



8, place de France - 95200 Sarcelles
tél. 01.34.04.12.12 - fax. 01.34.04.12.13
mél. poleressources.95@wanadoo.fr
site : <http://www.poleressources95.org>

Dossier documentaire

Ruptures scolaires chez les jeunes

Synthèse des recherches sur le sujet

sommaire

LES RUPTURES SCOLAIRES : DÉFINITIONS ET CARACTÉRISTIQUES	3
UN PROCESSUS AUX FORMES ET AUX RYTHMES VARIÉS	3
LES DÉSCOLARISÉS, DES JEUNES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE ET SOCIALE	3
UN PHÉNOMÈNE DIFFICILE À QUANTIFIER	3
LE CONTEXTE SOCIAL ET FAMILIAL SOURCE D'HANDICAPS SCOLAIRES	5
LA FAIBLESSE DU CAPITAL SCOLAIRE ET DES RÉSEAUX DE SOLIDARITÉ	5
DES RELATIONS INTRAFAMILIALES CONFLICTUELLES	5
DES CONDITIONS DE VIE PRÉCAIRE	6
UNE AUTORITÉ FAMILIALE DÉFAILLANTE	6
DES CARENCES ÉDUCATIVES ET SOCIALES	6
DES ACCIDENTS BIOGRAPHIQUES SOURCES DE RUPTURES	7
UNE ORGANISATION SCOLAIRE ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES INADAPTÉES À CERTAINS ÉLÈVES	8
UN SYSTÈME SCOLAIRE QUI RELÈGUE LES PLUS FAIBLES	8
UN SYSTÈME SCOLAIRE TROP RIGIDE SOURCE DE MAL SCOLARISATION	8
DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À L'ORIGINE DE MALENTENDUS	9
UNE RÉACTIVITÉ À RENFORCER FACE À DES SITUATIONS ANNONCIATRICES D'ÉCHEC	10
DES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS DIFFICILES À INTERPRÉTER	10
UNE INSUFFISANTE PRISE EN COMPTE DE LA VIE SCOLAIRE	11
UN ENVIRONNEMENT QUI INFLUENCE NÉGATIVEMENT CERTAINS ÉLÈVES	12
L'INFLUENCE DU GROUPE DE PAIRS	12
LA SÉGRÉGATION URBAINE ET SCOLAIRE	12
UNE CULTURE SCOLAIRE FORTEMENT CONCURRENCÉE	12
LA DÉSCOLARISATION DANS LES PAYS DE L'UNION EUROPÉENNE :	
SPÉCIFICITÉS ET DISPOSITIFS DE PRÉVENTION	13
QUELS CONSTATS ?	13
TROIS STRATÉGIES DÉVELOPPÉES POUR FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE	14
LES STRATÉGIES DÉVELOPPÉES POUR REMÉDIER À LA DÉSCOLARISATION ET AUX SORTIES SANS QUALIFICATION	15
LES DISPOSITIFS DE REMÉDIATION DANS L'UNION EUROPÉENNE	15
LES DISPOSITIFS DE PRÉVENTION ET DE REMÉDIATION EN FRANCE	17
LES DISPOSITIFS DE L'ÉDUCATION NATIONALE	17
LES DISPOSITIFS TERRITORIAUX ET MULTIPARTENARIAUX	19
CONCLUSION	21
BIBLIOGRAPHIE	22

VAL D'OISE



PÔLE DE RESSOURCES DÉPARTEMENTAL VILLE ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Avertissement au lecteur :

Ce document présente une synthèse des études et rapports de recherche menés depuis 2000 sur les processus à l'œuvre chez les adolescents en rupture scolaire.

Il tente de présenter le plus objectivement possible une compilation des données essentielles issues des différents documents listés dans la bibliographie.

La déscolarisation étant un processus complexe et multifactoriel, il convient, pour prendre la pleine mesure des analyses faites sur ce sujet, de se reporter aux documents originaux.

La synthèse a été réalisée par Sandra Joly, documentaliste au Pôle de ressources, en décembre 2005.

Les numéros entre [] dans le texte renvoient aux références bibliographiques indiquées en fin de document.

Introduction

Les sorties sans diplôme ou l'arrêt des études avant la fin de la scolarité obligatoire ne sont pas des phénomènes récents, mais ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années 90 qu'une préoccupation institutionnelle concernant les élèves qui sont dits « déscolarisés » se développe. Les menaces que constituent pour l'ordre public des élèves en errance, les problèmes récurrents d'insertion sociale et professionnelle des jeunes non qualifiés dont la prise en charge est difficile et coûteuse expliquent l'apparition de cette nouvelle préoccupation pour l'école [17,15]. L'institution scolaire est aujourd'hui obligée de s'interroger sur sa capacité à remplir sa mission éducative et à tenir ses engagements pédagogiques [9].

L'ensemble des niveaux de formation s'est élevé au fil des ans, mais l'objectif affiché par la loi d'orientation de 1989, puis par la loi quinquennale de 1993, de ne plus laisser un jeune quitter l'école sans qualification, n'est pas atteint [23]. Dans un contexte de massification et de suppression des paliers d'orientation, le décrochage scolaire pose la question du sens de l'école, de l'intérêt que portent les élèves à l'enseignement et de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement des élèves en difficulté [16,1].

L'absentéisme scolaire, souvent associé au décrochage scolaire, qu'il annonce et parfois qu'il conclue, ainsi qu'aux conduites à risques et à la délinquance juvénile [4], est préoccupant, d'autant plus qu'il semble se diversifier et se développer alors que les chiffres officiels restent faibles [9].

L'ensemble des études conduites sur le sujet montre que le processus de déscolarisation ne s'inscrit pas dans un continuum inéluctable [2,35]. Les conditions de son développement dépendent d'une série de facteurs psychologiques et familiaux ainsi que des conditions socio-économiques et culturelles personnelles à l'élève [9]. Des causes d'ordre médical et psychosocial peuvent susciter chez les jeunes instabilité et difficulté à se projeter dans l'avenir [23] ; les pratiques institutionnelles et enseignantes dans leur façon de traiter les difficultés proprement scolaires avec des phénomènes de stigmatisation inévitables jouent également un rôle important dans les processus de décrochage [2].

1. Les ruptures scolaires : définitions et caractéristiques

Un processus aux formes et aux rythmes variés

Pour Dominique Glasman, la définition du terme « déscolarisation », construite par des professionnels appartenant à différentes institutions (école, justice, santé) caractérise a minima les élèves qui sont en dehors de l'école de façon durable, qui ne la fréquentent plus. Elle englobe des élèves non inscrits, des élèves exclus, des élèves absents, d'autres violents, des élèves perturbateurs ou refusant le travail [17].

Dans ses recherches et enquêtes de terrain, Hugues Lagrange, sociologue, abandonne une définition restrictive du phénomène qui ne serait que la soustraction à l'obligation scolaire pour en adopter une dynamique qui recouvre l'ensemble des situations emboîtées qui balisent le processus, depuis l'absentéisme

Définition dynamique de la déscolarisation

Ensemble des situations emboîtées qui balisent le processus, depuis l'absentéisme occasionnel jusqu'à la non-inscription de jeunes d'âge scolaire dans un cursus.

Hugues Lagrange

occasionnel jusqu'à la non inscription de jeunes d'âge scolaire dans un cursus [20].

La déscolarisation recouvre des processus aux formes et rythmes divers qui peuvent aller de l'inappétence scolaire jusqu'à une attitude de rejet de l'école et d'opposition aux méthodes pédagogiques et à la didactique utilisée, de l'attitude désinvolte jusqu'à l'indifférence [21,9].

Les déscolarisés, des jeunes en difficulté scolaire et sociale

Les décrocheurs peuvent avoir des profils variés, on peut néanmoins faire une distinction entre les profils « abandon » et « exclusion ». Le parcours des élèves qui abandonnent leur scolarité est généralement moins catastrophique en terme de résultat et est interrompu de façon moins précoce que celui des élèves exclus qui est souvent ponctué de difficultés relationnelles et de passages en conseil de discipline [2]. C'est essentiellement à partir de 14-15 ans, et de façon

croissante jusqu'à 16 ans, que la déscolarisation s'opère. Les filles sont presque aussi concernées par la déscolarisation que les garçons, même si les modalités et les explications qu'elles en donnent sont assez distinctes de celles de leurs homologues masculins et qu'on les retrouve moins dans les dispositifs spécifiques de rescolarisation [17].

Parmi les césures significatives, l'entrée au collège, le passage de la classe de quatrième à la troisième et la fin de la scolarité obligatoire apparaissent déterminants [9]. Le premier trimestre passé au lycée ou en apprentissage constitue aussi une période sensible [23]. Les élèves décrocheurs ont, en majorité, une histoire personnelle chaotique, auxquelles se surajoutent des difficultés scolaires et des interruptions dans les apprentissages (y compris du fait d'exclusions temporaires). A un moment donné, le sentiment d'irréversibilité, de rupture du lien avec l'école pousse vers la sortie du système éducatif [9].

Les élèves déscolarisés sont majoritairement des élèves en difficulté scolaire dès l'enseignement élémentaire. Les pratiques des enseignants et celles des élèves dans le primaire permettent souvent de sauver les apparences mais la faiblesse des apprentissages effectués avant l'entrée en 6ème ne permet pas de répondre aux attentes pour la suite de la scolarisation. Au niveau du collège, les exigences s'élevèrent et les difficultés ne sont plus pondérées par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. Les situations scolaires du collège sont alors interprétées sur le registre du conflit, de sentiments de rejet ou d'injustice. L'élève se réfugie alors souvent dans une indiscipline qui empêche à son tour les acquisitions de savoirs. [2]

14 -15 ans :
c'est à partir de cet âge que s'opère souvent la déscolarisation. L'entrée au collège, le passage de la 4e à la 3e, la fin de scolarité, le début du lycée ou de l'apprentissage : autant de périodes sensibles.

Un phénomène difficile à quantifier

On estime à moins d'1% le nombre d'élèves déscolarisés en France [17] mais délimiter

1% :
Estimation du nombre d'élèves déscolarisés en France

quantitativement le phénomène est complexe [1]. Les chiffres de l'absentéisme et ses variations sont tributaires non seulement des pratiques des élèves mais aussi de la mobilisation du personnel sur le problème.

Le seul indicateur quantitatif disponible est le nombre de demi-journées d'absences injustifiées. Quand l'élève en a cumulé quatre dans le mois, il est en principe signalé à l'Inspection académique [17]. Ce principe, institué par l'art L131-8 du Code de l'éducation revêt l'intérêt de présenter une appréhension légale donc nationale et obligatoire du phénomène avec un seuil temporel déclencheur de procédures théoriquement bien identifiées. Apparue dans la loi du 28 mars 1882, ce seuil était contraignant dans une société à dominante rurale où l'obligation scolaire n'était pas un consensus national. Aujourd'hui, il peut être interprété comme une sorte de droit de tirage notamment pour des familles qui comprennent mal l'obligation scolaire [27] et est mal adapté au dépistage des phénomènes de déscolarisation [9].

