8, février 2004.*

Van Zanten Agnès, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, 2001

Verpraet Gilles, *Les enseignants et la précarité sociale : le regard de la Seine-Saint-Denis*, P.U.F., 2001

Winnicott (D.W.), *Déprivation et délinquance*, Payot, Paris 1994.

- *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1971.

Lutter contre le décrochage en lycée professionnel (mai 2006), 40 fiches-outils réalisées par un réseau de 11 lycées professionnels, [librairie.crdp@ac-orleans-tours.fr](mailto:librairie.crdp@ac-orleans-tours.fr)

## É Sites académiques

Dispositifs relais et Nouvelles Chances Inspection académique de Seine-Saint-Denis, <http://www.ac-creteil.fr/ia93>

CAREP (Centre de ressources sur l'éducation prioritaire)  
<http://www.ac-creteil.fr/zeprep>

### Sites nationaux : Recherches et études

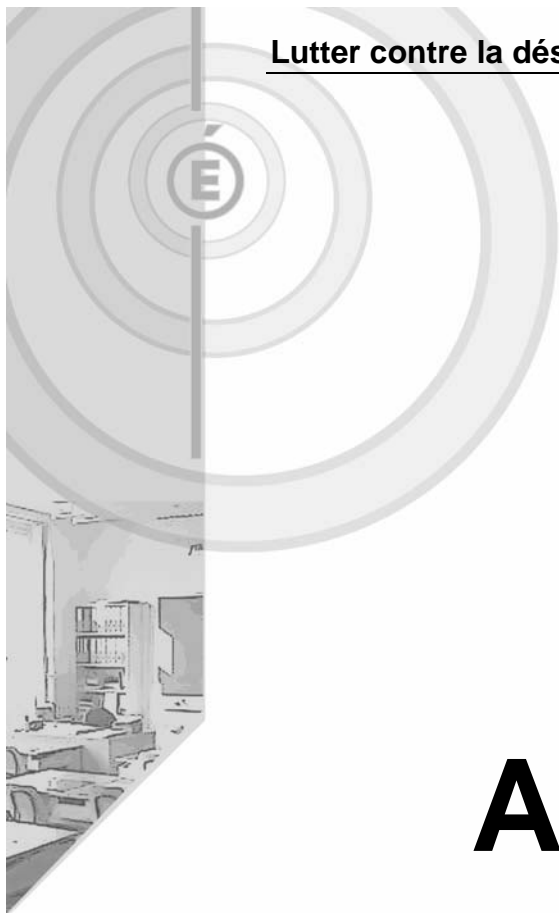
Programme interministériel de recherche sur *les processus de déscolarisation*  
<http://cisad.adc.education/descolarisation>

Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale sur les dispositifs relais et l'école ouverte (avril 2003)  
[ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/ecoleouverte\\_2003.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/ecoleouverte_2003.pdf)

Rapport sur les manquements à l'obligation scolaire (01/2003)  
[www.famille.gouv.fr](http://www.famille.gouv.fr)







# ANNEXES

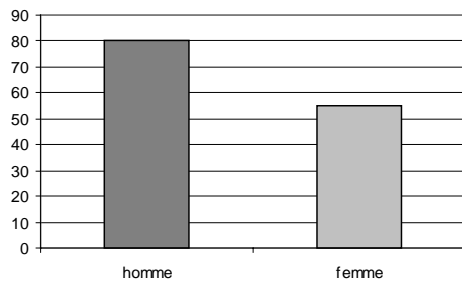


# Les résultats de l'enquête

## Critères d'identification

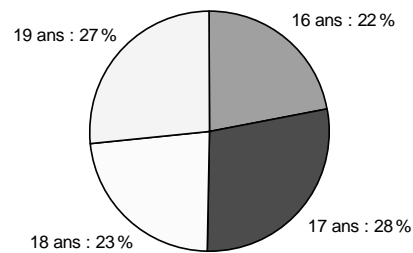
### 1. Sexe des lycéens interrogés :

homme	80
femme	55
	<b>135</b>



### 2. Quel est votre âge ?

16 ans	30
17 ans	38
18 ans	31
19 ans	36
	<b>135</b>

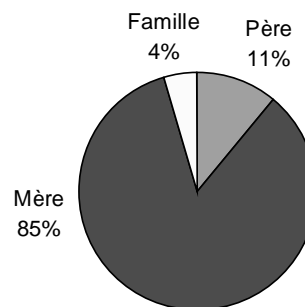


### 3. Est-ce que vous vivez avec vos deux parents ?

Oui	44
Non	91
	<b>135</b>

#### Sinon avec lequel ?

Père	10
Mère	77
Famille	4
	<b>91</b>



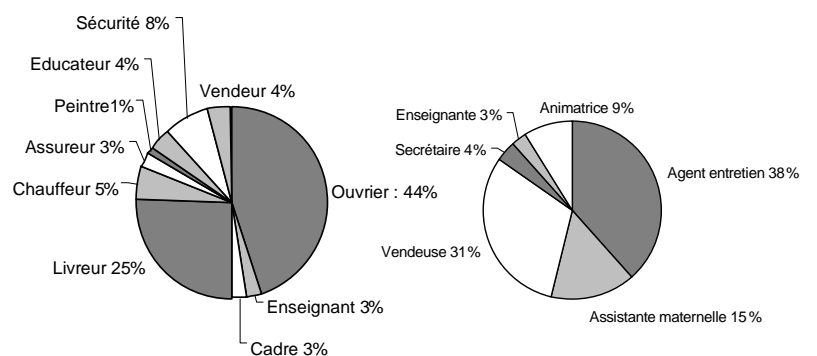
### 4. Est-ce que vos parents travaillent ?

