

# Prévenir le décrochage en Isère, État des lieux et perspectives

Journée départementale du 13 avril 2011  
IUFM, 30 Avenue Marcellin Berthelot - Grenoble

## Elements de synthèse des travaux

### Sommaire

Propos introductifs.....	3
Rapport aux savoirs, décrochage cognitif, rupture scolaire.....	5
Réalités et pratiques du rapport au savoir dans et hors l'école.....	9
Les relations avec les parents.....	10
Les politiques publiques relatives à la jeunesse.....	14
Réalités et pratiques des relations aux familles.....	16
Perspectives.....	18

# Prévenir le décrochage en Isère, État des lieux et perspectives

Mercredi 13 avril 2011 de 8h30 à 17h

## Déroulement de la journée

8h30	Accueil – Inscriptions aux ateliers
9h	<b>Propos d'accueil et d'introduction</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mme Lesko – Inspectrice d'Académie</li><li>• Mme Perez – Présidente de l'Adate/Crefe 38</li></ul>
9h30	<b>Le rapport aux savoirs, décrochage cognitif, rupture scolaire</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Jacques Bernardin, Laboratoire ESCOL – Université Paris VIII</li></ul>
10h30	Pause
10h45	<b>Ateliers : Réalités et pratiques du rapport au savoir</b>
12h	Repas sur place
13h30	<b>Les relations avec les parents</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• J-M Berthet, Sociologue, attaché à l'Université Versailles/St Quentin</li></ul>
14h15	<b>Les politiques publiques relatives à la jeunesse</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• J-C Richez, Directeur de recherche à l'INJEP</li></ul>
15h – 16h	<b>Ateliers : Réalités et pratiques des relations aux familles</b>
16h – 17h	<b>Synthèses et perspectives</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Myriam Chéreau, INRP</li><li>• Jean-Marc Berthet, Sociologue</li><li>• Annie Derriaz – Inspectrice d'Académie Adjointe</li></ul>

## **Propos introductifs**

**Madame Lesko, Inspectrice d'Académie**

Bonjour à toutes et à tous,

En ouverture de cette journée, je voulais, adresser mes remerciements au directeur de l'IUFM pour son accueil et la mise à disposition des salles qui vont nous permettre de travailler.

L'École n'étant pas un sanctuaire, elle est traversée par les confusions que draine notre société. Les éducateurs que nous sommes sont donc particulièrement soucieux des valeurs qu'elle véhicule, et conscients de la responsabilité qu'est la nôtre de travailler à la construction d'un parcours de réussite pour chaque élève.

Il est alors naturel que la discrimination et le décrochage soient des objets de réflexion et d'échanges visant à alimenter nos pratiques professionnelles.

Ainsi, depuis 2009, sur ce département, différents travaux vous ont conduits à questionner, clarifier, expérimenter, échanger, au sein de votre établissement ou avec des partenaires.

- Le groupe pluri-catégoriel et interne à l'Éducation Nationale a lancé quelques vigilances incontournables au sein d'un établissement dans la perspective de prévenir le décrochage,
- La recherche action menée en partenariat avec le centre Alain Savary de l'INRP a permis de questionner les liens indispensables entre collège et dispositif relais pour prendre en charge au mieux ces potentiels décrocheurs,
- Trois ateliers de qualification partenariale conduits avec le Crefe 38 sur les agglomérations de Grenoble, Pays Viennois et Porte d'Isère. Ils ont rassemblé des personnels de l'Éducation nationale et du Conseil Général, des professionnels impliqués dans les dispositifs de réussite éducative, des partenaires associatifs et ont été l'occasion d'identifier quelques leviers d'actions de prévention du décrochage.
- Enfin, des actions de formation, en partenariat avec l'ACSé ont permis de sensibiliser des personnels de l'éducation à la lutte contre les discriminations dans le cadre des priorités nationales sur la prévention du décrochage scolaire et de la violence. Une recherche action co-pilotée avec la Métro se développe dans cinq établissements.

Cette journée est d'abord l'occasion de souligner votre investissement, saluer le travail effectué et remercier nos partenaires et les universitaires qui vous ont accompagnés. Je souhaite qu'elle vous permette de croiser vos regards et vos réflexions et, puisque cette journée n'est pas conçue pour exposer le travail de chacun, je vous invite à vous référer aux synthèses mises à votre disposition, en sachant que les productions parfois conséquentes de chaque groupe pourront vous être communiquées.

Afin de continuer le travail entrepris sur le département, j'ai souhaité que cette journée fédère les énergies et les accompagne. L'efficacité de la prévention du décrochage ou de la lutte contre les discriminations se mesure à l'aulne de la prise en compte de la fragilité des publics et de leur contexte de vie. Elle se mesure également au respect de l'autre et à la reconnaissance de ses différences, elle se mesure enfin dans nos capacités professionnelles à développer les situations et les postures adaptées à une motivation à apprendre et à réussir.

Cette journée veut nourrir votre réflexion par les thématiques développées par les intervenants. Elle devrait permettre de soutenir des initiatives, des expérimentations d'équipes territoriales : collègues et partenaires locaux qui souhaiteraient s'engager sur une des problématiques développées par les intervenants. L'accompagnement par un chercheur, la mise en réseau des différents sites identifiés et l'organisation de rencontres des différentes équipes permettront également la réalisation de productions.

C'est grâce à l'appui financier de la Fondation de France, dans le cadre de son appel à projet « Aidons tous les collégiens à réussir » que nous pouvons vous faire cette proposition. A ce propos je voudrais saluer la qualité de notre collaboration avec le Crefe de l'Isère et particulièrement les relations que nous avons avec Madame Laforets. Mes remerciements vont à toute son équipe, à Madame Cherau de l'INRP, Monsieur Berthet et Monsieur Martin pour l'organisation et l'animation de cette journée et pour celles des accompagnements à venir. Je remercie également les intervenants et les animateurs des temps d'atelier.

Je vous souhaite une bonne journée.

**Madame Perez, Présidente de l'Adate**

Le Centre ressource enfance famille école de l'Isère a pour objet de soutenir les actions visant la prévention des discriminations dans le champ éducatif et l'égalité d'accès au savoir et à l'éducation dans l'école et hors l'école. Le Crefe accompagne les acteurs éducatifs du département par la capitalisation et la mise à disposition de documents et d'expériences, des formations, journées d'étude et ateliers de réflexion, de même qu'un appui technique et méthodologique pour la conduite de projets.

Ce projet, ces actions, sont travaillées en étroite relation avec les institutions et associations qui utilisent le centre ressource : Inspection Académique, CAF, la Confédération Syndicale des Familles, le Conseil Général, les dispositifs de réussite éducative, la Jeunesse au Plein Air et d'autres...

Le Crefe est juridiquement porté et géré par l'Adate, association que je préside et qui a pour vocation l'accueil des migrants et de leur famille, ce qui, pour ce qui concerne l'éducation, se concrétise par des actions de médiation éducative, d'interprétariat dans les établissements scolaires, et plus récemment, dans le cadre de l'opération « ouvrir l'école aux parents ».