ENQUÊTE RELATIVE À LA GESTION DES SIGNALEMENTS DE MANQUEMENTS À L'OBLIGATION ET À L'ASSIDUITÉ SCOLAIRES EN 2001-2002

(direction de la programmation et du développement, oct. 02) :

- 81 700 signalements aux inspections académiques sur une population de 7 millions d'élèves de 6 à 16 ans
- 58 300 avertissements adressés aux familles (70% après signalement)
- 20% : taux de transmission à la CAF ou à la MSA (taux inférieur au nombre de situations non réglées par des avertissements)
- 2900 suppressions des allocations familiales (à 70% consécutives à une demande de l'inspection académique).
- 5% : taux de signalement à la justice [27].

Les signalements à l'Inspection Académique résultent donc souvent d'un tri et on voit ainsi se mettre en place un mode d'étiquetage au principe d'une identité d'absentéiste dont les principales victimes sont les familles les moins au fait des règles et des attentes de l'institution scolaire [14].

Ne s'intéresser qu'aux élèves qui sont hors les murs de l'école en s'appuyant seulement sur l'absentéisme, ne permet pas d'évaluer le nombre d'élèves qui sont démobilisés ou décrochés de l'intérieur [17]. Par ailleurs, l'absentéisme se révèle

être un indicateur peu fiable car les élèves utilisent les ressources de l'école et les logiques de son fonctionnement pour dissimuler leurs absences : certains vont être présents dans l'établissement mais absents au cours, d'autres seront continuellement en retard, certaines absences peuvent cibler plus spécifiquement certains cours ou constituer des vacances prolongées ou anticipées, et enfin d'autres seront excusées avec des justifications de complaisance [9].

Pour pouvoir quantifier le phénomène, le système devrait permettre de mesurer le processus de déscolarisation en tant que distance progressive à la scolarité, pouvant aboutir à un décrochage de longue durée [9,14]. L'École semble désorientée par des situations de plus en plus délicates à qualifier et à repérer. Les ruptures familiales à répétition, les déménagements successifs, les changements d'établissement, les problèmes de santé, rendent

Pour quantifier le phénomène, le système devrait permettre de mesurer le processus de déscolarisation en tant que distance progressive à la scolarité.

particulièrement difficile le choix de réponses adaptées. Pour améliorer la connaissance du processus d'absentéisme, une uniformisation de l'outil informatique permettant l'enregistrement des absences et une harmonisation nationale de la configuration des motifs saisis par les équipes « vie scolaire », fondée sur une définition claire et sans ambiguïté, paraît indispensable du point de vue de la compatibilité des données et de la fiabilité des résultats [9].

Pour Carole Asdih, les sorties sans qualification peuvent aussi constituer un indicateur qui permet d'évaluer quantitativement le phénomène [1]. Le décrochage et l'abandon prématuré du système scolaire nourrissent largement les sorties sans qualification. Les travaux du CERQ sur la Génération 2001 font apparaître 61 000 jeunes sortis du collège ou de première année de CAP ou de BEP, 76 000 sortis sans diplôme à l'issue de leur scolarité en CAP ou BEP, 30 500 ayant atteint le niveau du baccalauréat sans avoir été reçus à l'examen. Ce qui donne un total de 167 500 jeunes sortis sans qualification certifiée [23].

Pour autant, Dominique Glasman insiste sur le fait que les chiffres des sorties sans qualification ne doivent pas être confondus avec ceux des élèves déscolarisés car les élèves sortis sans qualification ne sont pas nécessairement des élèves déscolarisés [17].

2. Le contexte social et familial, source d'handicaps scolaires

Parmi les enfants déscolarisés, il y a une sur-représentation des élèves issus des milieux populaires ou immigrés [17]. Pour Jean Biarnes, Cécile Redon et Céline Trocmé, les enfants issus des classes sociales dominées entrent dans un univers symbolique qu'ils ne décryptent pas toujours, ce qui nuit fortement à leurs apprentissages [3]. Il existe un risque dix fois plus élevé d'interruption d'études moins de 5 ans après l'entrée en 6ème pour les enfants d'ouvriers par rapport aux enfants de cadres ou d'enseignants, et encore trois fois plus élevé pour ceux qui ont un parent inactif que pour ceux dont le parent est ouvrier [20]. La précarité familiale va souvent de pair avec l'absence d'aide scolaire apportée aux enfants et l'école ne parvient pas à apporter l'aide nécessaire pour compenser [2].

Si les enfants des milieux populaires apparaissent majoritaires dans les études et recherches menées sur la déscolarisation, c'est aussi parce que les terrains de recherches ont volontairement ciblé des établissements scolaires des quartiers populaires car pour les enfants des milieux plus dotés en capital économique, social ou culturel, les forces de rappel s'exercent relativement tôt et, à défaut d'être précoces, se mettent en branle avec suffisamment de puissance pour que les choses reviennent dans l'ordre et ce sans retombées sociales puisque l'environnement n'est pas précarisé [17].

La faiblesse du capital scolaire et des réseaux de solidarité

L'investissement scolaire des parents est très différent selon leur catégorie sociale

d'appartenance : alors qu'à l'école primaire les parents les moins diplômés investissent plus la scolarité de leurs enfants, le phénomène s'inverse au collège [20].

L'encadrement parental est souvent mis à mal par l'inexpérience scolaire des parents et la déscolarisation se concrétise

lorsque la rupture culturelle entre la famille et l'école est consommée. La culture scolaire est alors perçue comme inadaptée aux besoins, aux attentes, voire à l'intérêt de l'enfant [9]. Les demandes systématiques de justifications des absences de la part de l'école peuvent

conduire des familles à mettre en place des stratégies d'adaptation et d'insertion du jeune hors système scolaire [11,20] ou à adopter des stratégies d'évitement (justificatifs de complaisance par exemple) qui finissent d'ailleurs de persuader l'institution scolaire de leur démission [9,35].

Plus le capital scolaire familial est élevé, plus les ressources mobilisables dans le cadre de la scolarité des enfants auront de chances d'être diversifiées et consonantes avec l'univers des exigences scolaires [35]. Les parents des élèves déscolarisés sont fréquemment dans une relation de distance à l'école, voire de ressentiment [9].

Ces faiblesses se trouvent souvent renforcées par l'impossibilité de recourir à une tierce personne compétente soit dans le réseau familial, soit dans le voisinage. L'affaiblissement des réseaux de sociabilité et de solidarité, qu'ils soient familiaux, amicaux ou de voisinage fragilisent l'intensité et la stabilité de l'encadrement parental et obère les ressources sociales mobilisables pour faire face aux difficultés de l'existence. Les conditions d'habitat, l'enclavement spatial des lieux d'habitation, les rapports de voisinage rendus impossibles ou conflictuels en raison de la dégradation des conditions d'existence ou encore le manque de moyens économiques et matériels pour se déplacer sont sources d'isolement pour des familles coupées de la société salariale ou celles qui s'inscrivent dans un parcours migratoire [35].

Plus le capital scolaire familial est élevé, plus les ressources mobilisables dans le cadre de la scolarité des enfants auront de chances d'être diversifiées et consonantes avec l'univers des exigences scolaires

Des relations intrafamiliales conflictuelles

Au delà du capital scolaire, les recherches de Maryse Hedibel, soulignent l'importance, dans le processus du décrochage, de la nature des relations familiales [20]. Les enquêtes menées dans le cadre de la recherche dirigée par Jacqueline Costa-Lascoux, montrent que les décrocheurs vivent généralement dans des familles en mal de parole, de dialogue, dans des situations d'isolement social et d'exclusion culturelle. Les plaintes des enfants non formulées, non symbolisées dans la

À l'école primaire ce sont les parents les moins diplômés qui investissent le plus la scolarité de leurs enfants... mais le phénomène s'inverse ensuite.

Les décrocheurs vivent généralement dans des familles en mal de parole, de dialogue, dans des situations d'isolement social et d'exclusion culturelle. Les plaintes des enfants non formulées, non symbolisées dans la famille s'expriment alors à l'école.

famille s'expriment alors à l'école. Les familles mono-parentales, polygames, éclatées ou reconstituées, les grandes fratries, les frères et sœurs qui ne vont pas à l'école sont sur-représentés parmi les familles des enfants absentéistes [9]. La surveillance scolaire et la chasse au manque de travail que les parents se sentent obligés d'exercer suite notamment aux nombreuses interpellations de l'institution scolaire peuvent aussi miner l'ambiance familiale et susciter rancœurs et

incompréhensions réciproques. A travers les verdicts et les classements infligés aux uns et aux autres, l'école peut bousculer la place respectueuse et traditionnelle de chacun dans la hiérarchie des statuts et des rôles sociaux-familiaux [35].

Des conditions de vie précaire

D'après les recherches menées par Daniel Thin et Mathias Millet, les conditions matérielles d'existence de certaines familles entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires et plus généralement avec les conditions d'une scolarité réussie. La faiblesse des revenus, l'incertitude de l'avenir, l'inconstance des horaires et des rythmes

Les conditions matérielles d'existence de certaines familles entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires et plus généralement avec les conditions d'une scolarité réussie

familiaux affectent les conditions de socialisation des enfants. Les familles les plus dépourvues connaissent des conditions d'habitation instables, dégradées et inconfortables.

Ces conditions matérielles ont des effets non seulement sur la capacité des enfants à fournir un travail scolaire à la maison mais aussi sur le sens susceptible d'être conféré à l'expérience scolaire (désir de travailler tôt, système de débrouillardise) et sur les représentations que les enfants

peuvent avoir de leurs parents et de leur position sociale. Le sociologue Stéphane Beaud a bien montré à ce propos, comment la scolarité contribue à modifier la structure des rapports familiaux dans les milieux populaires faiblement scolarisés, en empêchant les enfants de s'identifier positivement à leurs parents et en affaiblissant l'autorité parentale [35].

Une autorité familiale défaillante

Les contradictions entre les logiques scolaires et les logiques organisant les comportements des collégiens

en ruptures scolaires peuvent aussi, pour une part, s'éclairer à partir de l'analyse comparative entre les formes d'exercice de l'autorité prévalant dans les familles des milieux populaires et les logiques de l'ordre et de l'autorité scolaire. Dans de nombreuses familles, la discipline s'exerce de l'extérieur et intervient comme une sanction externe qui ne s'appuie pas sur la raison de l'enfant et dont la spécificité est d'être de moins en moins contraignante à mesure que l'enfant s'éloigne du regard direct des parents. Il s'agit davantage de surveiller, d'interdire ou de limiter les actions des enfants que d'inculquer des règles de sécurité, de moralité auxquelles les enfants soumettraient leurs comportements. De fait, tout ce qui travaille à raréfier cette présence physique effective tend à réduire l'extension de l'action régulatrice [35]. Bien souvent, l'école n'a pas su prendre le relais du lignage familial déjà défaillant [9].

Dans de nombreuses familles, la discipline s'exerce de l'extérieur et intervient comme une sanction externe qui ne s'appuie pas sur la raison de l'enfant et dont la spécificité est d'être de moins en moins contraignante à mesure que l'enfant s'éloigne du regard direct des parents.