Oui	78
Non	57
	<b>135</b>

#### Si oui, quelle est la profession ?

<b>Profession du père</b>	
Ouvrier	35
Enseignant	2
Cadre	2
Livreur	20
Chauffeur	4
Assureur	2
Peintre	1
Educateur	3
Sécurité	6
Vendeur	3
	<b>78</b>

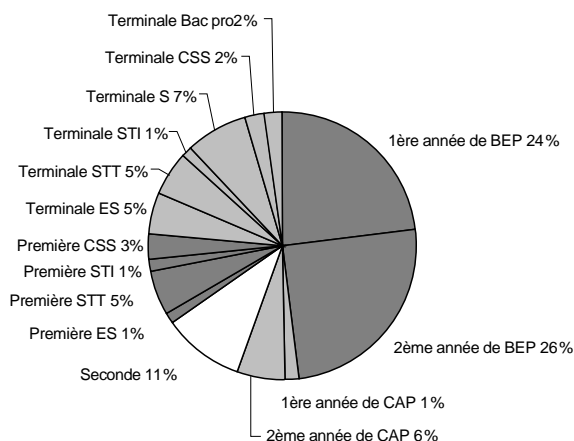
<b>Profession de la mère</b>	
Agent entretien	30
Assistante maternelle	12
Vendeuse	24
Secrétaire	3
Enseignante	2
Animatrice	7
	<b>78</b>



# Parcours scolaire : école élémentaire - collège – lycée

## 5. Quelle est votre classe?

1 <sup>ère</sup> année de BEP	31
2 <sup>ème</sup> année de BEP	34
1 <sup>ère</sup> année de CAP	2
2 <sup>ème</sup> année de CAP	8
Seconde	13
Première ES	2
Première STT	7
Première STI	2
Première CSS	4
Terminale ES	7
Terminale STT	7
Terminale STI	2
Terminale S	10
Terminale CSS	3
Terminale Bac pro	3
<b>135</b>	



## 6. Quel âge aviez-vous lorsque vous êtes entré :

### Au cours préparatoire ?

6 ans	126
Non francophone	8
7 ans	1
<b>135</b>	

### Au Collège ?

11 ans	2
12 ans	96
13 ans	37
<b>135</b>	

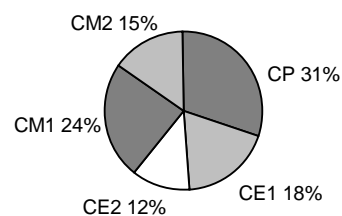
### Au lycée ?

16 ans	92
17 ans	42
18 ans	1
<b>135</b>	

## 7. Avez-vous redoublé à :

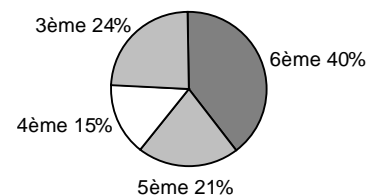
### L'école primaire ?

CP	10
CE1	6
CE2	4
CM1	8
CM2	5
<b>33</b>	



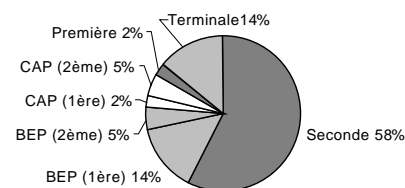
### Au collège ?

6 <sup>ème</sup>	13
5 <sup>ème</sup>	7
4 <sup>ème</sup>	5
3 <sup>ème</sup>	8
<b>33</b>	



### Au lycée ?

seconde	24
BEP (1ère)	6
BEP (2ème)	2
CAP (1ère)	1
CAP (2ème)	2
Première	1
Terminale	6
<b>42</b>	

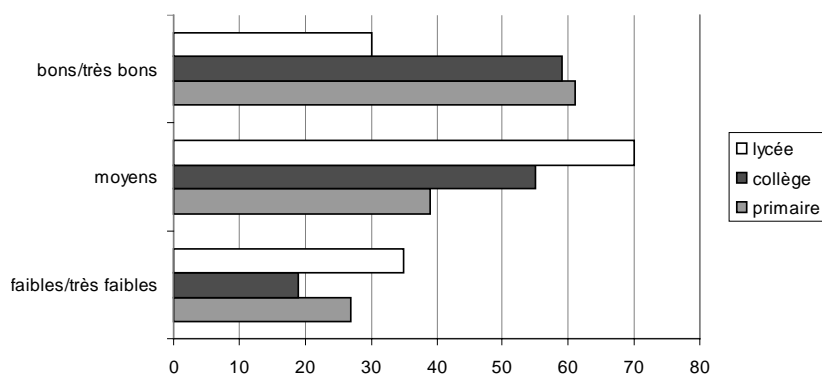


## 8. Comment qualifieriez-vous vos résultats scolaires?

### Primaire

très faibles	9
faibles	18
moyens	39
bons	49
très bons	12
Ne sait pas	8
	<b>135</b>

	faibles/très faibles	moyens	bons/très bons
primaire	27	39	61
collège	19	55	59
lycée	35	70	30



### Collège

très faibles	5
faibles	14
moyens	55
bons	55
très bons	4
Ne sait pas	2
	<b>135</b>