L'école n'est pas un sanctuaire disiez-vous, Madame l'Inspectrice. De ce fait, elle n'a pas seule la responsabilité des discriminations dans le domaine éducatif, ni ne doit porter seule celle du décrochage des collégiens. Et c'est parce que nous en sommes convaincus que nous avons travaillé avec l'Inspection Académique ces dernières années sur ces deux thématiques. Car si l'on peut aider à ce que tous les jeunes aient un égal accès au savoir, c'est en facilitant les relations, la compréhension et la complémentarité entre ceux qui œuvrent dans et hors l'école, avec les associations engagées dans l'accompagnement à la scolarité, les dispositifs de réussite éducative, les services du Conseil Général et plus largement tous ceux qui travaillent auprès des jeunes et de leurs familles.

Je remercie les participants à cette journée qui se veut un point d'étape. Elle est l'occasion de prendre la mesure du chemin déjà parcouru par les différents collectifs de travail regroupés aujourd'hui et l'occasion de se dire aussi celui que l'on souhaiterait faire dans les mois à venir, puisque, l'aide de la Fondation de France et des contrats urbains de cohésion sociale des agglomérations de Grenoble, Vienne et Nord Isère nous permettent aujourd'hui d'aller plus loin.

Je tenais à saluer ce que chacun de vous et chacune de vos équipes a déjà fait, dans et hors l'école, la ténacité et la force de conviction que ce travail nécessite.

Je remercie également les intervenants, dont certains sont venus de loin pour contribuer à cette journée que j'espère fructueuse, les personnes qui ont préparé ce temps de travail, et renouvelle mes remerciements à Mme Lesko pour sa confiance.

## **Rapport aux savoirs, décrochage cognitif, rupture scolaire**

Intervention de Jacques Bernardin  
Chercheur en science de l'éducation, Laboratoire ESCOL  
(Document support à son intervention, remis par l'intervenant)

« *Les élèves ne donnent pas de sens à l'école* », « *ils ne sont pas mobilisés* » : problème de rapport négatif à l'école et au savoir... « *Ils sont passifs, toujours en attente de la réponse* », « *liquident leur travail sans réfléchir* » : affaire de rapport au savoir vous dis-je ! « *Ils ne s'intéressent qu'à ce qui leur apparaît utile* » : proposons-leur ce qui convient à leur profil de rapport au savoir et valorisons la voie professionnelle dès que possible, pour ces élèves qu'on a trompé avec le collège unique.

Victime de son succès, la notion de rapport au savoir est parfois utilisée comme version soft et moderniste du handicap socioculturel, habillant de mots neufs l'explication des différences par des caractéristiques psychologiques, cognitives ou langagières qui apparaissent intrinsèques aux élèves et intangibles, relevant de leur seule expérience familiale : renvoi habile à des différences interindividuelles qui, encore une fois, maquille les inégalités persistances face à l'école et alimente les sentiments de fatalité et d'impuissance.

Dans quel contexte la notion émerge-t-elle ? Comment la définir ? En quoi cela renouvelle-il la compréhension des problèmes... et ouvre de nouvelles possibilités d'action ?

### **Naissance d'une notion**

Avec l'ouverture du Secondaire à tous dans les années 60, une illusion a chuté : celle qui consistait à croire que le libre accès suffirait à assurer l'égal succès. Bien assis sur le leitmotiv d'égalité des chances, le système éducatif français a vu augmenter de façon considérable ses effectifs et le niveau de formation général. Jusqu'en 1930, seuls 5 % des élèves d'une classe d'âge accédaient au Secondaire. Depuis cette époque, le taux de réussite au baccalauréat est passé de 2 % à 62 %, et de 1960 à 1994, le nombre d'étudiants a été multiplié par huit (Terrail 1997). Pourtant, il s'agit d'une « démocratisation ségrégative »<sup>1</sup>, car depuis quarante ans, le « *différentiel de chances d'un bon parcours s'est maintenu sans grand changement* », toujours corrélé à l'origine sociale des élèves (Terrail 2002). Démentie par les faits, l'« égalité des chances » est un leurre, et il convient d'interroger la force consensuelle de cette formule ambiguë qui utilise l'idée d'égalité de départ pour justifier l'inégalité d'arrivée, et conditionne la réussite à des aptitudes individuelles (chacun a les mêmes chances et aura selon ses « aptitudes »), mystifiant sur la ségrégation sociale qui perdure face au savoir.

Avec le bilan des effets du collège unique, naît dans les années 60 la notion d'échec scolaire... et la nécessité de l'expliquer. A la théorie des dons de l'époque, la sociologie critique répondra par la théorie de la reproduction dans les années 70 : de façon indéniable, le système éducatif transforme les injustices sociales en inégalités scolaires (et ce faisant, perpétue les premières, substituant aux privilèges de la naissance ceux du mérite certifié par l'École). Bourdieu rend compte de ce phénomène par la théorie de l'*habitus* (incorporation de dispositions psychiques lors de la socialisation primaire : rapport au monde, valeur accordée aux choses, façons de voir, de penser et de parler, etc.), et parle de *violence symbolique* exercée par l'école lorsqu'elle présuppose chacun des élèves de plain-pied avec ses exigences, que ce soit en matière de disposition vis-à-vis des études, de références culturelles ou de rapport au langage. Supposant présent chez tous ce qui ne fait connivence que pour certains, son traitement « égalitaire » génère des inégalités : « *le système éducatif, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-ci seulement* » (Bourdieu et Passeron).

De 1964 à 1974, plusieurs enquêtes feront ressortir que c'est la composante culturelle plus que la composante économique du statut social qui semble peser sur les comportements et les performances scolaires. Dans cette approche « culturaliste », signalons les travaux de Jacques Lautrey, qui étudie les effets cognitifs de divers styles éducatifs parentaux (Lautrey 1980), et de Basil Bernstein, qui repère deux façons de structurer l'expérience qu'on a du monde, qui s'expriment à travers des modes de rapport au langage spécifiques (Bernstein).

<sup>1</sup> Pour reprendre l'expression de P. MERLE, « Les transformations de l'enseignement secondaire français », A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte & Syros, Paris, 2000.

Ces approches seront jugées défectologiques et unilatérales (« socio-centrées », n'allant chercher les manques que du côté de l'enfant ou de sa famille, jamais du côté de l'école), et impuissantes à expliquer les cas atypiques, qui ne sont pourtant pas rares...

Aux approches macro-sociologiques des années 70 vont ainsi succéder des approches micro-sociologiques dans les années 80, s'attachant à comprendre les processus à l'œuvre au quotidien, par lesquels se génèrent les différences. Les travaux de l'équipe E.S.COL. s'inscrivent dans ce courant, et tentent de comprendre l'échec ou la réussite scolaire comme expériences d'individus toujours singuliers, mais ayant néanmoins une origine et une histoire sociale. Il s'agit de faire place au sujet et à sa subjectivité (aux raisons de ses choix), aux processus à l'œuvre, et ceci toujours dans la relation au savoir. Dès 1982, Bernard Charlot jetait les bases de la notion dans un article intitulé : « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? ».