Le postulat selon lequel la culture familiale et la motivation des parents viendraient naturellement en appui à la culture scolaire s'avère, dans certains cas, erroné. Les familles concernées tentent d'affirmer une autorité auprès de leurs enfants mais les relations sont distendues, éclatées, elles se trouvent alors désarmées pour contrôler la présence de leur enfant à l'école [9]. Par ailleurs, la question des sphères de compétence ou de légitimité attribuées aux hommes et aux femmes dans les familles (division sexuée du travail), peuvent rendre difficile aux mères qui n'ont pas l'appui d'un père, l'instauration d'un contrôle et l'exercice de leur autorité sur les pratiques qui se déroulent en dehors de leur sphère de compétence reconnue [35].

Des carences éducatives et sociales

Le décrochage et l'absentéisme sont présents, souvent comme symptômes, souvent aussi comme cause rétroactive de la dépression, d'une souffrance; parfois ils sont en eux-mêmes une auto-violence [4].

Apprendre et penser ne sont pas seulement une affaire de compétence intellectuelle ou de stratégie cognitive. Apprendre repose aussi sur un ensemble de qualités psychiques qui vont permettre de supporter l'épreuve du changement, de la remise en cause qui l'accompagne. Beaucoup d'adolescents

Apprendre et penser ne sont pas seulement une affaire de compétence intellectuelle ou de stratégie cognitive. Apprendre repose aussi sur un ensemble de qualités psychiques qui vont permettre de supporter l'épreuve du changement, de la remise en cause qui l'accompagne.

intelligents n'arrivent pas à accéder aux bases de la scolarité car ils ne supportent pas d'entrer dans l'intervalle de temps qui se situe entre le moment où ils ne savent pas et celui où ils vont peut-être savoir, ne laissant la porte ouverte qu'aux connaissances qui se donnent dans l'immédiateté. Certains élèves, qui se trouvent dans ce type de difficulté, ont un équilibre psychique qui repose sur un évitement systématique de la frustration. Ces sentiments qu'ils ne savent pas traiter parce qu'ils n'ont pas eu de références identificatoires suffisamment fiables sont alors évacués, de préférence brutalement, en rendant les autres responsables de leur désarroi [5].

Des accidents biographiques sources de ruptures

L'ensemble des situations de déscolarisation paraît surdéterminé par les altérations familiales qui produisent souffrances et malheurs intimes et qui rejaillissent sur les trajectoires scolaires [25]. Les accidents biographiques tels que les séparations, décès, accidents du travail, maladies, invalidités, exils, déménagements, prisons et conflits peuvent déclencher ou aggraver des épisodes difficiles de la vie familiale [35]. Un besoin de se reconstruire affectivement peut alors appeler ces élèves vers une vie hors de l'établissement scolaire plus consistante [25]. Pour beaucoup de décrocheurs, le temps de l'absence scolaire renvoie à d'autres absences et peut avoir un effet rédempteur [3].

La dépossession scolaire familiale n'est cependant jamais une condition sociale suffisante pour expliquer les difficultés scolaires des élèves et encore moins la rupture scolaire. Certains élèves trouvent parfois même dans leurs conditions, des ressources pour affronter l'univers scolaire et y faire son métier d'élève avec succès. Ce qui confère une efficacité sociale aux caractéristiques familiales, ce sont les relations de conditionnement et de renforcement mutuels avec d'autres dimensions de la vie sociale de l'élève comme les sociabilités juvéniles et du groupe de pairs ou la manière dont le tout s'articule avec des difficultés d'apprentissage scolaire [35].

3. Une organisation scolaire et des pratiques pédagogiques inadaptées à certains élèves

Si tous les élèves en échec scolaire ne décrochent pas [17], les déscolarisés sont pour la plupart, des enfants en difficulté scolaire depuis le début de leur scolarité [20] ou pour lesquels la scolarité ne fait pas sens [17]. 12% des élèves, dont les performances scolaires à l'entrée en sixième sont les plus basses, quittent le système scolaire moins de 5 ans après la sixième [20].

12% : des élèves en difficulté à l'entrée de la sixième, quittent le système scolaire moins de 5 ans après.

Un système scolaire qui relègue les élèves les plus faibles

Les phénomènes du décrochage scolaire et de l'absentéisme posent la question du rapport de l'école aux classes populaires et de l'hypocrisie scolaire. Les violences symboliques de la domination qui se concrétisent et se pérennisent dans les institutions et les structures telles que les démarches d'orientation, les relégations et stigmatisations diverses, les micro-exclusions, ne font que favoriser les retraits définitifs de la scolarité [4]. Certains professeurs engendrent des attentes de risque vis-à-vis des élèves qui réunissent les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire et ferment ou ouvrent ainsi des opportunités formatrices, limitent ou augmentent les niveaux de compromis entre les élèves et leur processus de formation [32].

Les violences symboliques de la domination qui se concrétisent et se pérennisent dans les institutions et les structures telles que les démarches d'orientation, les relégations et stigmatisations diverses, les micro-exclusions, ne font que favoriser les retraits définitifs de la scolarité

Les propositions d'orientation en établissement spécialisé et vers l'enseignement adapté concernent encore essentiellement des enfants nés d'immigrés, de pauvres ou de parents qui s'entendent mal. Le conflit avec les parents (qui doivent donner leur accord) autour de la prise en charge, le rejet de réintégration au prétexte de l'inadaptation ou encore le temps nécessaire pour retrouver une place génèrent des ruptures scolaires plus ou moins longues voire définitives [34].

Un système scolaire trop rigide source de mal scolarisation

Les élèves qui sortent des voies de cheminement attendues sont fortement désavantagés par des parcours scolaires trop figés et peuvent se retrouver sans affectation ou dans des affectations par défaut [6].

Le cas des jeunes migrants et des enfants tsiganes qui ne trouvent pas leur place à l'école, ou qui restent en marge de celle-ci, souligne une des faiblesses du système éducatif français. Les modalités d'accueil et d'intégration scolaire proposées à ces derniers dérogent souvent à l'objectif de mixité mis en avant dans les textes et les directives ministérielles. Certains ne sont que l'effet involontaire des difficultés d'accueil et d'orientation dues à l'augmentation des effectifs, d'autres sont produits plus ou moins ouvertement par les acteurs institutionnels [17,33]. La circulaire ministérielle du 20 mars 2000 sur les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves étrangers précise pourtant qu'il n'appartient pas au Ministère de l'Éducation Nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves et de leur parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France. Cependant, les acteurs institutionnels laissent entendre que l'irrégularité du séjour peut constituer un facteur défavorable à une prise en charge scolaire rapide des jeunes en âge de fréquenter les écoles secondaires. Une forme de tri et de hiérarchie des demandes s'effectue alors lorsqu'il y a une saturation des structures d'accueil [33].

Les élèves issus de milieux populaires souvent moins informés ou ceux qui ont un mauvais dossier scolaire ont davantage de risques d'être prisonniers de la gestion des flux opérée par l'institution. Certaines filières surchargées sont très investies par les enfants de la massification scolaire que l'on a invité à suivre un projet en fonction de leurs goûts personnels. Se focaliser alors sur un projet s'accompagne d'une moindre réussite si la formation s'éloigne du projet (difficulté d'investissement et une conscience moins

Les élèves qui sortent des voies de cheminement attendues sont fortement désavantagés par des parcours scolaires trop figés et peuvent se retrouver sans affectation ou dans des affectations par défaut.

nette de la nécessité de l'appropriation de savoir) [6]. Les jeunes en âge d'être scolarisés dans le secondaire et effectuant une première demande d'inscription suite à leur installation en France ou un déménagement peuvent se trouver en attente d'affectation faute de place. Cela peut fragiliser les processus de scolarisation ou représenter une forme d'encouragement à une non-scolarisation définitive.

Des pratiques pédagogiques à l'origine de malentendus

Les écarts entre la culture des élèves et la culture de référence de l'école, entre les habitudes socio-langagières et socio-cognitives permettent de comprendre les différents malentendus qui existent

Les jeunes croient être à l'école uniquement en tant que personne vis-à-vis d'autres personnes, et non pas pour s'approprier des savoirs structurés en discipline que des enseignants sont là pour transmettre.

entre certains élèves et l'institution scolaire [2]. L'école attend bien souvent des jeunes qu'ils interprètent la place d'élève qu'ils occupent sur un registre dépersonnalisé où les relations sont déterminées par les places institutionnellement définies [6], alors même qu'elle entretient, voire suscite en primaire, des ambiguïtés sur les places de chacun, par la prise en compte de la vie privée des enfants, le souci de leur épanouissement, le non-formalisme des relations pédagogiques et la multiplication des activités non-scolaires. Les jeunes croient ainsi être à l'école uniquement en tant que personne vis-à-vis d'autres personnes, et non pas pour s'approprier des savoirs structurés en discipline que des enseignants sont là pour transmettre [2]. Les élèves déjà en difficulté sont conduits à interpréter les situations sur un registre interpersonnel ce qui favorise des crispations dans la relation pédagogique, interroge l'école qui ne permet pas à tous les enfants de se construire en tant qu'élèves [6].

En primaire, l'adaptation des pratiques pédagogiques (pédagogie du concret, par exemple) aux difficultés des élèves ne leur permet pas d'entrer dans les apprentissages. Pour ne pas démotiver les élèves et ne pas les stigmatiser comme mauvais, leurs difficultés sont masquées, occultées : on félicite les attitudes de participation même quand l'intervention est hors sujet ou la réponse fautive, les dispositifs d'aide ne sont pas donnés à voir comme tels, les verdicts scolaires sont compensés sciemment par d'autres notes au besoin données pour l'occasion, ou par une surenchère dans la prise en compte de l'individu et sa valorisation en dehors des apprentissages. Lors du passage du CM2 à la sixième, les élèves continuent de se focaliser sur ce

que le professeur demande de faire, dans une logique d'obéissance et de valorisation de soi (et non de son travail, de ses acquisitions) et se trouvent ainsi en graves difficultés [2].

Le langage intervient dans la construction des malentendus subjectifs et cognitifs chez les élèves les plus en difficulté. La compréhension entendue d'un texte suppose une interprétation et un calcul du sens à partir des données hétérogènes qu'il faut nécessairement combiner. Cette tâche de compréhension différencie les élèves en difficulté des autres ; elle leur est difficile car la langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée comme un ensemble de règles à respecter qui appartiennent au bien collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce ce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif. L'étude des pratiques langagières des élèves oblige et conduit à se débarrasser de l'idée que l'absence de maîtrise de la variété cultivée du français signifie une incapacité à raisonner, à négocier la relation instaurée avec un adulte. En revanche, les analyses mettent aussi en évidence les grandes difficultés des élèves dans la compréhension du lexique de l'école, des tâches à effectuer. L'institution scolaire doit réfléchir sur ce qui facilite un rapport à l'écrit qui conjoint nécessairement l'acquisition de termes et l'attitude métalinguistique soucieuse de la précision du sens des mots [2]. En voulant prendre en compte usages langagiers des élèves, l'école contribue à leur prégnance.