### Lycée

très faibles	3
faibles	32
moyens	70
bons	30
très bons	0
Ne sait pas	0
	<b>135</b>

## 9. Vous souvenez-vous d'avoir eu des difficultés scolaires ?

### Primaire

Oui	22
Non	105
Ne sait pas	8
	<b>135</b>

### Collège

Oui	77
Non	58
	<b>135</b>

### Lycée

Oui	77
Non	58
	<b>135</b>

## 10. Diriez-vous que ces difficultés scolaires étaient dues :

### Au sein de l'établissement

	Collège	Lycée
Relation avec vos enseignants	35	65
Relation avec les autres élèves	10	34
Apprentissages scolaires	50	68
Au rythme scolaire trop rapide	7	38
Au travail scolaire demandé	50	40
Résultats insuffisants	27	27
Perte de la motivation	66	86
Efforts non reconnus	25	35

### Hors de l'établissement

	Collège	Lycée
Mobilité géographique	4	0
Difficultés sociales	50	59
Problème de logement dû à une famille trop nombreuse	50	59
Raisons de santé	10	19
Problème familiaux (décès, divorce)	50	69
Faible estime soi	65	70
Forte implication dans la famille	5	13
Mauvaise fréquentation	15	23

### 11. A partir de quelle classe avez-vous ressenti des difficultés ?

A l'école primaire :

CP	56
CE1	5
CE2	7
CM1	6
CM2	45

Au collège :

6 <sup>ème</sup>	56
5 <sup>ème</sup>	9
4 <sup>ème</sup>	32
3 <sup>ème</sup>	38

Au lycée :

Seconde	28
1 <sup>ère</sup> CAP	5
1 <sup>ère</sup> BEP	9
Terminale	25

### 12. Quelle était la personne que vous alliez voir pour vous venir en aide ?

Au sein de l'école :

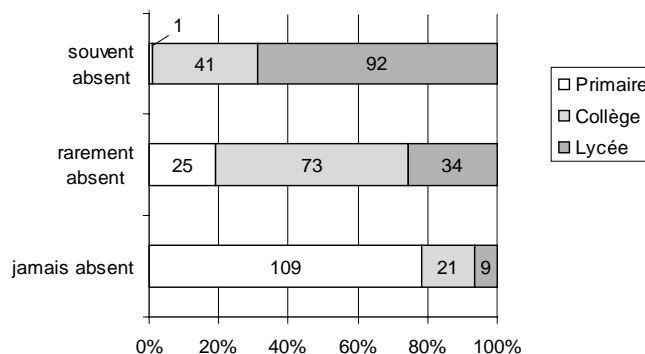
	primaire	collège	lycée
Instituteur	5		
CPE		2	1
Directeur			
Infirmière	1	4	8
Médecin	3		7
Assistante sociale		3	2
Psychologue scolaire			2
Surveillant		8	1
Conseiller d'orientation-psychologue			
Un professeur		16	15
Autre		9	11

Hors de l'école :

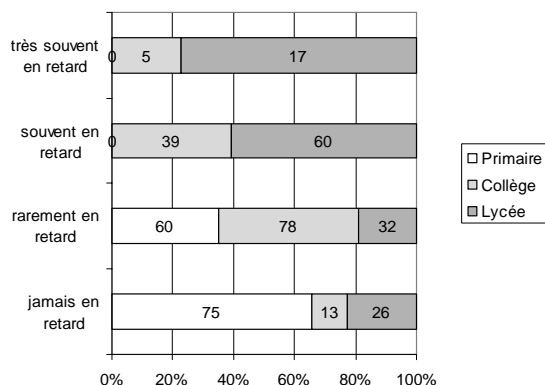
	primaire	collège	lycée
Vos parents	4	5	7
Vos frère et sœur	1	5	3
Un ami (e)	1	5	15
Un membre de la famille		1	3
Educateur		2	1
Camarade de classe		1	1
Autre	2	1	0

### 13. Lorsque vous étiez à l'école élémentaire, au collège, au lycée, est-ce que vous étiez :

	Primaire	Collège	Lycée
jamais absent	109	21	9
rarement absent	25	73	34
souvent absent	1	41	92
	135	135	135



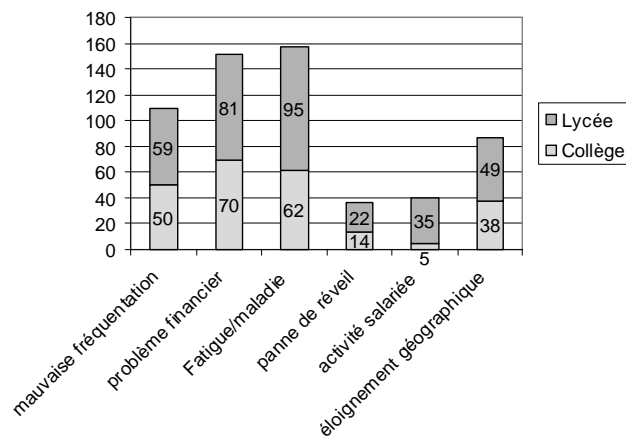
	Primaire	Collège	Lycée
jamais en retard	75	13	26
rarement en retard	60	78	32
souvent en retard	0	39	60
très souvent en retard	0	5	17
	135	135	135