### **Une définition qui a évolué**

A l'époque, il définit le rapport au savoir comme « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* ».

Cela risquant d'occulter l'idée de *relation* au profit de ce qui peut apparaître comme une accumulation de contenus psychiques, le rapport au savoir fut défini en 1992 comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot, Beautier, Rochex, 1992) et en 1997, estimant que cela pouvait masquer la pluralité des rapports : « *Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir* », ou encore « *le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » (Charlot 1997).

En 1992, l'équipe affine la notion en distinguant le registre identitaire et le registre épistémique. Le premier correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie qu'on veut mener, au métier qu'on veut faire. Le second se définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir : qu'est-ce qu'apprendre ? Quel but vise-t-on ? Quelle posture adopter, quels moyens faut-il déployer pour y parvenir ?

### **Des éléments différenciateurs**

Ces travaux, ainsi que les nombreuses enquêtes menées aux différents segments de la scolarité montrent certes des singularités selon l'âge des élèves et les filières, mais aussi de très larges convergences quant à certains processus différenciateurs, qui amènent à penser à des élaborations précoces... probablement renforcées par les pratiques enseignantes. Au risque de la caricature, rappelons-en quelques lignes-forces.

Pour les élèves en difficulté, l'école est essentiellement faite pour « *avoir un bon métier* ». Il s'agit d'« *aller le plus loin possible* », et pour cela de réussir à passer de classe en classe. L'école étant ainsi instrumentée dans la perspective du futur professionnel, les élèves n'investissent que ce qui leur apparaît utile (que ce soit pour avoir une bonne note, remonter sa moyenne et ainsi passer dans la classe supérieure ou pour le métier envisagé).

Le savoir est conçu comme produit fini qu'on peut recevoir, stocker et négocier. Apprendre consiste à « *écouter le maître ou la maîtresse* », à mémoriser « *par cœur, surtout si on a un contrôle le lendemain* ». Savoir n'a pas forcément de lien avec le fait d'apprendre, dans une conception bipolaire de l'apprentissage oscillant entre toute-puissance et impuissance. Quand les règles du jeu scolaire sont entendues comme « *faire ce que l'enseignant nous demande* » et liquider son travail et ses devoirs pour être en règle, les activités sont vécues comme se succédant sans lien ni entre elles ni avec ce qui a précédé ou suivra, et pas plus en rapport avec un contenu ou un domaine d'activité spécifique, condamnant les élèves à une dépendance excessive à l'enseignant, duquel on attend tout.

Si les élèves en réussite n'oublient pas que l'école permet d'obtenir des certifications permettant de choisir son métier, ils y trouvent d'autres bénéfices culturels ou symboliques : au CP, l'école permet de « *pouvoir lire des livres intéressants* », « *d'apprendre seuls* », et ainsi de « *devenir grand* ». Comme l'exprime un collégien de 3<sup>ème</sup>, c'est important d'apprendre à l'école « *pour pouvoir acquérir un métier* », mais aussi « *pour savoir comment se sont créés les conflits, pour savoir la vie que menaient nos ancêtres, et pour savoir plus de choses sur le monde qui nous entoure* ». Le projet professionnel

s'élabore progressivement au gré de l'expérience scolaire et des centres d'intérêts qui s'y développent. Même apparemment « inutile », un savoir est néanmoins important, car il permet de réfléchir, d'exercer son intelligence, de comprendre le monde dans lequel on vit, dans un échange avec les autres.

Le savoir est considéré comme le produit ou le résultat d'une activité faite de recherche, de tâtonnements, d'erreurs rectifiées. L'apprentissage est conçu comme processus nécessitant l'engagement de l'apprenant, dans la durée (GS : « *essayer de faire, même si c'est difficile... jusqu'à ce qu'on y arrive* » ; CP : « *faut lire souvent, des choses de plus en plus difficiles* »). Apprendre consiste surtout à comprendre (au collège : « *j'écoute en classe, puis (...) je retiens l'essentiel* », « *je fais un résumé du cours* » ; « *j'essaie d'approfondir le sujet* »...). S'il faut mémoriser, on y parvient d'autant mieux qu'on a préalablement compris, et il importe aussi de « *pouvoir expliquer avec ses mots* » et « *pouvoir l'appliquer* ».

Si le processus d'**imbrication** caractérise les élèves en difficulté « *captifs de l'ici-et-maintenant de la situation et des tâches sans pouvoir les distinguer de leurs finalités propres* », on voit opérer chez d'autres élèves un processus de **distanciation-régulation** où apprendre est l'occasion de « *réfléchir sur la vie, le monde, les gens* » sans qu'il y ait confusion entre situation et apprentissage, quand d'autres encore mettent en œuvre le processus d'**objectivation**, qui permet « *la construction des objets de savoir au travers des tâches et exercices scolaires, au travers de leur activité cognitive* ». Ce dernier processus est plus fréquent chez les élèves en réussite qui, au-delà de la consigne, s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre et maîtriser les principes généraux qui les sous-tendent, et sont plus en mesure de se décentrer, de prendre distance pour commenter ou évaluer leur propre activité, et ainsi de la réguler.

### Quelques pistes pour la pratique...

Un des acquis majeurs de ces recherches, c'est que ces processus transcendent l'origine sociale des élèves, ce qui permet d'échapper aux déterminismes sociologiques classiques : il n'y a pas d'effet mécanique du milieu d'origine. D'une part, les configurations familiales s'avèrent, à même milieu, très dissemblables dans leurs modes de socialisation. D'autre part, si le rapport au savoir se constitue au gré de l'expérience, celle-ci déborde la famille. L'enfant étant au carrefour de multiples influences, « *plusieurs milieux peuvent se recouper chez le même individu et même s'y trouver en conflit* », l'amenant à des choix qui « *peuvent s'imposer soit pour résoudre des discordances, soit par comparaison de ses propres milieux à d'autres* » (Wallon).

Produit d'une construction, le rapport au savoir n'est pas immuable, il peut se transformer pour autant que l'expérience scolaire le permette. Pour le dire autrement : l'activité scolaire convoque et met à l'épreuve le rapport au savoir des élèves... mais aussi le construit (en le renforçant ou en l'infléchissant). Les incitations au travail qui hypertrophient l'importance de la note ou jouent sur la menace du futur professionnel renforcent l'unique valeur d'échange des apprentissages. Le flou en matière de consigne ou d'enjeu des séquences, la succession des exercices et des rituels, le recours quasi exclusif à l'écoute et à la mémoire confortent les élèves dans une posture attentiste et assoient leur dépendance.

Désormais cernés et spécifiés, les éléments et processus différenciateurs peuvent éclairer la pratique et guider l'action pédagogique. Prenons quelques exemples.