L'étude des pratiques langagières des élèves met en évidence les grandes difficultés des élèves dans la compréhension du lexique de l'école et des tâches à effectuer.

Ce phénomène est renforcé également par les réticences qu'éprouvent certains élèves à entrer dans des usages scolarisés du langage [7]. Depuis plusieurs décennies, l'accent a été mis soit sur l'expression individuelle et sur la spontanéité, soit sur les dimensions macro-textuelles au détriment du travail sur la phrase et sur le mot propre. Les élèves des classes populaires pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard ne s'y retrouvent pas toujours [2]. Leur rapport au langage est dans une logique de témoignage, de transparence ; cela constitue une difficulté supplémentaire pour que ces jeunes se construisent en tant qu'élèves. Ces usages langagiers non scolaires, parce qu'ils ne construisent pas un point de vue du sujet sur le monde mais lui permettent de dire le monde, semblent peu faciliter les acquisitions scolaires, davantage accessibles dans une logique de réflexivité et d'objectivation des savoirs [7].

Une réactivité à renforcer face à des situations annonciatrices d'échec

En France, le repérage des signes avant-coureurs de la déscolarisation est difficile car le système de justification des absences ne permet pas de connaître les raisons subjectives de l'absence et ne prévoit pas d'espace de parole et de régulation où enseignants, élèves, parents, acteurs de la vie scolaire pourraient régulièrement exprimer et travailler les conflits – dont l'absentéisme est un symptôme [11]. A cela s'ajoute souvent une sous-utilisation des dossiers scolaires des élèves par les enseignants du second degré, même en cas de problèmes sérieux rencontrés [21].

Les pratiques de coopération et de concertation, avec les parents mais aussi entre professionnels de cultures et d'institutions différentes sont souvent inexistantes ou insuffisantes. Les responsabilités des différentes institutions sont la plupart du temps brouillées et les interventions des différents professionnels ne sont que très rarement articulées lorsqu'il s'agit de prendre en charge l'absentéisme [27]. Un défaut de circulation des informations entre les différents membres des équipes pédagogiques est souvent à l'origine de carences dans le repérage des

Les responsabilités des différentes institutions sont la plupart du temps brouillées et les interventions des différents professionnels ne sont que très rarement articulées lorsqu'il s'agit de prendre en charge l'absentéisme.

situations d'échec scolaire. Une certaine prudence par rapport à ce que des collègues pourraient faire d'informations concernant la vie privée d'un élève, un réflexe de protection personnelle face à une souffrance causée par la connaissance des détails de la vie familiale, la crainte d'une subjectivité mal maîtrisée, conduisent bien souvent les enseignants au silence alors que ces informations pourraient éclairer les situations [21].

Dans les pays d'Amérique du Nord, la prise en compte des phénomènes d'absentéisme et de déscolarisation est aussi liée à une approche réformatrice visant à faire évoluer les modes de fonctionnement et les pratiques pédagogiques des établissements scolaires pour limiter le phénomène [19].

En France, la demande de justification de l'absence aux parents est plutôt orientée vers l'idée de la famille déficitaire.

En France, la demande de justification de l'absence aux parents est plutôt orientée vers l'idée de la famille déficitaire, cette gestion quotidienne de l'absentéisme, en renvoyant les explications du côté de l'élève et de sa famille, s'appuie sur une approche qui obère finalement les possibilités d'une remise en cause de l'institution sur ce sujet [11].

Des comportements perturbateurs difficiles à interpréter

Face aux élèves perturbateurs, l'ensemble des acteurs scolaires focalise leur attention sur les perturbations causées beaucoup plus que sur leurs difficultés d'apprentissages, envisagées comme simple conséquence de l'indiscipline. Les mesures prises par l'école pour faire face sont souvent inadaptées (mesures de réorientations pas toujours suivies d'effet, punitions, exclusions de cours, retenues répétées) et engendrent un fort sentiment d'injustice chez les élèves en difficulté voire encourage les attitudes de défiance [21].

Alors qu'à l'adolescence l'apprentissage du respect des règles de base de la vie sociale devrait davantage passer par des pratiques de soutien et de suivi que par des sanctions et des contrôles [19], le traitement appliqué aux élèves perturbateurs, est un traitement coercitif classique visant à leur faire apprendre de gré ou de force leur métier d'élève. Les causes des déviances sont situées hors du champs de la relation pédagogique [21] et les explications avancées pour expliquer les comportements de ces élèves absents et/ou perturbateurs, sont celles les plus ordinairement acquises dans l'univers du travail social (composition familiale, les problèmes de santé...) minorant ainsi les éléments relatifs au contexte social et à la scolarisation elle-même [14]. La question des lacunes scolaires est ainsi évitée, l'élève en difficulté devient une personne difficile. Il est alors pris comme seul et unique responsable de sa situation et son évolution. L'ensemble des acteurs scolaires s'entendent pour traiter la situation en termes d'injonctions et de sanctions plutôt que de résolution dans le sens de la poursuite des études ou d'un parcours individuel adapté à la problématique de l'élève [21].

Alors qu'à l'adolescence l'apprentissage du respect des règles de base de la vie sociale devrait davantage passer par des pratiques de soutien et de suivi que par des sanctions et des contrôles, le traitement appliqué aux élèves perturbateurs est un traitement coercitif classique visant à leur faire apprendre de gré ou de force leur métier d'élève.

Les élèves décrochés de l'intérieur qui se retirent peu à peu de la vie scolaire restent, quant à eux, anonymes alors que d'autres élèves, plus actifs, ont la possibilité de prendre le pouvoir et d'attirer l'attention [31]. Ils ne font pas l'objet de sollicitations fortes de la part des enseignants alors qu'ils ne fournissent que peu de travail scolaire valable. Le traitement de leur situation est plutôt dévolu aux Conseillers principaux

d'éducation (CPE) qui s'adressent directement aux parents et aux assistantes sociales scolaires, dans une approche plus sociale, cloisonnée la plupart du temps par rapport aux situations d'enseignements [21].

Une insuffisante prise en compte de la vie scolaire

Le corps enseignant ne suggère que rarement l'impact de la vie scolaire, notamment relationnelle comme causes du décrochage scolaire [19]. Les violences subies par certains enfants ou adolescents figurent pourtant parmi les premières causes de souffrance

Les violences subies par certains enfants ou adolescents figurent parmi les premières causes de souffrance dont l'absentéisme est l'expression.

dont l'absentéisme est l'expression. Ce lien est d'autant plus fort que les violences ont été subies au sein de l'école ou à proximité [27].

Selon les recherches nord-américaines, certains modes d'organisation de l'école (établissements de plus de 600 élèves, découpages horaires trop fréquents, programmes axés sur l'enseignement de matières fondamentales, spécialisation des enseignants dans une discipline) produisent des élèves à risques et certaines pratiques d'établissement ont un impact sur la motivation et la vie quotidienne des élèves (politique de redoublement trop rigide, constitution de classes de niveaux, organisation des emplois du temps, gestion des absences plus ou moins réactive, modalités de sanction, climat de classe, manque de relation avec les parents et avec l'environnement) [19].

4. Un environnement qui influence négativement certains élèves

L'influence du groupe de pairs

Les élèves absentéistes témoignent tous de la difficulté de trouver leur place entre l'école avec ses exigences de performances, la famille avec ses propres traditions et modes d'identification, le quartier qui impose ses contraintes [9].

L'importance de la vie hors école, les réseaux de sociabilité sont aussi importants. Le jeune se trouve pris dans un réseau de sociabilité de quartier qui devient d'autant plus le concurrent de l'école que l'élève y trouve de moins en moins sa place [17].

En cas de difficulté, l'enfant recherche un remède dans une sur-socialisation précoce compensant la précarité familiale par une forte insertion dans la sociabilité des pairs et la culture de rue [2].

A l'adolescence, les relations entre pairs gagnent en importance, les cultures juvéniles entrent en contradiction avec les normes scolaires de manière plus prégnante. En cas de difficulté scolaire majeure, le recours à l'indiscipline, à l'insolence, peut être utilisé par les élèves comme moyen de construire une

identité, déviante par rapport aux normes scolaires mais conforme aux normes juvéniles. La logique de bande offre un refuge et une défense contre le sentiment de dévalorisation qui habite les jeunes [20], un appui affectif qui permet de restituer une estime de soi [31]. Les jeunes sont alors dépendants des pratiques et des jugements des copains. Mal structurés à l'origine, ils sont trop socialisés et pas assez individualisés [9].

En cas de difficulté scolaire majeure, le recours à l'indiscipline, à l'insolence, peut être utilisé par les élèves comme moyen de construire une identité, déviante par rapport aux normes scolaires mais conforme aux normes juvéniles.

Pour Hugues Lagrange, sociologue, le réseau que l'on a formé au cours de l'enfance –en primaire- devient par sa présence durable, par son histoire, une micro société qui informe les conduites des adolescents. Cela est d'autant plus vrai pour les garçons des quartiers d'habitat social où le réseau est moins choisi que donné par le milieu de la cité [25]. L'absentéisme ouvre alors, non pas sur une conquête de temps libre mais sur une structure d'opportunités délinquantes et l'absentéisme devient un témoin précurseur des ruptures avec les institutions. Parmi les absentéistes, 25% ont été mis en cause formellement contre 4,5% pour les non absentéistes [26].

La ségrégation urbaine et scolaire

Les recherches conduites notamment par Marie Duru-Bellat ont mis en évidence des effets « établissements » significatifs. En effet, la concentration d'élèves de milieu défavorisé produite par la ségrégation de l'espace urbain et par la sectorisation scolaire tend à affaiblir la performance de tous les élèves et influe sur le climat de travail. La composition sociale de la classe détermine en particulier le groupe de référence par rapport auquel les autres élèves se situent. Ce groupe influe sur l'image de soi, les motivations à réussir, les représentations de l'avenir. Il peut également jouer sur l'adhésion aux normes scolaires. La pression du groupe dominant peut y être très forte à tel point que toute participation est interprétée comme une forme de trahison au groupe de pairs. En France, 10% des collèges les plus populaires accueillent 68% des élèves appartenant aux milieux les moins favorisés [12]. L'absentéisme semble ainsi particulièrement territorialisé comme le démontre les différentes cartographies des quartiers effectuées par l'enquête menée par le CESPID pour le Ministère de la justice en 2000 [28].

10%
des collèges les plus
populaires
accueillent **68%**
des élèves appartenant aux
milieux les moins favorisés.

Une culture scolaire concurrencée

Certains aspects de la culture scolaire apparaissent étrangers aux élèves, comme imposés par des gens qui n'appartiennent pas au même monde ou contraires aux croyances religieuses et aux modèles culturels familiaux [9]. Le fait que nombre de jeunes ne veulent pas faire usage des formes langagières scolaires car ils ont l'impression de ne plus se reconnaître, montre comment se joue la question de l'appartenance à une identité sociale à travers les pratiques langagières des jeunes [7]. La culture scolaire est à présent fortement concurrencée par les cultures médiatiques dans lesquelles la connaissance des groupes musicaux, des séries télévisées et des téléfilms, des manifestations et des performances sportives, du star system l'emporte sur les contenus de l'enseignement scolaire. Les apprentissages scolaires semblent à côté des préoccupations des adolescents, plus intéressés par des questions fondamentales relatives au sens de la vie et de la mort, aux relations entre les êtres humains. Par ailleurs, les modèles sociaux imposés aux jeunes par les médias et la publicité, ceux du rebelle, confèrent au bon élève une mauvaise image [9].