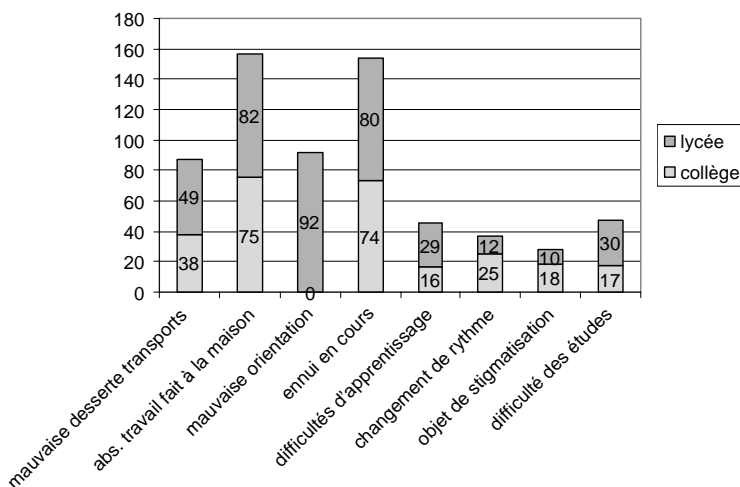
**14. Quels sont parmi la liste des motifs que je vais vous énumérer, les raisons explicatives de votre absence à l'école ?**

	Collège	Lycée
éloignement géographique	38	49
mauvaise desserte par les transports	38	49
activité salariée	5	35
panne de réveil	14	22
fatigue/maladie	62	95
problème financier	70	81
mauvaise fréquentation	50	59
stratégie	1	0
manque de motivation	2	2
saut d'humeur	3	4
grossesse	0	6
contraint au mariage	0	2
emploi stable	0	3
difficultés des études	17	30
objet de stigmatisation	18	10
changement de rythme	25	12
difficultés d'apprentissage	16	29
ennui en cours	74	80
mauvaise orientation	0	92
absence de travail fait à la maison	75	82

Les motifs externes à l'ordre scolaire invoqués par les lycéens pour expliquer leur absence



Les motifs internes à l'ordre scolaire invoqués par les lycéens pour expliquer leur absence



**15. Vous souvenez-vous d'avoir déjà été exclu de la classe ?**

Non	55
Oui	80
	<b>135</b>

Si oui en quelle classe ?

1 ère BEP	32
2 ème BEP	8
1 ère Cap	12
2 ème CAP	4
Seconde	15
Première	3
Terminale	6
	<b>80</b>

**16. Vous souvenez vous d'avoir été exclu de l'établissement scolaire ?**

Oui	34
Non	101
	<b>135</b>

**17. Quelle était la raison de votre exclusion au lycée ?**

Problème de comportement	58
Absence	58
Bavardage	12
Oubli matériel	35

**18. Lorsque vous étiez au collège, vous souvenez-vous d'avoir été orienté en :**

	Oui	Non
Segpa	3	131
Relais	0	
DNC	0	
3 insertion	1	

**19. A l'école, est-ce que vous vous souvenez si une demande d'aide vers un organisme extérieur a été faite ?**

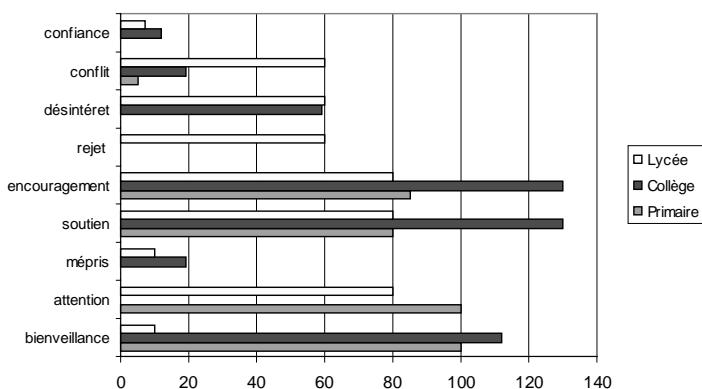
	Primaire	Collège	Lycée
Oui	0	2	5
Non	135	133	130
NSP	0	0	0
	135	135	135

**20. Si oui, vous souvenez-vous de quelles sorte d'aide vous avez bénéficié ?**

	Primaire	Collège	Lycée
Rased	-	-	-
aide psychologique	-	2	2
aide médicale	-	-	-
éducatif	-	-	-
judiciaire	-	-	-
social	-	-	-
scolaire	-	-	3

**21. Diriez-vous que vos professeurs des écoles, de collège, de lycée ont eu à votre égard une attitude :**

	Primaire	Collège	Lycée
bienveillance	100	112	10
attention	100	-	80
mépris	-	19	10
soutien	80	130	80
encouragement	85	130	80
rejet	-	-	60
désintéret	-	59	60
conflit	5	19	60
confiance	-	12	7
intéret	-	-	-
irrespectueux	-	-	-



**22. Comment vos professeurs s'adressaient-ils à vous ?**

	Primaire	Collège	Lycée
Correcte	135	85	60
Assez difficile		50	39
Difficile			60
	135	135	135

**23. Aviez - vous des activités en dehors de l'école ?**

	Primaire	Collège	Lycée
<b>Oui</b>	70	75	70
Sportive	60	70	70
Musicale	10	5	-
Loisirs	-	-	-
<b>Non</b>	65	60	65