-La logique de la tâche et l'imbrication On connaît la propension de certains élèves à un activisme brouillonnant, prêts à foncer avant même la fin de la consigne, et peu soucieux de la qualité du résultat. On a évoqué également leur difficulté à identifier, derrière l'exercice ou la tâche, l'objet visé. Deux bonnes raisons pour organiser une « suspension du faire » : en amont, en empêchant d'agir tant que la consigne n'a pas été entendue (on peut la faire imaginer ou reformuler) ; en aval, pour organiser une reprise réflexive faisant le point, distinguant l'activité menée de la connaissance désormais nommée. De même, le rappel de ce qui a été vu antérieurement puis la projection des questions qui restent à traiter permettent aux élèves de mettre les différents moments en relation, montrant la continuité et la cohérence du travail scolaire et des contenus au-delà de la discontinuité apparente des cours.

-L'attente et la dépendance excessive. Qu'ils doutent de tout – et d'abord d'eux-mêmes – ou qu'ils évitent les affres de l'incertitude et du doute en matière d'apprentissage scolaire, certains attendent de recevoir. Or, même la réception n'est efficace que si elle est anticipation active, déjà « engagée » dans



le discours de l'autre par un questionnement préalable. Sans doute faut-il aller jusqu'à rompre cette dépendance en refusant l'aide... autorisant ainsi les élèves à se risquer dans l'exercice de la pensée. Il est d'autant plus facile d'impliquer les élèves que la situation s'y prête : les situations de recherche sont évidemment les plus propices pour sortir les élèves de la passivité. Ils peuvent d'autant mieux s'essayer que l'erreur est reconnue et intégrée comme élément de la recherche, permettant de baliser les impasses pour rebondir plus avant. L'échange organisé avec les autres élèves fait contrepoids à l'insécurité que peut générer la situation et concrétise l'apprentissage comme espace de solidarité concrète. Encore faut-il qu'il y ait un objet à convoiter !

-L'unique valeur d'échange du savoir. Savoir n'a d'intérêt qu'en tant qu'il bouscule mes certitudes, ma façon de voir, de faire ou d'être. En quoi m'éclaire-t-il sur mon passé, sur le monde environnant, sur la société dans laquelle je vis ? En quoi renouvelle-t-il ma perception du réel, des autres ou de moi-même ? Questions fondamentales, qui pourraient initier la préparation de la classe ou du cours, pour bousculer l'incroyance tenace des élèves à leur pouvoir émancipateur. A cet endroit, une voie s'avère prometteuse, qui consiste à interroger les fondements épistémologiques des notions, concepts et outils : à quel problème majeur tel savoir a-t-il répondu ? Quelles impasses, quels obstacles, quelles bifurcations ont jalonné sa genèse ? Remettre en scène ces problématiques et cheminements dans la classe, c'est faire vivre le savoir comme aventure humaine, et restituer ainsi sa valeur anthropologique d'usage, jusqu'alors occultée par sa valeur sociale d'échange.

Attention, les élèves peuvent devenir curieux et passionnés !...



## ***Réalités et pratiques du rapport au savoir dans et hors l'école***

Ateliers : Réflexion individuelle et collective sur la question du rapport au savoir.

### La construction d'un rapport au savoir est rendue difficile par :

- Une méconnaissance de ce qu'est l'acte d'apprendre chez le jeune et l'enseignant,
- La peur de ne pas satisfaire aux attentes scolaires,
- La défiance face à des savoirs qui, symboliquement délégitime ceux de la famille,
- Une forme pédagogique traditionnelle et implicite, peu adaptée à certains élèves,
- Le fait qu'il soit uniquement envisagé dans la sphère scolaire
- La violence vécue lors d'un redoublement ou d'une exclusion.
- ...

### Les éléments qui influent sur le rapport aux savoirs :

- La didactique d'une discipline,
- La forme pédagogique,
- La personnalité de l'enseignant, voire son propre rapport à sa discipline,
- La relation interpersonnelle entre élève/enseignant,
- L'engagement de l'équipe pédagogique,
- Le groupe de pairs
- ...

### Les stratégies repérées

- Une stratégie pédagogique d'explicitation de l'enjeu cognitif en classe pour tous les élèves,
- Une stratégie d'émergence des savoirs non scolaires,
- Une stratégie à moyen et long terme pour permettre un vrai choix d'orientation,
- Une stratégie globale au service du jeune (de sa santé, de sa scolarité, de ses conditions de vie),
- Une stratégie partenariale à identifier plus clairement.
- ...

### Des ressources mobilisables ou mobilisées

- Les compétences : de l'équipe, du réseau, de la structure, de l'institution, de l'élève et de la famille.
- Le lien éducatif et social : de l'adulte référent dans l'école et en dehors.
- ...

### Des éléments à améliorer :

- Le repérage des difficultés des enfants et des jeunes pour y répondre avec précision,
- S'interroger sur les difficultés cognitives produites dans les classes
- Interroger les représentations des enseignants sur les élèves en difficultés
- Valoriser et transférer les expériences
- Connaître et reconnaître le cadre de travail des différents professionnels (comme le PRE)
- Disposer de moyens humains en nombre suffisant (ex : des dispositifs relais),
- Des formations sur l'adolescence, sur l'individualisation en classe sont souhaitables.
- ...

## **Les relations avec les parents**

Intervention de Jean-Marc Berthet

Sociologue consultant et enseignant attaché à l'Université Versailles-St Quentin en Yvelines

(Synthèse transmise par l'intervenant)

La relation école parents ou école famille est une vieille antienne. Cela fait bien trente ans qu'elle nous interpelle et pourtant, on a le sentiment que les avancées de cette relation restent faibles ou compliquées. Que tout cela relève de l'intention ou de l'incantation... Qu'est-ce qui est en jeu là-dedans ? Quelle pourrait être la place des parents à l'école et quel pourrait être l'attente de l'école vis à vis parents ?

Je voudrais commencer par un détour historique car il me semble très important pour le sujet qui nous préoccupe. Puis, avant de parler des relations, j'essaierai d'envisager comment se transforment tant l'école que la famille et les parents ; ce qui permettra d'expliquer pourquoi cette relation semble si compliquée. Et enfin je finirai en essayant de donner quelques pistes quant au « que faire ? » comme disaient les grands anciens qui disaient aussi que les faits sont têtus...

### ***I. Passer par l'histoire : On peut dégager trois temps historiques de ce modèle...***

Le détour historique est important dans la mesure où historiquement, l'école de la troisième République n'avait pas grand chose à faire des parents ! On peut reconstituer les grands traits de cette école. Elle fonctionne sur un modèle d'extra-territorialité qui se constitue contre tout ce qui relève des privatismes.