5. La déscolarisation dans les pays de l'Union européenne : spécificités et dispositifs de prévention.

Compte-tenu de l'évolution du système scolaire et de l'inscription de celui-ci dans la société globale, le processus de décrochage scolaire ne s'opère pas de manière identique et n'a pas les mêmes conséquences dans tous les pays industrialisés. L'abandon n'a pas les mêmes conséquences lorsqu'il obère de fait l'insertion sociale et professionnelle (Allemagne, France) et quand

Problème d'insertion sociale et professionnelle ou réponse à un besoin de main d'œuvre familiale : les causes et conséquences de l'abandon de la scolarité divergent selon les pays

il est, à l'inverse, une manière de répondre à un besoin de main d'œuvre familiale ou la condition pour saisir les opportunités de travail salarié qui se présentent (Portugal) [18]. Selon une étude

transnationale menée dans dix-huit pays d'Europe pendant deux ans par un institut de recherche milanais (IARD) sur le thème « Abandon scolaire et éducation secondaire », la différence de taille des pays étudiés et leur diversité sociale et institutionnelle sont des conditions qui confèrent au phénomène une incidence plus ou moins grande. Ainsi, dans les plus petits pays qui possèdent une forte cohésion sociale et culturelle, le phénomène de l'abandon scolaire est négligeable [8].

En terme d'inégalité devant l'éducation il existe une distinction fondamentale entre les obstacles rencontrés du côté de la demande d'éducation et ceux qui se trouvent du côté de l'offre d'éducation.

La première catégorie de facteurs est liée aux handicaps socioéconomiques des élèves des foyers pauvres : carences matérielles ou culturelles, mauvaise santé, rapports familiaux instables, absence de capital social et culturel, etc. [30]. Le phénomène de déscolarisation concerne essentiellement les élèves appartenant aux catégories populaires, issues de l'immigration ou tsiganes [18]. La situation sociale de la famille est toujours et partout déterminante, car elle crée les conditions de poursuite ou d'abandon prématuré des études et limite celles qui mènent à des filières étroitement liées à l'emploi [8].

La deuxième catégorie relative à l'offre d'éducation concerne le système éducatif lui-même. [30]. Dans certains pays, il existe toujours des inégalités d'accès à l'éducation en fonction du sexe, de la situation géographique ou pour les élèves primo-arrivants [8]. La manière dont les établissements scolaires et leurs agents (professeurs, conseillers, proviseurs...) portent préjudice aux élèves d'origine sociale inférieure constitue également un défi à relever [30].

Tableau 4 — Taux d'abandon scolaire ⁽¹⁾ [16]

Âge	Grèce	Espagne	Portugal	Finlande	Royaume-Uni	Irlande	Norvège	Suède	Italie
15	14,9	6,4	15,0			4,3			12,1
16	22,4	19,4	26,0	4,0	13,0	8,9	5,0	4,0	19,6
17	37,0	17,0	33,0	8,0	26,0	18,1	9,6	5,0	28,0
18	80,6	39,0	45,0	18,4			16,5	17,0	32,4

Âge	France	Allemagne	Pays-Bas	Islande	Luxembourg	Danemark	Autriche	Belgique
15	2,0	1,3	1,1		n.d.	3,0	5,0	
16	4,0	2,8	2,5	11,0	n.d.	7,0	8,0	
17	8,0	6,4	9,4	23,0	n.d.	19,0	14,0	
18	16,0	15,6	20,2	35,0	n.d.	30,0	39,0	13,2

(¹) L'année de référence est différente dans chaque pays et varie de 1993/1994 à 1995/1996.

Il ressort de l'analyse des données disponibles que le phénomène de l'abandon scolaire, dans certains pays, coïncide nettement avec la fin de la scolarité obligatoire. C'est le cas du Portugal (où l'on passe de 16,9 % de jeunes qui ne fréquentent pas l'école à l'âge de 15-16 ans à 40,4 % à l'âge de 17-19 ans), du Royaume-Uni (de 27,1 % pour les 16 ans à 40,8 % pour les 17 ans) et des Pays-Bas (de 9,4% pour les 17 ans à 20,2 % pour les 18 ans). Dans d'autres pays, en revanche, d'autres facteurs viennent s'ajouter. En Grèce et en Italie, le principal facteur étant celui des différences territoriales (par exemple entre le Nord et le Sud de l'Italie) [8].

Même si tous les pays n'ont pas tous une production actualisée et articulée de statistiques relatives à l'éducation et que les questions comme l'abandon scolaire sont encore jugées marginales par rapport aux questions économiques[8], la question de la déscolarisation émerge dans tous les pays de l'OCDE et conduit, après avoir beaucoup travaillé sur les

questions de démocratisation de l'accès à l'école, à réorienter les efforts sur l'efficacité du système et sur l'insertion professionnelle [18].

Les réformes de l'éducation entreprises ces quinze dernières années ont été très différentes d'un pays à l'autre, même si toutes ont tenté d'en décentraliser

l'organisation en déplaçant les pouvoirs décisionnels à un échelon administratif subnational et en accordant à chaque établissement scolaire un surcroît d'autonomie et de responsabilité. Ce processus s'est accompagné d'un transfert de coordination et de la définition de normes fonctionnelles sur le plan national [8].

Trois stratégies développées pour favoriser la réussite scolaire en Europe

Favoriser l'égalité des chances.

Axées sur la demande, les stratégies d'égalité des chances sont généralement pluridimensionnelles et pluridisciplinaires par nature. Compte tenu des causes multiples d'inégalité des chances (financières, physiques, culturelles, sociales, affectives, etc.), seules des réponses à facettes multiples permettent de lutter efficacement contre cette source de désavantage devant l'éducation.

Ces quinze dernières années, la scolarité obligatoire a été prolongée dans la quasi-totalité des États membres de l'Union Européenne ; et dans certains pays, la loi garantit à chaque jeune un ensemble de services pédagogiques en contrepartie de la scolarité obligatoire. Plusieurs États ont mis en place des mesures spéciales destinées à enregistrer et à surveiller la scolarisation, à inciter élèves et parents au respect de ces mesures ainsi qu'à prévenir l'abandon scolaire. C'est le cas notamment aux Pays-Bas avec le programme « Un départ bien préparé » et le programme portugais « L'éducation pour tous ».

Les États ont par ailleurs mis en place toute une série de concours financiers pour les foyers à faible revenu (aides, prêts, prestations, déductions fiscales) ainsi qu'une large palette de services intégrés (services psychologiques, sociaux, culturels, médicaux, matériels, etc.) destinés principalement aux élèves défavorisés.

Enfin, de nombreux programmes de stimulation préscolaire destinés aux enfants défavorisés socialement ont été créés tel le programme irlandais « Early start », les pré-écoles itinérantes des zones rurales isolées en Espagne [30].

Favoriser l'égalité de traitement.

Les stratégies d'égalité de traitement portent sur la suppression des comportements discriminatoires à l'école et sont généralement « axées sur l'offre », c'est-à-dire sur ce qui se passe à l'école ou dans les salles de classe. La communication y joue un rôle très important, car l'absence de communication entre l'école et le milieu familial des élèves est une source majeure de préjugés et de discrimination. Quelques expériences vont dans ce sens : liaison domicile-école-commune en Irlande, projet « Liaison école-milieu » au Portugal, groupes de parents d'élèves et campagnes de sensibilisation des élèves en Belgique. La formation des enseignants dans le but de les aider à reconnaître et à comprendre les processus d'exclusion sociale et les comportements discriminatoires peut également venir en complément.

Pour lutter contre la sélection, l'échec scolaire dû à des causes sociales, la répartition des élèves par niveaux et les mécanismes d'écrémage, la réforme des programmes dans le sens de l'accueil de tous les élèves sans distinction, s'avèrent souvent nécessaire. Les grandes réformes opérées récemment au Portugal (1989) et en Espagne (1990) vont très loin dans ce sens. L'introduction de méthodes pédagogiques nouvelles (Freire, Freinet, Feuerstein...) comme en Belgique et en Espagne peuvent revêtir un intérêt particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés, mais, paradoxalement, leur accès à ces écoles est problématique en raison d'obstacles institutionnels et financiers [30].

Favoriser l'égalité des résultats.

Enfin, une troisième catégorie de stratégies, quelque peu hybride vise à plus d'égalité des résultats. Ces stratégies reposent sur la conviction que l'égalité de traitement ne suffira pas, en soi, à rétablir l'équilibre au profit des jeunes venant des milieux les plus défavorisés, elle impliquent donc une « discrimination positive » comme c'est le cas dans les politiques éducatives prioritaires (consistant essentiellement dans des crédits supplémentaires pour les écoles à forte concentration d'élèves défavorisés).

Quelques exemples de services spécifiques proposés aux élèves ayant des besoins particuliers en vue d'une meilleure intégration : enseignement interculturel pour les minorités ethniques, services spécialement conçus pour les enfants des gens du voyage (bien développés en Écosse, en Irlande et au Portugal), enseignement intégré pour les enfants handicapés (Belgique, Espagne, Pays-Bas), écoles itinérantes et réseaux créés entre des écoles de zones rurales isolées (Espagne, Portugal) participent également de ces stratégies [30].

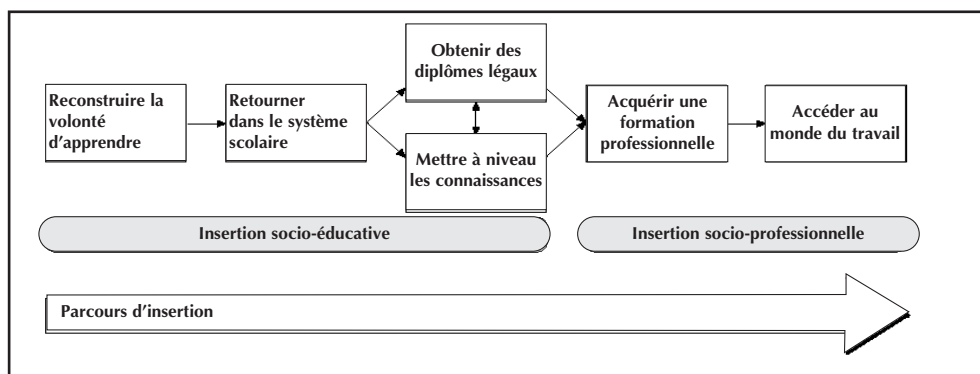
Les stratégies développées pour remédier à la déscolarisation et aux sorties sans qualification

Au vu de la spécificité que constituent les jeunes sans qualification, l'urgence de l'insertion sociale est souvent retenue comme une priorité, et la tendance dans les États membres est alors de privilégier les formations centrées immédiatement sur un emploi. Certaines mesures offrent aux jeunes et aux adultes sans qualification une seconde chance d'obtenir des qualifications. D'autres mettent l'accent sur la prévention dans le cadre de la scolarité afin d'éviter au maximum les décrochages scolaires avant qu'ils ne se produisent, plutôt que de développer des solutions de rattrapage. La Suède (où 98 % des jeunes sont inscrits dans l'enseignement secondaire supérieur) offre

d'emblée un deuxième parcours scolaire adapté sous la responsabilité des municipalités. Le Danemark, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal et la Finlande disposent, en plus de mesures de remédiation, de mesures de prévention. La Communauté française de Belgique et le Royaume-Uni insistent également dans leurs réponses sur la prépondérance des structures de prévention dans l'enseignement obligatoire [13]. Dans le primaire, il s'agit surtout de prévenir, de soutenir les élèves en difficulté, d'améliorer le lien entre l'école et la famille et d'aménager la transition primaire-secondaire. Dans le secondaire, il s'agit d'orienter les élèves en difficulté vers des filières de prise en charge spécifique. Des filières dont le contenu est distinct des filières « normales » et dont la polarité formation professionnelle est forte ou encore des filières dans lesquelles la pédagogie est différente [18].