**24. Aviez - vous une activité professionnelle lorsque vous étiez au collège ?**

Oui	5
Non	130
	135

**25. A partir de quel moment dans votre scolarité, avez-vous commencé à réfléchir à votre orientation ?**

4ème	4
3ème	118
2nde	3
NSP	10
	135

**26. Qui vous a aidé ?**

Personne	24
COP	78
Famille	16
Professeur	43

**27. Est-ce que l'orientation que vous avez prise correspond à celle que vous auriez souhaitée ?**

Oui	50
Non	85
	135

**28. Si non, quel aurait été votre souhait de formation ?**

Voie générale	38
Technologique	5
autre BEP	42
	85

**29. Vous êtes-vous renseigné au sujet de votre formation actuelle ?**

Oui	50
Non	85
	135

**30. Avez-vous l'impression d'être à votre place ?**

Oui	50
Non	85
	135



**31. Si non, quel moyen vous donnez-vous pour trouver votre place ?**

Présence en cours	38
Participation active	38
Délégué classe	38
Rien	47

**32. Pour quelles raisons n'avez-vous pas intégré la formation que vous aviez souhaitée ?**

mauvais résultats	70
manque de place	55
orienté par défaut	49

**33. En dehors des cours, avez-vous une activité professionnelle ?**

Oui	35
Non	100
	135

**34. Est-ce que vous travaillez pour :**

Subvenir à vos besoins	35
Pour avoir de l'argent de poche	35
Pour entrer dans la vie active	3
Pour aider votre famille	12

**35. Combien d'heures par semaine travaillez-vous ?**

Entre 3 à 10	10
Entre 10 et 20	25

**36. Dans quel secteur d'activité travaillez-vous ?**

Animation	10	28,50%
Sécurité	5	14,20%
Ménage	16	45,70%
Vente	4	11,40%
	35	100%

**37. Vous travaillez :**

Pendant la journée quand il n'y a pas de cours	4
Pendant la journée quand il y a des cours	4
Le soir	5
La nuit	5
Le week end	12
Pdt les petites vacances	30
Pdt les grandes vacances	30

**38. Avez-vous interrompu votre scolarité au lycée ?**

Oui	8
Non	127
	135

**39. Pouvez-vous nous en donner les raisons ?**

Problème de famille	4
Saute humeur	3
Rien	1
	8

**40. Qu'est-ce qui vous pousse à être présent au lycée ?**

	Oui	Non	Total	
Vos parents	130	5	135	96,50%
Obtenir un diplôme	135	0	135	100%
Votre avenir	80	55	135	59,20%

**41. Comment avez-vous vécu votre parcours ?**

	Primaire	Collège	Lycée
Bien	100	85	36
Assez difficile	-	50	39
Difficile	-	-	60
NSP	35	-	-
	135	135	135

**42. Qu'est-ce que vous auriez aimé que le lycée vous propose pour vous venir en aide et continuer vos études ?**

Plus de travail d'orientation		75
Plus de sortie découverte		12
Du soutien scolaire		80
Allègement de l'emploi du temps		18

**43. Quels sont vos projets aujourd'hui ?**

Continuer vos études	128
Poursuivre votre formation	4
Vous insérer dans le monde du travail	3
	135

**44. Quel projet scolaire ont vos parents pour vous ?**

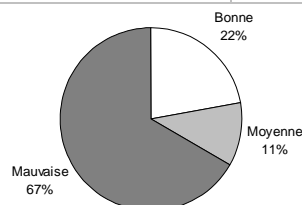
Continuer études	132
Réussite et diplôme	132
Ne s'en soucient pas	3

**45. Etes-vous actuellement aidé par ?**

Assistante sociale	-
Psychologue	2
Educateur	-
Association	2
PJJ	1
Aucune aide	130
	135

**46. La vision de l'avenir :**

Très bonne	-
Bonne	30
Moyenne	15
Mauvaise	90
Très mauvaise	-
	135





# Enquête sur les lycéens âgés de 16 ans et plus scolarisés en Seine-Saint-Denis et en voie de rupture scolaire

## ***Critères d'identification***

1. Vous êtes : Un jeune homme  une jeune fille
2. Quel est votre âge ?  16  17  18  19 ans
3. Est-ce que vous vivez avec vos deux parents ?  Oui  Non

Sinon avec lequel ? .....

Où vivez vous ? .....

4. Est-ce que vos parents travaillent ?  Oui  Non

Si oui, quelle est la profession ?

du père : .....

de la mère : .....

## ***Parcours scolaire : école primaire – collège – lycée***

5. Quelle est votre classe ? ..... votre spécialité .....
- ..... votre série .....

6. Quel âge aviez-vous lorsque vous êtes entré :

au cours préparatoire ? .....

au collège ? .....

au lycée ? .....

7. Avez-vous redoublé :

à l'école primaire ?  Oui  Non Si oui, en quelle classe ? .....

au collège ?  Oui  Non Si oui, en quelle classe ? .....

au lycée ?  Oui  Non Si oui, en quelle classe ? .....

**8. Comment qualifieriez-vous vos résultats scolaires ?**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
très faibles			
faibles			
moyens			
bons			
très bons			
ne sait pas			

**9. Vous souvenez-vous d'avoir eu des difficultés scolaires ?**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
Oui			
Non			
NSP			

**10. Diriez-vous que ces difficultés scolaires étaient dues :**

Au sein de l'école :

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
aux relations avec vos enseignants			
aux relations avec les autres élèves			
aux apprentissages scolaires			
au rythme scolaire trop rapide			
au travail scolaire demandé			
aux résultats insuffisants			
à une perte de la motivation			
à des efforts non reconnus			

En dehors de l'école :

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
à la mobilité géographique de votre famille			
à des difficultés sociales (problème d'espace à la maison)			
à une famille nombreuse (problème de logement)			
à des raisons de santé			
à des problèmes familiaux (décès, divorce)			
à la localisation géographique de l'école (située au sein d'une cité, près d'un collège)			
à une faible estime soi			
à une forte implication dans la famille			
à des problèmes sentimentaux			
à des mauvaises fréquentations			
autre			

**11. A partir de quelle classe avez-vous ressenti des difficultés ?**

A l'école primaire : .....