- Contre les patois au nom de l'imposition de la langue française en reprenant et en menant à terme le projet de l'Abbé Grégoire datant de la Révolution Française.
- Contre tous les particularismes au nom de l'universalisme, par une survalorisation du public et une dévalorisation consécutive du privatif....
- Contre les parents du fait même qu'ils sont porteurs de ces particularismes. La mission de l'école est bien civilisatrice, (cf le concept d'intégration chez Durkheim, qui fait porter l'intégration sur les enfants laissant les parents de côté...). L'État est éducateur: scolariser l'enfant, c'est le confier à l'État. D'une certaine façon, nous avons été nationalisés puisque derrière ce modèle de l'État Éducateur se jouait ni plus ni moins que la constitution d'une Nation. Les instituteurs s'appelaient instituteurs car ils devaient instituer la nation, comme nous l'a rappelé Dominique Schnapper. On est donc dans un processus de construction d'une civilisation mais aussi de destruction culturelle puisque tout ce qui n'est pas culture nationale est rejeté. Ce modèle de l'école de la troisième République s'inscrit bien sûr dans un projet politique : je rappelle toujours que c'est sous Jules Ferry que la France a colonisé le plus de terre, le projet était le même : civiliser les sauvages donc détruire leur culture ! Je caricature à peine.

L'histoire de la longue durée est quand même celle d'une méfiance relative voire forte de l'école vis à vis des parents. C'est l'histoire d'une méfiance historique de l'école... Celle-ci va durer. Ce modèle reste extrêmement prégnant, il est à prendre en compte, c'est encore une tendance lourde de l'école. On pourrait dire que ce modèle de l'école s'achève quelque part dans les années 60, tous les enfants entrant à l'école parlent enfin le français et non pas le patois. C'est à ce moment là que quelque chose se casse, on réalise à quel point ce modèle est élitiste et délaisse un nombre important d'enfants. C'est l'entrée dans ce que l'on va appeler la massification qui va se traduire avec le fameux objectif de 80% d'une classe d'âge au bac.

Peu à peu différents textes vont permettre d'inscrire la place des parents et des familles dans le processus de scolarisation. Mais cette entrée reste tardive d'une part et elle se fait sous le mode de la représentation d'autre part. Ce n'est qu'en 1968 que les parents d'élèves sont admis à rentrer dans les CA et conseils d'administration des collèges et lycées et seulement en 1977 qu'ils sont admis au sein des conseils d'école. C'est le deuxième temps de la relation prise dans sa longue durée, deuxième moment, tardif qui s'explique par le premier moment qui reste lourd. Ce n'est qu'en 1981

que dans les textes officiels les parents ont le droit de rencontrer les enseignants à leur demande ! Ce processus est parachevé par la loi d'orientation de Jospin de 1989 qui reconnaît la place des parents constitués comme des partenaires à part entière de la communauté éducative... Les textes officiels qui tentent de cadrer la relation entre les parents et l'école depuis 1932 ne sont cependant pas toujours clairs quant au contenu que l'on pourrait donner à cette communauté éducative. D'une certaine façon, on pourrait dire que cette question reste peu cadrée réglementairement en dehors de la question des droits et des devoirs et donc de son versant strictement juridique. Comme si finalement, on laissait à chaque communauté éducative le soin de décider du mode de relation à construire.

Il semble que l'on est dans un troisième moment de prise en compte de la réalité de la crise de représentativité des instances traditionnelles qui avaient été reconnues dans le deuxième moment. Mais comment qualifier ce moment, cela reste difficile. Si l'on est optimiste, on pourrait dire que l'on est dans un moment de prise en compte accrue de la place des parents à l'école mais que l'on s'interroge encore sur les modes de relations qui pourraient contribuer à conforter cette place. Si l'on est plus pessimiste, on dira que l'école est sur une pente sécuritaire de culpabilisation importante des parents et en particulier des parents des classes populaires, ne cessant de renforcer les malentendus entre ces deux mondes. L'histoire tranchera, je ne veux pas rentrer dans ce débat, juste indiquer que peut-être notre modèle éducatif est passé de l'État éducateur à la reconnaissance des représentants des parents d'élèves au sein de l'école à quelque chose de nouveau qui tourne autour de la relation duale entre parents et enseignants, quelque chose qui renverrait à une forme d'individualisation de la relation des parents à l'école et aux enseignants. Les rapports des parents à l'école s'individualisent, ils deviennent plus stratégiques et l'abrogation de la carte scolaire l'entérine à sa manière. Mais dans ce cadre, certains sont toujours plus stratégiques que d'autres on le sait bien. Ce qu'il faut garder à l'esprit c'est que ce mode de relation s'individualise : on peut alors se demander comment des relations duales font communauté éducative....

Pour résumer et caricaturer, on serait passé du parent à civiliser et dont il faut se méfier, au parent représentant puis enfin aujourd'hui au parent stratège. Comme toute tentative de modèle, celle-ci ne donne que des indications et ne correspond pas toujours à la réalité.

## ***II. Ce qui se transforme du côté de l'école et rend la relation compliquée***

1. L'école est en mutation permanente. Cela a deux effets : les enseignants en ont un peu marre de ces transformations permanentes, et le ticket d'entrée du parent stratège dans la connaissance qu'il peut avoir de l'école est de plus en plus élevé.

Il n'y a pas un ministre qui ne souhaite imprimer sa marque et trace, ce qui fait que les réformes s'accumulent et laissent les enseignants dubitatifs au mieux, exaspérés au pire, devant la multiplication des textes et circulaires. Si les principaux intéressés les enseignants ont du mal à suivre, on peut s'inquiéter de ce que peuvent en penser les parents.

2. Les attentes vis à vis de l'école sont de plus en plus élevées et contradictoires. Du fait de notre nationalisation par l'école, on est quand même dans un pays qui court après le diplôme et cela met une pression excessive au diplôme à la société dans son ensemble. Un excès de représentation du diplôme comme garant de l'insertion professionnelle. Cette course au diplôme est largement alimentée par les phénomènes de crise du système économique, du taux de chômage important des jeunes dans ce pays. Ce qui fait qu'on croit au diplôme et qu'on l'investit du côté des familles populaires. Et qu'y croyant, lorsque on se rend compte que cela ne sera pas si simple, on tend à accuser l'école de tous les maux. Là réside une contradiction forte....

3. Une transformation de la forme scolaire comme instance de socialisation. La socialisation scolaire est perçue comme plus légitime que les autres modes de socialisation. Mais aujourd'hui les espaces de socialisation se transforment fortement. On sait que les enfants en élémentaire passent autant de temps à l'école que devant la télé : plus de deux heures en moyennes pour les 4-14 ans, sans compter le temps passé devant d'autres écrans, ordinateurs, jeux vidéos, plus le temps passé au téléphone avec des pairs. Globalement ces temps comptent de plus en plus dans la construction des sociabilités juvéniles... D'autres instances de socialisation prennent une place très importante donc et viennent percuter ce qui faisait la traditionnelle forme scolaire. On constaterait d'ailleurs la même chose du côté de l'Éducation populaire qui peine sur cette question des offres proposées...

### **III. Ce qui change du côté des parents et des familles**

Sans revenir sur la question même des termes, il est aujourd'hui clair, on sait que dans les textes officiels lorsqu'on parle des familles, c'est les classes populaires qui sont visées, et lorsqu'on parle des parents ce sont les classes moyennes et supérieures qui sont visées.