Les dispositifs de remédiation dans l'Union européenne

Les résultats de l'étude « Poursuivre sa formation », financée par le programme européen Socrates en 2001-2003, font apparaître que ce qui est majoritairement proposé aux élèves en situation de décrochage scolaire est un parcours d'insertion théorique et linéaire (décrit ci-dessous dans le schéma). Dans la pratique, ce parcours d'insertion théorique linéaire n'est pas nécessairement mis en œuvre [16].



Reconstruire la volonté d'apprendre

Cette première stratégie vise à donner au jeune les outils lui permettant de continuer sa formation par lui-même (construction d'un projet personnel, amélioration des relations et des comportements, acquisition de méthodes pour apprendre).

Obtenir des diplômes légaux

Quelques exemples : mesures d'accompagnement à la formation en Allemagne, ateliers publics de formation en Irlande, Institut du travail en Norvège ...

Retourner dans le système scolaire

Cette deuxième stratégie porte une attention toute particulière aux méthodes utilisées pour motiver les jeunes, les aider à imaginer leur avenir.

Quelques exemples : les cours de formation professionnelle de base en Allemagne, l'éducation individuelle des jeunes au Danemark, les centres régionaux de formation aux Pays-Bas, la session d'information et d'orientation (SIO) en France, l'enseignement de la deuxième chance en Belgique, les écoles-ateliers et maisons de métiers en Espagne.

Ces programmes, construits sur les besoins et les attentes du jeune, permettent de travailler aussi sur les comportements (régularité des responsabilités, résolutions des questions rencontrées, indépendance, relations avec l'entourage...).

Quelques exemples : les écoles publiques du soir en Grèce, l'enseignement secondaire pour adultes en Espagne, l'école professionnelle alternative en Finlande, les programmes individuels en Suède, le préapprentissage et l'apprentissage au Portugal, la formation pour la jeunesse au Royaume-Uni.

Mettre à niveau les connaissances

Il s'agit des initiatives qui concernent l'alphabétisation, l'acquisition de connaissances de base. Ces programmes s'appuient souvent sur la mise à l'emploi à temps partiel, un tutorat et un encadrement importants, un travail de partenariat entre les organismes officiels, les intervenants et le monde des entreprises.

Quelques exemples : les ateliers de formation pour les gens du voyage en Irlande, la formation pour l'emploi au Royaume-Uni, les entreprises de formation par le travail en Belgique, l'atelier des jeunes en Finlande.

Acquérir une formation professionnelle

Il s'agit d'initiative permettant l'apprentissage d'un métier. L'accent est particulièrement mis sur l'insertion professionnelle, la formation se déroule très souvent en alternance.

Quelques exemples : l'action antichômage au Luxembourg, le contrat formation/emploi en Italie, les cafés internationaux de jeunes au Danemark, la formation complémentaire d'initiative locale (FCIL) en France.

Accéder au monde du travail

La formation, dans un cadre organisé, n'est pas la seule réponse possible aux difficultés des jeunes sans qualification. L'aide personnalisée à la définition et au suivi d'un projet ou la possibilité de travailler, même pour une courte durée, sont d'autres moyens de favoriser l'insertion socioprofessionnelle.

Quelques exemples : le réseau des structures d'accueil en France, le « tremplin » en Autriche, les campagnes de travail d'été en Finlande, les travaux d'utilité sociale en Italie.

[16]

6. Les dispositifs de prévention et de remédiation en France

En France, les difficultés scolaires trouvent de nombreux remèdes qui ont à voir avec les différentes théories de l'échec scolaire :

- **La prise en compte des déficiences de l'individu** a conduit le système à placer ces élèves dans des structures ou classes adaptées.
- **Le courant psychoaffectif met en rapport le processus de construction de la personnalité avec le déroulement de la scolarité.** Les ruptures fortes et néfastes à l'entrée en maternelle puis au CP et enfin au collège sont ainsi expliquées et ont conduit à la mise en place des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).
- **La théorie du handicap socioculturel met en lien les pratiques culturelles et la scolarité des enfants et justifie ainsi les programmes compensatoires** comme les Zones d'éducation prioritaires (ZEP), les dispositifs d'aide et de soutien, les études surveillées, le tutorat, l'école ouverte...
- **La sociologie de la reproduction désigne l'école comme institution handicapante comme organe de reproduction des rapports de classe.** La création du collège unique, les ZEP découlent de la volonté de lutter contre l'idée du déterminisme social.
- **Le rapport au savoir et l'idée que l'élève doit donner sens à ses apprentissages** a conduit à la mise en place du tutorat, de l'aide individualisée, des itinéraires des découvertes.
- Le courant interactionniste montre comment l'échec se construit au quotidien à travers l'interaction entre les acteurs, il préconise de **travailler le regard que porte le professeur sur l'élève**, de clarifier les objectifs des programmes d'enseignement, de mettre l'accent sur la liaison de l'école et des familles et de valoriser le local [22].

Depuis une dizaine d'années, un ensemble d'actions et de dispositifs, peu à peu réglementés et opérationnalisés s'est mis en place. Il vise, sous des formes diverses, le repérage et la prise en charge des jeunes absentéistes, déviants ou non scolarisés. Au nom de l'insertion, de la lutte contre les incivilités ou en faveur des publics en difficulté, on assiste à une

redéfinition des modalités d'intervention institutionnelle auprès des jeunes ne répondant pas aux normes de la scolarisation. Il s'agit d'apporter une réponse appropriée, en collaboration avec différentes institutions extérieures à l'Education nationale [15]. Par une circulaire du 25 octobre 1996, les chefs d'établissement sont invités à redoubler de vigilance sur la question de l'absentéisme, d'autant que celui-ci est associé à la déscolarisation et à la délinquance (circulaire du 12 juin 1998) [17].

Les dispositifs de l'Education Nationale

L'Education nationale s'est appropriée les pratiques construites dans le secteur de l'insertion à partir des années 80. Elle y contribue d'abord par l'intermédiaire des Gréta et en mettant des personnels à disposition des missions locales et PAIO. A partir de 1984, elle est de plus en plus sollicitée pour garder en son sein les jeunes voués à une sortie précoce et crée, en 1986, le dispositif d'insertion des jeunes de l'Education Nationale (DIJEN) qui vise à prendre en charge les jeunes sortis du collège ou du lycée professionnel sans diplôme et de les aider à préparer un diplôme ou à rechercher un emploi. En 1992, la DIJEN est remplacée par la Mission générale de l'insertion (MGI). En plus de la coordination des dispositifs localisés, la MGI travaille à la constitution d'outils de mesure et de signalement des sorties d'établissement non suivies d'affectation nouvelle. Il s'agit d'intervenir directement auprès des familles et des jeunes concernés, tout en incitant les établissements à adopter une politique de prévention des sorties [15].

La Mission Générale d'Insertion (MGI) est une mission à part entière du système éducatif financée par des crédits ministériels et européens et rattachée aux inspections académiques [10]. Les actions de la MGI se distinguent de celles menées dans le champ du travail social et dans certains secteurs de l'insertion en ce qu'elles ne visent pas à réformer le comportement de l'individu voire à traiter les carences de son éducation, mais poursuivent un objectif essentiellement pragmatique de mise en relation entre un jeune en voie de déscolarisation et une offre de

formation ou de stage. Comme dans le cas des actions conduites dans les missions locales ou les PAIO, le premier temps de l'action est celui du bilan et de la discussion d'un projet avec le jeune. La conception individualisante prévaut. Les dispositifs sont essentiellement conçus comme une transition vers le travail ou vers un dispositif de formation adapté, ils reposent souvent sur un travail partenarial et provoquent des glissements de compétences [15].

Le programme Nouvelles Chances

En 1999, les dispositifs expérimentaux au sein de la MGI se formalisent et s'élargissent avec ce programme multipartenarial (ministère de la Justice, FASILD, DIV, ministère de l'Education Nationale) qui a pour but de développer, rassembler, coordonner et développer les dispositifs contribuant à rendre effectif le droit de chaque jeune à la scolarisation jusqu'à 16 ans en prévenant les sorties prématurées du système éducatif et la « non-scolarisation ». Les solutions mises en œuvre dans le cadre de ce programme s'articulent autour de l'observation et du traitement de l'absentéisme (renforcement de la liaison CM2-6ème, suivi des jeunes en situation de décrochage, mise en place d'observatoires, renforcement du lien entre service scolaire et service sociale de secteur, ...), de l'apport de réponses pédagogiques et éducatives (aides personnalisées, dispositifs de rescolarisation, compagnonnage, dispositifs-relais, parcours individualisé...) [27] adaptées à la diversité des situations et des profils des élèves (enfant primo-arrivant, enfant du voyage, élève exclu...) [10]. Le programme Nouvelle Chances offre une palette d'interventions en préparation de l'insertion : groupe d'aide à l'insertion (GAIN), entretiens de situation, session d'information et d'orientation, modules d'accueil en lycée professionnel (3ème préparatoire à la voie professionnelle, 3ème diversifiée) ; et d'alternatives à la scolarisation traditionnelle : modules de re-préparation à l'examen par alternance (MOREA), formations complémentaires d'initiative locale (FCIL), cycles d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA), itinéraires personnalisés d'accès à la qualification et au diplôme (ITHAQUE). Parallèlement, se développent des structures adaptées à des jeunes en rupture avec l'institution tout autant que l'institution scolaire, le plus souvent acteurs d'actes délictueux : les chantiers école [15].

Plan de lutte contre la violence à l'école

Ce plan a été initié en 1997 à titre expérimental sur une dizaine de sites puis s'est généralisé, en 2000 avec la création d'un poste d'animateur clairement désigné dans tous les rectorats, la mise au point d'un système permettant les remontées des incidents (le

logiciel Signa utilisé dans tous les établissements scolaires depuis 2001), l'implantation dans les zones visées de dispositifs favorisant l'intégration des populations scolaires (école ouverte, dispositifs relais, programmes Nouvelles Chances,...), ainsi que des moyens supplémentaires.