.....

Au collège : .....

.....

Au lycée : .....

.....

**12. Quelle était la personne que vous alliez voir pour vous venir en aide ?**

Au sein de l'école :

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
Votre instituteur			
CPE			
Le directeur de l'école			
L'infirmière			
Le médecin			
L'assistante sociale			
Le psychologue scolaire			
L'assistant d'éducation			
Le surveillant			
Le conseiller d'orientation psychologue			
Un professeur			
Votre professeur principal			
Autre			

En dehors de l'école :

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
Vos parents			
Vos frère et sœur			
Votre meilleur(e) ami(e)			
Un membre de la famille			
Un éducateur			
Un camarade de classe			
Une association			
Autre			

**13. Lorsque vous étiez à l'école élémentaire, au collège, au lycée, est-ce que vous étiez : (quantifier le nombre d'absence possible)**

	A l'école primaire	Au collège	Au lycée
Jamais absent			
Rarement absent			
Souvent absent			
Jamais en retard			
Rarement en retard			
Souvent en retard			
Très souvent en retard			

**14. Parmi la liste des motifs que je vais vous énumérer, quelles sont les raisons explicatives de votre absence à l'école ?**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
L'éloignement géographique de l'école			
Les difficultés de transport			
Activité professionnelle			
La peur de se faire disputer par l'instituteur			
Pour éviter les contrôles			
Le réveil tardif			
Le fait de n'avoir pas fait à la maison ses devoirs			
Manque de motivation			
Fatigue / la maladie			
Problème financier			
Mauvaise fréquentation			
Saute d'humeur			
Autre			

**15. Vous souvenez-vous d'avoir été exclu de la classe ?**

Oui  en quelle classe ?..... Non  NSP

**16. Vous souvenez-vous d'avoir été exclu de l'établissement scolaire ?**

Oui  en quelle classe ?..... Non  NSP

**17. Quelle était la raison de votre exclusion ?**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
Problème de comportement			
Absence			
Bavardage			
Oubli matériel			

**18. Lorsque vous étiez au collège, vous souvenez-vous d'avoir été orienté en :**

SEGPA : Oui  Non  Classe relais : Oui  Non   
 Dispositif *Nouvelles Chances* : Oui  Non  Autre : .....

**19. A l'école, est-ce que vous vous souvenez si une demande d'aide vers un organisme extérieur a été faite ?**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
Oui			
Quel type de suivi avez-vous eu ?			
Non			
NSP			

**20. Vous souvenez-vous de quelle sorte d'aide vous avez bénéficié ?**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
RASED			
Suivi psychologique			
Suivi par le service médical			
Suivi éducatif			
Suivi judiciaire (PJJ)			
Suivi social			
Soutien scolaire			

**21. Diriez-vous que vos professeurs en primaire, au collège, au lycée ont eu à votre égard une attitude :**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
De bienveillance			
D'attention			
D'intérêt			
De mépris			
De soutien			
D'encouragement			
De rejet			
De désintérêt			
De conflit			
Irrespectueuse			
De confiance			
Vous ne vous souvenez plus			
NSP			
Autre			

**22. Comment vos professeurs s'adressaient-ils à vous ? (question ouverte)**

A l'école élémentaire : .....  
 .....

Au collège : .....

Au lycée : .....

**23. Aviez vous des activités en dehors de l'école ?**

	A l'école élémentaire	Au collège	Au lycée
	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Si oui, il s'agissait d'activités :

sportives			
musicales			
loisirs			
autre			

**24. Aviez-vous une activité professionnelle lorsque vous étiez au collège ?** Oui  Non

***Nous allons nous intéresser davantage à votre parcours au lycée***

**25. A partir de quel moment dans votre scolarité, avez-vous commencé à réfléchir à votre orientation ?**

.....  
.....

**26. Qui vous a aidé ?**

.....  
.....

**27. Est-ce que l'orientation que vous avez prise correspond à celle que vous auriez souhaitée ?**

Oui  Non

**28 : Si non, quel aurait été votre souhait de formation ?**

.....  
.....



**29. Vous êtes-vous renseigné au sujet de votre formation actuelle ?**

.....  
.....

**30. Avez-vous l'impression d'être à votre place ?**

Oui  Non

**31. Si non, quel moyen vous donner-vous pour trouver votre place ?**

.....  
.....

**32. Pour quelle raison n'avez-vous pas intégré la formation que vous aviez souhaitée ?**

.....  
.....

**33. En dehors des cours, avez-vous une activité professionnelle ?**

Oui  Non

**34. Est-ce que vous travaillez pour :**

Subvenir à vos besoins  Avoir de l'argent de poche  Se sentir libre et adulte

Rentrer plus vite dans la vie active  Soutenir votre famille

**35. Combien d'heures par semaine travaillez-vous ? .....**

**36. Dans quel secteur d'activité travaillez-vous ? .....**

**37. Vous travaillez :**

Durant la journée quand vous n'avez pas de cours

Durant la journée pendant que vous avez cours

Le soir  La nuit  Le week-end

Pendant les petites vacances  Pendant les grandes vacances

**38. Avez-vous interrompu votre scolarité au lycée ?**

Oui  Combien de temps ? .....