1. Un éclatement de l'appropriation de la forme scolaire qui reste forte. Ce qui est en jeu du côté des familles, et en particulier pour les classes populaires, c'est l'accroissement du rapport de dépendance à l'école dans la course au diplôme. Pour le dire autrement, la forme scolaire dont parlait Guy Vincent il y a 20 ans comme déterminante dans le processus de socialisation reste déterminante. C'est à dire que l'adaptation de la socialisation des enfants à cette forme scolaire reste importante et elle crée les débuts des malentendus qui marchent dans différents sens. C'est l'intériorisation de cette forme scolaire qui est en jeu.

- Soit elle est pleinement appropriée et les parents managent leurs enfants comme des élèves avec une forte implication dans leur scolarité et leur devoirs, voire un sur-activisme et une sur-activité de certains enfants qui font deux ou trois activités extra-scolaires en sus de l'école avec des agendas de premier ministre...
- Soit elle est déniée, rejetée, incomprise, ce sont tous les travaux sur les difficultés du partenariat, du malentendu, du différent, etc. Sauf que ce malentendu est le fruit d'une construction lente qui est le fait de la carrière même du parent au fil de la scolarisation de ces enfants qui font que les parents décrochent peu à peu pour toutes sortes de raisons qui sont autant scolaires que sociales d'ailleurs...
- Soit elle est déléguée au privé, et là c'est l'explosion du marché du soutien scolaire privé largement alimenté par le système de défiscalisation qui voit l'Etat donner au secteur privé une source de revenus non négligeable et croissante dans le temps puisqu'il semble que le marché ne cesse de s'accroître.. On retrouverait la même chose du côté des politiques publiques relatives au logement, mais c'est un autre domaine, en tous cas, là aussi l'Etat par des systèmes de défiscalisation préfère faire bénéficier le secteur privé d'avantage publics plutôt que de renforcer les aides au public.

2. Les parents ont changé. C'est le point le plus important qui explique que cette question des relations entre école et parents semblent stagner alors même qu'on en parle depuis plus de 30 ans... En trente ans, les modes de vie se sont profondément transformés du côté des familles, ce qui fait qu'aujourd'hui, on peut vraiment parler des familles (car elles associent beaux-parents, demi-sœurs et frères etc, ...). Il y a là des mutations sociales d'importance (je ne vais pas m'y attarder mais un enfant sur deux naît hors mariage, on constate une part très importante de couples séparés, de recomposition familiale, l'école essaie bien de s'adapter à cette montée de l'autorité parentale partagée mais elle peine. Ce n'est pas neutre car ce qui faisait le fondement de cette forme scolaire tend de plus en plus à être socialisé et qu'une des difficultés, c'est de savoir ce que l'on fait pédagogiquement dans la classe de ces mutations importantes tant des familles que des adolescents. On assiste à des formes d'éclatement culturel et social très importante qui mettent à mal le fonctionnement même du groupe classe.

3. La relation des parents aux institutions a changé. S'ils peuvent croire aux vertus de l'Institution avec un grand I, leur quotidien institutionnel les rend parfois dubitatifs. Je suis frappé en vingt ans de vie professionnelle de voir comment en travaillant avec des professionnels, qu'ils soient travailleurs sociaux ou enseignants, comment ils questionnent de plus en plus cette façon dont les familles se représentent les professionnels comme s'ils doutaient plus du bienfait qu'ils apportaient à ces mêmes familles, comme s'ils se demandaient si les institutions étaient vraiment bonnes. D'une certaine façon, on se retrouve dans le bidouillage....Il me semble que ce qui n'est pas clair c'est l'espace de la rencontre, (où se déroule-t-elle ?) c'est le temps de la rencontre (quand et surtout comment de manière individuelle ou collective de façon verticale descendantes ou pas) , c'est le contenu de la rencontre (scolaro-centrée ou pas) ?

### **IV. Que faire ?**

Je ne peux que vous parler de ma pratique. Il y a vingt ans que j'ai commencé à travailler ces questions, je me souviens que l'on avait fait une expérimentation à Lyon en créant un espace d'accueil pour les parents au sein d'une école primaire, avec une médiatrice qui jouait le rôle de la

fonction accueil et tentait de faire le lien entre les parents et les enseignants. L'évaluation qui a été faite a montré que cela était satisfaisant pour les parents et la directrice, mais pas pour les enseignants qui ont massivement demandé leur mutation en fin d'année !

#### 1<sup>er</sup> élément donc : la cohésion de l'équipe éducative

L'équipe éducative est bien à entendre comme l'ensemble des acteurs de l'école et pas seulement les enseignants. Cette idée de développer des lieux d'accueils au sein des établissements scolaires se développe largement elle doit être soutenue par l'institution. Je pense là à des expériences de café de parents à la Goutte d'or à Paris qui sont animés par les directeurs des écoles élémentaires, mais Paris est particulier les directeurs ont tous une décharge complète payée à moitié par la ville de Paris !

#### 2<sup>ème</sup> élément : faire tomber les préjugés

Toutes ces questions brassent une somme de représentations croisées qui, si elle ne sont pas verbalisées, peuvent vite devenir conflictuelles.

Deux exemples là : j'anime à la goutte d'or, un groupe de travail avec des enseignants, des travailleurs sociaux et des parents dont on peut interroger la représentativité mais qui sont là. Les échanges ne sont pas simples car les contentieux nombreux. Et ce sont les parents à rappeler les premiers l'importance pour eux dans la relation à l'école la place des personnels non enseignants....

Mais ce sont aussi les premiers à vouloir limiter les informations sociales qu'auraient les enseignants sur eux alors même que certains enseignants souhaiteraient avoir plus d'informations sur les familles pour mieux adapter leurs interventions : c'est la limite du social et du scolaire qui est là posée. C'est le nœud central du sujet, car le sujet du décrochage est à la limite des questions sociales et des questions scolaires et que l'enjeu est bien de rapprocher aussi les professionnels du social et du scolaire des familles...

#### 3<sup>ème</sup> élément : faire collectif

Autre exemple, celui d'un chantier national, une expérimentation de différentes têtes de réseau nationale (fédé des centres sociaux, IR DSU, FCPE, PEP, ATD quarT Monde, etc, ...) qui associe au local des enseignants, des travailleurs sociaux et des parents

Lors du premier séminaire national, on a mis tout le monde dans un même espace indifférencié parents présents, professionnels, etc, ...enseignants, et cela n'a rien produit. Tôt trop lourd, trop compliqué quant au vocabulaire, quant à la prise de parole, la dynamique du groupe... Le sentiment a été très mitigé au bout de la deuxième journée de séminaire.

Lors du second séminaire, changement de méthode. On a travaillé par groupes de pairs d'abord enseignants avec enseignants, parents avec parents, travailleurs sociaux avec travailleurs sociaux et dans un second temps on a remis en commun les échanges des différents groupes. Les choses ont alors avancé, les parents qui n'arrivaient pas à prendre leur place individuellement l'ont fait. Leur place a été renforcée du fait qu'elle a été portée par une parole collective.