Aujourd'hui, dans chaque établissement, un « adulte référent » est chargé du suivi et de l'aide aux victimes en assurant la coordination des actions en leur faveur. Un numéro vert SOS-violence est ouvert dans chaque académie, pour une meilleure réactivité de l'institution face aux actes de violence. Afin de maintenir ou de recréer le lien entre l'institution scolaire et les familles, des temps de rencontres sont prévus. Concernant l'absentéisme scolaire, un dispositif de dialogue et de sanction auprès des parents est mis en place [29].

Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) sont des dispositifs d'aide composés de psychologues scolaires, de rééducateurs, d'enseignants spécialisés qui interviennent au cours des cycles 1 et 2 et mettent en œuvre des aides spécifiques et différenciées auprès des élèves en difficulté persistantes dans les apprentissages fondamentaux [10].

L'enseignement adapté

Dans les collèges, les enseignements généraux et professionnels adaptés sont dispensés aux élèves connaissant de graves difficultés scolaires et qui ne maîtrisent pas toutes les compétences attendues à la fin des cycles de l'école primaire. Ils visent une qualification professionnelle. Ces enseignements adaptés sont mis en œuvre dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) des collèges et dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) qui accueillent des élèves manifestant de graves difficultés scolaires et dont les conditions sociales sont souvent telles qu'elles justifient une éducation en internat. Cet enseignement adapté prend appui sur les programmes du collège et offre, à partir de la classe de 4ème, une professionnalisation progressive déclinée à partir des compétences identifiées de champs professionnels [29].

La prévention des situations d'échec dans les établissements scolaires

Une analyse de l'Inspection générale de l'Education Nationale sur les facteurs de la performance scolaire de 2005, montre que les résultats des élèves sont fortement déterminés par les politiques pédagogiques d'établissement. Des établissements qui accueillent une population sans difficulté majeure peuvent faire mieux que ce qui est attendu grâce à une politique volontariste et les établissements situés dans un

contexte très défavorisé obtiennent de bons résultats ou des résultats meilleurs que ceux attendus. La volonté de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves par des actions individualisées et des dispositifs adaptés qui ne soient pas conçus et organisés comme des filières cloisonnées, constitue la pierre angulaire des projets d'établissements qui obtiennent de bons résultats et s'appuient sur un ensemble de démarches complémentaires. Il peut s'agir d'une attention portée à l'accueil des élèves en sixième, l'aide au travail personnel et le soutien individualisé (aide aux devoirs, remise à niveau notamment en français et en mathématiques, soutien individualisé en petits groupes), la mise en place de dispositifs diversifiés en 4ème et en 3ème pour les élèves qui rencontrent de grandes difficultés (4ème de soutien et 3ème d'insertion, troisième technologique et les classes de Préparation à la Voie Professionnelle, dispositif en alternance en 4ème), l'ouverture de l'établissement sur son environnement culturel et économique, l'élaboration et l'utilisation d'outils de suivi des élèves et l'utilisation des TICE [24].

Au niveau des différents établissements scolaires, les **commissions de « vie scolaire » ou commission de suivi**, qui regroupent les acteurs internes, peuvent être amenées à débattre spécifiquement des cas des élèves absentéistes. Le **comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)** institué par la circulaire du 1er juillet 1998 apparaît comme un cadre privilégié de concertation des acteurs à la fois internes et externes à l'établissement autour du traitement des absences. Présidé par le chef d'établissement, il organise des actions de prévention à l'intérieur de l'établissement en lien avec l'environnement immédiat, en associant aux membres de la communauté éducative les parents, les élèves et les partenaires extérieurs dans une logique de réseau et de renforcement des liens. Destiné à mettre en œuvre l'éducation préventive en matière de conduites à risques et de dépendances dans et hors de l'école, le CESC vise la responsabilisation des élèves, le suivi des jeunes hors de l'école, l'aide aux élèves manifestant des signes de mal-être et le renforcement des liens avec la famille, problématiques communes à l'absentéisme [27].

Les groupes d'aide à l'insertion (GAIN), sous l'autorité du chef d'établissement, identifient, à l'échelle de l'établissement, les élèves en difficulté et les sorties scolaires prématurées dans le but d'apporter aux élèves des actions de remédiation adaptées à leur situation, d'enrichir l'information des élèves sur les activités professionnelles et sur les entreprises. Ils sont parfois amenés à solliciter ponctuellement des partenaires externes lorsque le problème identifié dépasse leur champ de compétences. Il existe aussi

dans certains collèges des dispositifs d'alerte et de « remise en route » dans les collèges. Ces dispositifs sont peu structurés et variables d'un établissement à l'autre et très dépendant de la conviction et de la volonté des équipes pédagogiques [23].

Les programmes personnalisés de réussite éducative

Les PPRE contribuent à ce que tous les élèves d'une classe d'âge maîtrisent les connaissances et les compétences constitutives du « socle commun ». Encore dans une phase expérimentale, ces programmes seront généralisés à la rentrée scolaire 2006. Il s'agit d'élaborer un plan d'actions coordonnées, adapté à chaque élève en fonction des difficultés qui bloquent ou retardent son processus d'acquisition de connaissances et de compétences fondamentales. Élaboré par le conseil de cycle dans le premier degré et coordonné par le professeur principal dans le second degré, ce plan d'actions est formalisé par un document écrit qui en décline les objectifs, les modalités de mise en œuvre, les échéances et les modes d'évaluation. Il est discuté avec les parents, et l'élève doit en saisir la finalité pour s'y investir [10].

Les dispositifs territoriaux et multipartenariaux

Les collectivités territoriales, sous l'impulsion de la Délégation interministérielle à la ville (DIV), ont saisi avec la thématique du décrochage scolaire, un moyen d'entrer un peu plus dans le champs scolaire. Cette volonté s'affirme au travers différents dispositifs qui ciblent en priorité les territoires en difficulté sociale et économique [17].

L'éducation prioritaire

Pour corriger les effets des inégalités sociales, économiques et culturelles sur la scolarité, la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP) a été mise en place en 1981. Là où les conditions sociales et économiques sont les plus difficiles, le système éducatif renforce ses moyens pour assurer la réussite scolaire des élèves. En articulation avec la logique de territoire, se développe une logique de réseau. Celle-ci est caractérisée par la création des réseaux d'éducation prioritaire (REP) et la mise en place progressive de contrats de réussite devenus en 2003 contrats de réussite scolaire [29].

Les dispositifs relais

Les classes-relais et les ateliers-relais constituent des modalités particulières de scolarisation qui offrent un

accueil adapté aux collégiens entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire. Dans un cadre de relations sociales apaisées, ils favorisent la remotivation ainsi que le réinvestissement dans les apprentissages pour permettre à l'élève de réintégrer le système scolaire classique ou entrer dans une dynamique de formation ou d'insertion professionnelles. En classe-relais, les élèves sont accueillis pour une année scolaire maximum et en atelier-relais pour une durée maximum de 12 semaines. Ils s'appuient sur un partenariat actif avec la Protection judiciaire de la jeunesse, les mouvements d'éducation populaire, les collectivités territoriales et les familles [29].

Les écoles de la deuxième chance

Ce sont des structures multipartenariales qui se sont développées à partir de 1995 dans plusieurs pays européens et qui ont pour vocation de proposer des parcours d'insertion professionnelle à des jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire sans qualification. A partir d'une analyse des besoins locaux des acteurs économiques et sociaux, chaque jeune pris en charge se voit proposer une formation alternant remise à niveau, adaptation à l'environnement social, dynamique de projets et découverte des métiers et du monde de l'entreprise. La prise en charge est globale et peut s'intéresser aussi à la situation sociale et médicale [10].

Le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)

Mis en place par la circulaire du 22 juin 2000, le CLAS a pour objectif, à côté de l'école, de contribuer à la réussite scolaire des élèves, en leur offrant l'appui et les ressources dont ils ont besoin pour réussir leur scolarité et qu'ils ne trouvent pas nécessairement dans leurs environnement familial et social [27].

La veille éducative

Instituée par la circulaire interministérielle du 11 décembre 2001, elle a pour but de prévenir les ruptures scolaires et d'organiser une continuité éducative pour les jeunes susceptibles de se déscolariser. Elle organise une nouvelle forme de travail collégial qui repose sur le croisement des logiques institutionnelles et professionnelles, s'appuyant sur les compétences des différents partenaires de l'action éducative. La cellule réunit ainsi localement les équipes éducatives des établissements scolaires avec les intervenants sociaux, les professionnels de l'insertion, de la santé et les élus pour établir un état des lieux sur la commune, repérer les jeunes en rupture ou en voie de rupture scolaire, préparer et mettre en œuvre les solutions qui leur sont offertes [27].

Les équipes locales de réussite éducative (ERE)

Les équipes locales de réussite éducative mises en place à l'initiative des collectivités territoriales ont pour objectif d'apporter un soutien personnalisé aux enfants et adolescents en grande fragilité, en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés. Leur action qui fait une place importante à l'implication des familles se concrétise dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la culture et des sports.

Elles n'ont pas vocation à se substituer à l'action de l'école, aux dynamiques des réseaux d'éducation prioritaire ou aux autres dispositifs éducatifs mais doivent développer de nouveaux modes d'intervention pluridisciplinaire, fournir un support juridique facilitateur, renforcer les coopérations et améliorer la cohérence globale des démarches concourant à l'égalité des chances dans les territoires [10].

Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)

prévus par le conseil de sécurité intérieure du 8 juin 1998 et mis en place en 1999 à la suite de la conférence de la famille, ils ont pour but de renforcer par le dialogue et l'échange avec les parents leur capacité à exercer pleinement leur responsabilité parentale. L'action des réseaux est notamment axée vers la facilitation des relations entre les familles et l'école [27].

Les mesures annoncées le 26 mars 2003 pour lutter contre l'absentéisme scolaire renforcent le soutien individualisé aux familles en prévoyant des espaces de dialogue et de concertation école-famille, des modules de soutien à la responsabilité parentale ainsi que des sanctions pour les parents défaillants [29].

Le contrat éducatif local

Les Contrats Educatifs Locaux sont nés de la volonté d'appréhender l'éducation des enfants et des jeunes dans sa globalité et de mettre en cohérence tous les temps, scolaire, péri et extra scolaires pour parvenir à une réelle continuité éducative.

Ils permettent la mise en place d'un projet éducatif conçu par les différents partenaires éducatifs d'un territoire que sont les familles, l'Etat, les enseignants, le milieu associatif, les collectivités locales et visent à rassembler tous les financements de manière cohérente. Ils visent à fédérer les CLAS, les contrats de réussite scolaire pour les ZEP et REP, la veille éducative [10].

Il concerne les enfants et les adolescents scolarisés à l'école maternelle et élémentaire, au collège et lycée, dans l'enseignement général comme professionnel sur l'ensemble du territoire, avec priorité aux zones urbaines ou rurales en difficulté afin de contribuer à l'égalité des chances et sur des secteurs aussi larges et cohérents que possible [29].