Pour quelle raison ? .....

Non  NSP

**39. Envisagez-vous d'arrêter votre scolarité ?**

Oui  Non

**40. Qu'est ce qui vous pousse à être présent au lycée ?**

.....  
.....

**41. Parmi les raisons suivantes, quelles sont celles qui peuvent expliquer vos absences ?**

Les études ne servent à rien

Vous avez appris les bases : lire et compter

Les études sont trop difficiles :

Les diplômes ne servent pas à s'insérer professionnellement

Vous êtes mal considéré(e) au lycée (voyou, cancre, stupide, mauvais, insupportable...)

Difficultés à vous habituer au changement de rythme entre le collège et le lycée

Difficultés d'apprentissages

Vous vous ennuyez en cours

Les stages effectués vous ont fait prendre conscience que votre projet professionnel ne vous plaisait plus

Votre famille ne vous poussait pas à continuer

Vous subissez trop de pression de votre famille

Vous avez été orienté vers une filière qui ne correspondait pas à ce que vous souhaitiez

Vous êtes devenu père / mère de famille

Vous avez été orienté vers une filière qui ne correspondait pas à ce que vous souhaitiez

Vous êtes devenu père / mère de famille

Vous avez été contraint(e) au mariage

Vous avez trouvé un travail stable

Autre : .....  
.....

**42. Comment avez-vous vécu votre parcours à :**

A l'école élémentaire : .....  
.....

Au collège : .....

Au lycée : .....

**43. Qu'est-ce que vous auriez aimé que le lycée vous propose pour vous aider à poursuivre vos études ?**

.....  
.....

**44. Quelles solutions, selon vous, pourraient vous être proposées pour vous venir en aide actuellement ?**

.....  
.....

**45. Quel sont vos projets aujourd'hui ?**

Continuer vos études dans un établissement

Poursuivre une formation en alternance

Vous insérer dans le monde du travail

Aucun

Autre

.....  
.....

**46. Quel projet scolaire ont vos parents pour vous ?**

.....  
.....

**47. Etes-vous actuellement aidé par ?**

Une assistante sociale       Un psychologue       Un éducateur       Une association

La mission locale       L'ANPE       La mission générale d'insertion

La protection judiciaire de la jeunesse       Aucune aide

Autre .....

**48. La vision de votre avenir est**

Très bonne  Bonne  Moyenne  Mauvaise  Très mauvaise

**49. Avez-vous d'autres choses à ajouter susceptibles de nous faire comprendre vos absences ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**50. Avez-vous des commentaires à faire sur cette enquête ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**L'enquête est à présent terminée, nous vous remercions.**

# Un exemple d'action de lutte contre le décrochage scolaire des lycéens

Lycée Eugène HENAFF  
55, avenue Raspail  
93170 BAGNOLET  
☎ 01 41 63 26 10  
📠 01 43 60 53 11

## LUTTE contre L'ABSENTEISME des plus de 16 ans

L'équipe éducative du lycée Eugène HENAFF va faire de la lutte contre l'absentéisme des élèves l'axe prioritaire de son projet d'établissement.

### CONSTATS

- En moyenne depuis 3 ans, le taux d'absentéisme dans nos classes de seconde s'élève à 6,80 % ; ce qui perturbe considérablement la scolarité des élèves.
- En moyenne depuis 3 ans, le taux de décrochage sans solution pendant et en fin d'année de la classe de seconde s'élève à 6 %, soit environ 12 élèves.

### DEFINITION de L'EXPERIMENTATION

- Toute absence est importante pour l'équipe éducative et doit engendrer une interrogation sur les raisons de son absence.
- Toute absence nous intéresse : elle peut être le signal de problèmes ou d'un dysfonctionnement plus ou moins important rencontré par l'élève, problème personnel et/ou familial et/ou relatif à l'école.
- Un repérage, un diagnostic précoces pour les élèves à risques (absentéisme déjà signalé, plus de 8 demi journées d'absences sur les 5 premières semaines de cours) et un essai d'analyse des causes sont organisés par l'équipe.

### PUBLIC CONCERNE PAR L'EXPERIMENTATION

- Toutes les classes de 2<sup>nde</sup> professionnelle, soit 9 classes (environ 190 élèves).
- 2 classes de terminale *Bois et Matériaux Associés* (BMA) dans lesquelles les enseignants vont tenter d'individualiser de manière organisée la pédagogie.

### OBJECTIFS

- Diminution sensible du taux d'absentéisme.
- Aucun élève décrocheur sans solution en 2<sup>nde</sup>.

### MODALITES D'EVALUATION

*Indicateurs quantitatifs retenus :*

- taux d'absentéisme par classe,
- taux d'absentéisme par élève,
- taux de décrochage sans solution par classe, par niveau.

Ces indicateurs devront être croisés avec :

- des indicateurs scolaires (origine scolaire, retards scolaires),
- des indicateurs sociaux (CSP, famille mono/parentale).

Un document existe déjà au lycée.

*Indicateurs qualitatifs :*

Les cas les plus lourds (environ une douzaine d'élèves) feront l'objet d'un suivi rapproché :

- entretiens avec des personnes du gain,
- désignation d'un référent adulte...

Des grilles d'entretien en cours d'élaboration devront permettre d'identifier les causes de l'absentéisme et de proposer des solutions adaptées à chaque cas.