#### 4<sup>ème</sup> point : se former sur les méthodes

Quand on cherche à toucher les publics et qu'on ne les touche pas, on retrouve toujours un triptyque, quelle que soit l'institution qui porte cette démarche vers l'utilisateur : la fonction accueil, l'aller vers, l'accompagnement à la condition qu'il ne soit pas circonscrit à l'accompagnement individuel....

#### 5<sup>ème</sup> point : la capillarité, les effets de contagion

Plutôt que de parler d'effets d'expérimentations et d'innovations qui est un discours qui s'est usé à force d'être répété et surtout à force de voir niés les résultats des expérimentations : il n'y pas de transfert d'expérience pas de généralisation de l'expérimentation alors même que les politiques publiques fonctionnent largement à cela, j'en veux pour preuve la façon dont la mallette des parents a été diffusée, je préfère plutôt les micro-projets avec des parents et non pas la construction d'offre préformatée... Construire avec un petit groupe de parents, qui, par capillarité, va permettre de démultiplier les possibles.

**En conclusion** : Concurrence, compétition, individualisme, argent, ... tels seraient les gros mots de l'école aujourd'hui. Tels seraient les mots qui désespèrent bons nombres d'enseignants, dont certains organisent d'ailleurs une belle concurrence pour écrire des livres sur leur vision négative qui des élèves qui de l'institution. Cela aussi est devenu un marché.

En suivant Pierre Périer, on peut en conclusion dire qu'il y a un enjeu à désindividualiser la relation au parent. On n'avancera sur cette question que lorsqu'on trouvera des modes de co-formation et non pas de formation uniquement. Il ne s'agit pas seulement de former les parents à l'école ou de former les enseignants à travailler avec les parents mais d'essayer, en partant de micro-projets, d'amener de la co-formation entre des collectifs de professionnels et des collectifs de parents.

## **Les politiques publiques relatives à la jeunesse**

Intervention de Jean-Claude Richez, Directeur de recherche à l'INJEP

(Synthèse réalisée par le Crefe 38 à partir de notes prises en salle)

Parler des politiques publiques de la jeunesse est presque un défi si l'on prend l'ensemble des dispositifs qui s'adressent à la jeunesse. Au sens le plus large, au moins 150 dispositifs d'État existent en direction des 11-25 ans, auxquels s'ajoutent ceux des régions, des départements et des communes. L'addition est à la fois conséquente et difficile à lire.

Seuls 30 dispositifs d'État concernent les âges « collège ». Cela est révélateur d'un point aveugle dans les politiques publiques, dans la manière dont elles se concrétisent.

Les Caisses d'Allocation Familiales représentent aujourd'hui, et de loin, le principal financeur de l'action hors scolaire. Mais là encore, les moyens financiers, notamment dans le cadre du Contrat Enfance Jeunesse, sont principalement affectés sur le volet enfance (moins de 11 ans), ce qui renforce le caractère aveugle de cette tranche d'âge supérieur.

Comprendre cette grande difficulté des politiques publiques françaises à prendre à bras le corps la question de la jeunesse demande de les situer dans un héritage.

En France l'essentiel des politiques jeunesse a été pensé dans deux cadres :

- Le cadre des politiques scolaires. Cette matrice fonctionne jusqu'au début des années 70 et sa forme la plus aboutie est la mise en place du collège unique avec l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans. En résulte quelque part, l'idée que l'école est en capacité de répondre à toutes les questions, tous les problèmes auxquels se trouve confrontée cette tranche d'âge. Cette idée pèse très lourdement et en particulier sur l'institution scolaire, expliquant ainsi la faible place des politiques publiques pour les 11-15 ans, en dehors des politiques scolaires.

- Et le cadre des politiques familiales.

De sorte que ce qui est de l'ordre public est renvoyé vers l'école, le reste étant considéré comme privé et s'inscrivant du côté de la famille. Cette dernière n'a par ailleurs pas de légitimité à intervenir dans la sphère publique, dont elle n'est pas considérée comme un acteur. Le jeune est soit un enfant, soit un élève... mais pas un jeune.

Lorsque l'on parle des savoirs on parle souvent exclusivement des savoirs scolaires. Pourtant, travailler sur le décrochage scolaire et reconstruire un rapport positif aux savoirs est très difficile si on ne mobilise pas d'autres savoirs, d'autres capacités. De la même manière, cela nécessite la mobilisation des parents mais aussi du secteur de l'éducation non formelle autour l'institution scolaire.

Il est important de penser le pôle « famille » comme un acteur collectif et non comme une somme d'acteurs individuels, car on sait combien, ensemble, elles pèsent sur le système éducatif. Mais il faut reconnaître que l'on ne sait pas bien faire. Une expérimentation a été lancée il y a un an sur le livret scolaire pour mieux prendre en compte des compétences et savoirs acquis en dehors du cadre scolaire. Sur les 250 collèges et lycées qui ont répondu à cet appel d'offre, la moitié sont des établissements privés, probablement du fait d'une culture différente quant aux relations à avoir avec les familles et les partenaires.

A partir des années 70 des politiques publiques de jeunesse vont se mettre en place à travers des dispositifs, qui, depuis les années 80, sont gérés dans le cadre de contractualisation avec les collectivités.

Les politiques publiques ont été reconfigurées de façon radicale vers 2005 autour :

- d'une approche globale intégrant les questions d'éducation, d'emploi, de formation, du temps libre.
- du ciblage d'un public
- d'un référentiel d'insertion

On assiste aujourd'hui à une recentralisation des moyens de l'État en direction d'un public avec des logiques d'appels à projets. Ceci n'est pas propre à la France, mais un mouvement puissant en Europe: les questions de jeunesse semblent se partager entre l'État qui soutient l'action en direction des jeunes en difficulté et les collectivités qui assurent le droit commun.

En conclusion, on peut dire que le modèle actuel est en tension entre le droit commun accessible à tous et les dispositifs d'exception destinés aux publics en difficultés. Concernant le décrochage scolaire, ma question centrale sous-jacente est celle de l'articulation entre publics ciblés et droit commun. Travailler sur le décrochage, c'est donc travailler à cette articulation.



## **Réalités et pratiques des relations aux familles**

Ateliers : Réflexion individuelle et collective à partir des « Principes pour une coopération équitable » définis par Pierre Périer (Professeur de Sciences de l'Éducation Université Rennes 2/CERAD) : **Expliciter, diversifier, anticiper, créer des espaces de médiation et d'intermédiation...**

### **1- Expliciter**

Dire ce que l'école fait et ce qu'elle attend des parents préjugés capables, expliciter le « mode d'emploi » du partenariat, définir les rôles, les modalités de relation...

Expliciter les missions de l'école : Savoirs / savoirs être, Instruction / éducation, les projets d'établissements. Prendre au sérieux et sans jugement les erreurs de représentation (l'école n'est pas une garderie...)

Expliciter les attentes en direction des parents : en leur laissant l'opportunité de pouvoir dire « je ne sais pas faire », et sans oublier que les parents sont comme les professionnels : ils font ce qu'ils peuvent.

...