Les contrats locaux de sécurité (CLS)

La circulaire interministérielle du 28 octobre 1997 fait de ces instances de coordination un outil d'organisation d'un partenariat actif et permanent entre tous ceux qui, au plan local, sont en mesure d'apporter une contribution à la sécurité. Ces contrats

élaborés conjointement par le Préfet, le Procureur de la République, le maire et le recteur d'académie intègrent parfois la problématique scolaire dans leur programme d'action (53% des CLS) voire plus spécifiquement la lutte contre l'absentéisme scolaire (20% des CLS) [27].

Conclusion

L'absentéisme et le décrochage s'inscrivent à la fois dans une trajectoire personnelle de l'enfant et dans un parcours scolaire de l'élève, dans lesquels les prises en charge et les aides n'ont pas eu lieu ou ont été inopérantes. Certains élèves absentéistes n'ont jamais connu de prise en charge spécifique, d'autres sont suivis par des intervenants sociaux ou psychologues multiples, qui n'ont pas toujours communiqué entre eux.

La déscolarisation se concrétise souvent lorsque la rupture culturelle entre la famille et l'école est consommée et parce que les apprentissages scolaires apparaissent trop abstraits, trop éloignés des contraintes économiques et professionnels ainsi que des valeurs et préoccupations des jeunes. C'est à la fois l'utilité des savoirs et les méthodes scolaires qui sont contestées [9].

La question des jeunes sans qualification est à l'avant-scène de nombreuses interrogations sociales et politiques. Ce phénomène est à replacer dans un contexte où la conjoncture économique défavorable fait de plus en plus apparaître les non-qualifiés comme les premières et principales victimes du chômage et de l'exclusion sociale. S'est ainsi développée dans les pays industrialisés une conscience bien plus aiguë que par le passé du caractère marginalisant de l'absence de qualification. Les États membres de l'Union européenne se sont, dans leur majorité, sentis interpellés et mettent en place des mesures diverses pour essayer de prévenir, mais aussi de remédier à une telle situation. Cependant, la multiplicité des demandes qui émane de la société vers l'école entraîne, si les objectifs politiques ne sont pas précisés, une multiplication de dispositifs et de réformes peu efficaces ou peu adaptées [13].

La création et juxtaposition des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire apparaissent comme autant de symptômes d'une école massifiés qui, faute d'avoir pu offrir des conditions d'apprentissages adaptés, ne parvient pas à traiter ses propres dysfonctionnements et à répondre aux inégalités qui la traversent qu'en multipliant les prises en charge spécifiques et en n'offrant qu'un accompagnement de la sortie d'école. [14].

Pour Bertrand Geay, la lutte contre la déscolarisation apparaît en France comme une extension du dispositif de repérage et de gestion des populations jugées à l'origine des désordres urbains et d'une surveillance étendue des familles à risques [14]. François Sicot, dénonce ainsi le glissement d'un discours de lutte contre l'inégalité sociale à un discours de protection de la société contre une menace intérieure venant des quartiers populaires, culturellement et économiquement déshérités [34].

Pour lutter efficacement contre l'absentéisme et la déscolarisation, l'institution scolaire doit se préoccuper de l'engagement effectif dans les différents processus d'apprentissage. Cela implique de diversifier les registres de compétences valorisés à l'école en prenant en compte, dans l'évaluation de tous les élèves, un éventail plus ouvert d'aptitudes. Il s'agit aussi de mieux affirmer une école constituée en communauté éducative, avec des temps forts de vie scolaire et d'offrir une réelle prise en charge du mal être des jeunes [9].

Bibliographie

[1] **ASDIH Carole.** Le décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires : étapes, logiques et parcours. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 2003, vol. 36, n°1, p. 9-13.

[2] **BAUTIER Elisabeth, TERRAIL Jean-Pierre.** Le passage CM2/6ème : difficultés, décrochages et raccrochages. In : Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours [en ligne]. Paris : ESCOL – Université Paris VII, Printemps – Université de Saint-Quentin, SYLED – Université Paris III, novembre 2002, p. 118-230. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Bautier_Terrail.pdf> (consulté le 20 septembre 2005).

[3] **BIARNES Jean, REDON Cécile, TROCME Céline.** Du décrochage au raccrochage, ou d'un lien en creux à un lien en plein. VEI Enjeux, mars 2003, n°132, p. 204-225.

[4] **BLAYA Catherine, HAYDEN Carol.** Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre [en ligne]. Bordeaux : Laboratoire de recherches sociales en éducation et en formation, Observatoire européen de la violence scolaire, mars 2003, 82 p. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Blaya_complet.pdf> (consulté le 20 septembre 2005).

[5] **BOIMARE Serge.** Peut-on encore être pédagogue avec ces jeunes qui redoutent d'apprendre ? In : Regroupement des acteurs des classes-relais. Buc : CNDP de Versailles, 2002, p. 87-98.

[6] **BONNERY Stéphane.** Elèves non-affectés par l'école et ruptures scolaires : enseignement d'une recherche sur un dispositif territorial. VEI Enjeux, mars 2003, n°132, p. 124-135.

[7] **BONNERY Stéphane.** Malentendus et usages langagiers des élèves en grandes difficultés scolaires. VEI Enjeux, septembre 2002, n°130, p. 152-162.

[8] **BUCCHI Massimiano.** Abandon scolaire et éducation secondaire. In : Intégration de tous les jeunes dans la société par l'éducation et la formation. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, vol.1, p. 35-46.

[9] **COSTA-LASCOUX Jacqueline.** Malaise dans la scolarisation. Recherche sur le décrochage scolaire à Corbeil et Grigny dans l'Essonne. In : Programme

interministérielle de recherches sur les processus de descolarisation : synthèse des rapports [en ligne]. Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction de l'enseignement scolaire, Direction de la protection judiciaire de la jeunesse, Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, Délégation interministérielle à la ville, 2004, p. 89-101. Disponible sur : <<http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/resumes2.pdf>> (consulté le 20 septembre 2005).

[10] **CENTRE DE RESSOURCES ACTIONS EDUCATIVES EN MILIEU DIFFICILE.** Des fiches pour tout savoir (ou presque) sur l'éducation prioritaire [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/craeemd/rubrique.php3?id_rubrique=217> (consulté le 15 janvier 2006).

[11] **DOUAT Etienne.** La justification des absences : ressorts d'un rituel. VEI Enjeux, mars 2003, n°132, p. 174-185.

[12] **DURU-BELLAT Marie.** La ségrégation sociale à l'école : faits et effets. VEI Diversité, décembre 2004, n°139, p. 73-80.

[13] **EURYDICE.** Mesures prises dans les États membres de l'Union européenne en faveur des jeunes sortis du système éducatif sans qualification [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.eurydice.org/Documents/young/fr/FrameSet.htm>> (consulté le 15 janvier 2006).

[14] **GEAY Bertrand.** La construction institutionnelle de la déscolarisation. VEI Enjeux, mars 2003, n°132, p. 19-27.

[15] **GEAY Bertrand.** Les nouvelles formes de gestion des « jeunes en difficultés ». In : L'espace social de la déscolarisation. [en ligne]. SACO - Université de Poitiers, SASO - Université de Picardie, ARES - Bondy, septembre 2002, p. 211-221. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Rope_Geay_complet.pdf> (consulté en octobre 2005).

[16] **GERARD François-Marie.** Les stratégies de remédiation de l'échec scolaire dans l'Union européenne : une vue d'ensemble et trois études de cas. In : Intégration de tous les jeunes dans la société par l'éducation et la formation. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, vol.1, p. 53-63.

[17] **GLASMAN Dominique.** Qu'est-ce que la déscolarisation ? In : La déscolarisation. Paris : La dispute, 2004, p. 13-69.

[18] **GLASMAN Dominique.** Décrochages et raccrochages scolaires. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2004, n°35, p. 25-29

[19] **GUIGUE Michèle.** Des garçons décrocheurs et l'école. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 2003, vol. 36, n°1, p. 85-105.

[20] **HEDIBEL Maryse.** Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 2003, vol. 36, n°1, p. 15-38.

[21] **HEDIBEL Maryse.** Résultats catastrophiques : un changement radical s'impose. VEI Enjeux, mars 2003, n°132, p. 71-89.

[22] **HUSSENET André, SANTANA Philippe.** Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire [en ligne]. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2004, vol.13, 113 p. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/Rapport_Husenet_Santana.pdf> (consulté le 23 décembre 2005).

[23] **INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE.** Les sorties sans qualification [en ligne]. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2005, 65 p. Disponible sur : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/sortie_s_qualif_2005.pdf> (consulté le 20 décembre 2005).

[24] **INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE.** Une analyse des facteurs de la performance scolaire [en ligne]. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2005, 57 p. Disponible sur : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2005-105_synthese_eple.pdf> (consulté le 20 décembre 2005).

[25] **LAGRANGE Hugues, CAGLIERO Suzanne.** Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois [en ligne]. Paris : Observatoire sociologique du changement, CNRS, décembre 2001, 49 p. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Lagrange_final.pdf> (consulté le 20 septembre 2005).

[26] **LAGRANGE Hugues.** Sociabilités et délinquances des jeunes. Les cahiers de la sécurité urbaine, 4ème trimestre 2000, n°42, p. 63-86.

[27] **MARCHAND Luc.** Un constat partagé. In : Les manquements à l'obligation scolaire [en ligne]. Paris : Ministère délégué à la Famille, Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, 2003, p.17-71. Disponible sur : <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000020/0000.pdf>> (consulté le 05 février 2006)

[28] **MEUNIER Arlette.** Le traitement scolaire de la déscolarisation : de l'injonction « partenariale » aux résistances professionnelles. In : L'espace social de la déscolarisation [en ligne]. SACO - Université de Poitiers, SASO - Université de Picardie, ARES - Bondy, 2002, p. 222-243. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Rope_Geay_complet.pdf> (consulté le 30 octobre 2005).

[29] **MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE.** L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.education.gouv.fr/thema/special/default.htm>> (consulté le 05 février 2006)

[30] **NICAISE Ides.** Favoriser la réussite scolaire des jeunes exclus : de la prévention à la remédiation. In : Intégration de tous les jeunes dans la société par l'éducation et la formation. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, p. 47-52.

[31] **RHINOS.** Un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux. La nouvelle revue de l'Adaptation et l'Intégration scolaires, 4ème trimestre 2003, n°24, p. 17-32.

[32] **RUE DOMINGO Joan.** Approche de l'absentéisme scolaire. La nouvelle revue de l'Adaptation et l'Intégration scolaires, 4ème trimestre 2003, n°24, p. 9-16.

[33] **SCHIFF Claire, LAZARIDIS Marie.** Une difficulté spécifique d'accès au système scolaire : les jeunes primo-migrants en attente de scolarisation. VEI Enjeux, mars 2003, n°132, p. 151-159.

[34] **SICOT François.** La mal-scolarisation des migrants. VEI Enjeux, mars 2003, n°132, p. 160-173.

[35] **THIN Daniel, MILLET Matthias.** Des familles minées par la question sociale. In : Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale. Paris : PUF, 2005, p. 15-103.