**DUREE de L'EXPERIMENTATION : 3 ans.**

**FORME D'AIDE SOUHAITEE la 1<sup>ère</sup> ANNEE**

- Accompagnement de l'équipe éducative pour lui permettre d'organiser des séquences d'analyse des pratiques professionnelles.
- Accompagnement de certaines équipes de 2<sup>nde</sup> sur l'évaluation (nous pensons en effet que certaines pratiques de notation ou d'évaluation peuvent induire de la démotivation ou l'inverse).

# Bilan et perspectives du dispositif relais départemental de Seine-Saint-Denis

**A la rentrée 2006-2007**, le dispositif relais départemental de Seine-Saint-Denis propose une palette graduée de réponses alternatives à des élèves « entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation... mais ne relevant pas de l'éducation adaptée ou spécialisée ». (*Bulletin officiel* n°32, 7 septembre 06 )

Sa finalité est de favoriser une réinsertion durable des élèves dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle, en les engageant simultanément dans une dynamique de resocialisation et de réinvestissement des apprentissages.

## Les dispositifs

En interne, **38 collèges ont mis en place des modules relais**, dispositifs de prévention qui permettent que *le relais* soit pensé en terme d'inclusion et non de relégation.

En externe, **7 classes relais et 4 ateliers relais** (en partenariat avec les mouvements d'éducation populaire, CEMEA, FOL, Francas), rattachés administrativement à des collèges, accueillent des élèves de moins de 16 ans, scolarisés dans le district de leur implantation (capacité d'accueil : 10 élèves).

**4 dispositifs Nouvelles Chances**, un par bassin de formation, rattachés à un lycée, accueillent des élèves de 16 ans et plus (capacité d'accueil : 15 élèves). Ils participent de la mission générale d'insertion (MGI) et bénéficient du soutien du Conseil régional Ile-de-France, dans le cadre de son programme « Réussite pour tous », visant à lutter contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification. Trois sont rattachés à un lycée professionnel, le quatrième, à un lycée général et technologique.

## Les équipes, le projet pédagogique, les partenariats.

Les enseignants sont recrutés sur poste à exigences particulières, dans le premier et le second degré, afin de renforcer la complémentarité des compétences. Un assistant d'éducation complète l'équipe.

Chaque équipe élabore un projet annuel, soumis à l'évaluation des corps d'inspection et du groupe de pilotage départemental sous l'autorité de l'inspecteur d'académie. En 2006-2007, 10 projets sont cofinancés par le F.S.E. Si les projets sont d'une grande diversité en matière d'activités périscolaires, culturelles et artistiques, ils visent à stimuler l'appétence aux apprentissages scolaires, à contribuer à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences, par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, privilégiant la transversalité.

L'organisation de la vie collective dans les locaux du dispositif, cadré par un règlement intérieur, que s'engagent à respecter jeunes et adultes, le partage des responsabilités entre filles et garçons, permettent de mener un travail d'éducation à la citoyenneté, au quotidien, et de favoriser la reprise de confiance en soi, en l'autre, en l'adulte, en ses pairs. Les équipes associent les familles à ce travail subtil de restauration de l'estime de soi.

Elles se donnent pour mission de repérer les besoins de l'élève en ce qui concerne son équilibre physique et psychologique et travaillent en étroite collaboration avec les personnels sociaux et de santé, les éducateurs de la P.J.J. et de l'A.S.E., les personnels de l'orientation, les psychologues des C.M.P.P, etc.

## Admission et suivi des élèves

L'admission en module est une procédure interne à l'établissement. L'admission est organisée, au plan départemental, pour les ateliers et classes relais et les dispositifs *Nouvelles Chances*.

Sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, une commission se réunit tous les quinze jours. Elle réunit le groupe de pilotage et les coordinateurs des dispositifs pour étudier la pertinence des demandes, à partir d'un dossier type dont la C.O.P. de l'inspection académique expose la synthèse. Toute demande doit être signée par l'élève et sa famille. **Toute admission est fondée sur un contrat de suivi qui engage un enseignant du collège, référent tuteur de l'élève, à suivre sa progression, en lien avec l'équipe du dispositif et à accompagner sa réintégration dans un établissement de formation du service public.** La connaissance et la reconnaissance du parcours de l'élève dans le relais, sa valorisation, sont décisives pour transformer l'expérience de rupture en une possible réussite à venir.

Depuis ces trois dernières années, on observe que l'engagement des équipes de direction, des équipes enseignantes, de leurs partenaires et du groupe de pilotage de l'inspection académique, a largement contribué à modifier l'image négative et les contours flous du « relais » et à impulser des initiatives, à l'interne des établissements.

Cette dynamique nous a conduit à élaborer une Charte départementale qui définit le cadre des missions de l'ensemble des acteurs concernés (année 2005-2006)

**Le dossier d'admission est téléchargeable sur le site de l'inspection académique.**

**Le bilan quantitatif et qualitatif, de 2003 à 2006, sera en ligne, à partir de 2007.**

Impression :  
Atelier d'imprimerie de la Protection judiciaire de la jeunesse  
Epigraph (Epinay-sur-Seine)

Décembre 2006







inspection académique  
seine-saint-denis

académie  
créteil

éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche



# Lutter contre la déscolarisation

## Etude et analyse de parcours de lycéens décrocheurs en Seine-Saint-Denis

Inspection académique de Seine-Saint-Denis  
quartier Pablo Picasso - immeuble 3  
avenue Paul Vaillant Couturier  
93008 Bobigny Cédex