### **2- Diversifier les modes d'action pour répondre à la diversité des familles et des contextes:**

Développer une « offre » attentive à des différences, sans qu'elles soient constituées en handicap (ne pas stigmatiser certains groupes ni aggraver le sort des plus défavorisés).

Développer la fonction accueil dans les établissements et les structures en sortant des outils traditionnels (réunions collectives, etc, ...) et en travaillant la convivialité de la rencontre

Prendre le temps et organiser les espaces de rencontre, travailler en réseau, sortir de l'école (aller dans le quartier), s'aider des parents délégués, adapter les documents pour une meilleure compréhension de tous.

...

### **3- Anticiper ces relations, aller vers les parents**

L'initiative revient à l'école qui peut intervenir en amont (faire « avec » les parents et non plus agir « sur » ni faire « à la place »).

Faire que les moments d'échange ne soient pas déclenchés uniquement en cas de problème

D'une manière générale :

- Être attentif à l'image que l'on donne en tant que professionnel,
- Être capable d'échanger sur différents thèmes, et non uniquement de la matière que l'on enseigne
- Prêter attention à l'image de l'élève, le valoriser.
- Éviter les procédures et les conflits
- Travailler pour dépasser les représentations mutuelles

Concernant précisément la prévention du décrochage :

- Favoriser l'information (agir sur et faire avec notamment lors des recherches de stage),
- Formaliser des lieux d'échange et de collaboration (accorder de l'importance au temps d'accueil)
- Utiliser les outils à disposition (exemple du web classeur),
- Rencontrer les parents lors de temps informels (organisation d'une manifestation au sein de l'établissement),
- Valoriser les élèves/enfants.

...

#### **4- Médiations et intermédiations**

- Donner de l'importance au dialogue en étant attentif aux attentes des parents. Mesurer la pertinence des informations. Éviter les malentendus en cherchant un espace où les possibles conflits peuvent être « posés » et discutés. Préparer les rencontres : il s'agit d'un véritable travail.
- Entretenir et faciliter les liens en prenant en considération les représentations de chacun (travailler sur les représentations mutuelles des professionnels, des parents et des enfants). Être attentif à l'image renvoyée par les professionnels aux familles.
- Promouvoir la formation continue et l'échange de pratiques
- Se qualifier quant à la prise en compte des décalages socioculturels
- S'adjoindre un tiers (autre que l'enfant concerné) pour aider à surmonter une confrontation inégale ou impossible entre parent(s) et enseignant(s).
- Dés-individualiser le rapport à l'école pour construire et agir collectivement, aider à l'émergence ou conforter l'existence de réseaux de familles.
- Faciliter la mise en réseau des différents acteurs : accompagnement scolaire, associations de quartiers...

...

#### **5- Expérimenter et innover:**

.....

## **Perspectives**

### 1- Proposition de recherche-action-formation

Il est proposé à quatre établissements volontaires qui diagnostiquent des difficultés de réussite scolaire, de fluidité de parcours, de vie scolaire et à leurs partenaires locaux de s'inscrire dans des recherches-actions-formations qui porteront sur la déclinaison pratique des différents projets éducatifs (établissements et structures partenaires) et sur les modalités de collaboration entre partenaires (quels « signes » justifient les interpellations des uns en direction des autres et comment se jouent les coopérations).

Trois thématiques seront particulièrement investies :

- La relation aux familles
- Le renfort des apports culturels symboliques dans et hors le collège (CF la notion de « nourrissage culturel » de Serge Boimare)
- Le rapport aux savoirs et les pratiques pédagogiques dans et hors le collège

L'accompagnement des équipes sera assuré par des chercheurs ou praticiens experts de la thématique abordée. Il comprendra des apports adaptés aux préoccupations des groupes et une aide à l'observation et à l'analyse de l'évolution des pratiques et des coopérations Ecole/partenaires.

Les groupes de recherche-action : objectifs, thèmes et principes de recherche :

De manière transversale, des objectifs et principes de recherches seront communs à l'ensemble des sites :

Quatre objectifs principaux

- Poursuivre et approfondir la qualification des acteurs, notamment par la co-production de grilles d'observation des « signaux faibles » des collégiens (signes précurseurs du décrochage)
- Faire évoluer les pratiques dans et hors les collèges tant pédagogiques en direction des enfants que relationnelles en direction de leur famille.
- Capitaliser et diffuser les travaux conduits et les outils élaborés localement sur les questions de décrochage des collégiens.
- Consolider des réseaux d'acteurs au niveau de chaque agglomération et entre les agglomérations.

Quatre principes théoriques et méthodologiques

-S'attacher à travailler la *prévention* du décrochage, c'est-à-dire identifier des éléments de compréhension et des moyens d'agir pour qu'enfants et jeunes repérés en fragilité « restent accrochés » (cf notion de persévérance scolaire).

-Ouvrir la boîte noire des pratiques en direction des enfants et des familles.

La question du décrochage a fait l'objet de nombreux travaux qui l'expliquent par sa périphérie (comportement des enfants, origines socioculturelles...). Les recherches-actions proposées s'attacheront à aborder les pratiques institutionnelles et professionnelles, à explorer la question du vécu par les enfants décrocheurs et leur famille de ces pratiques.

-Penser la question du genre dans le processus de décrochage. Cette question est déterminante et sera travaillée par les 4 groupes. Les élèves qui sortent du système sans aucune qualification sont à 90% des garçons (CF travaux de JL Auduc). La question de la construction des identités masculines en lien avec le processus de décrochage ne peut être esquivée. Elle fera l'objet d'analyses fines dans la manière dont les garçons se représentent, construisent et bricolent leur identité masculine en lien avec le vécu des mixités (filles garçons) dans les classes.

-Penser la question de l'ethnicité dans le processus de décrochage. Là encore, les statistiques mettent en lumière la très forte proportion des enfants et des jeunes issus de l'immigration parmi les décrocheurs. Sans céder à une logique culturaliste, le poids des origines ethniques et leurs effets sur le processus de décrochage feront l'objet d'une attention particulière dans une perspective de lutte et de prévention des discriminations.

## 2- Élaboration et publication de deux documents

- un livret (8 pages) destiné à l'ensemble des acteurs éducatifs du département concernés par la prévention précoce du décrochage. Envisagé comme un guide à la réflexion individuelle et collective, il aura pour objet de mettre à disposition des professionnels des outils et méthodes de réflexivité (signaux faibles à observer, points de vigilance à avoir, questions à se poser, situer les éventuels leviers d'action...)
- un document de 30 à 50 pages capitalisant et synthétisant l'ensemble des productions locales réalisées les années précédentes.

**3- Organisation de temps de travail inter-institutionnels** au niveau local sur chacun des quatre territoires engagés dans les expérimentations.

**4- Organisation d'une journée départementale** de regroupement pour baliser l'avancée des travaux locaux. Celle-ci aura lieu au dernier trimestre 2011

**5- Mise en place d'une journée de restitution globale des travaux** auprès des acteurs impliqués, des institutions concernées et des financeurs. Elle est prévue pour la rentrée 2012.