

ISP FACULTE D'EDUCATION
MASTER EDUCATION, FORMATION
PARCOURS « CONCEPTION DE PROJETS,
DISPOSITIFS DE FORMATION »

MEMOIRE

Quelles sont les pratiques
pédagogiques et
éducatives des
enseignants du premier
degré qui préviennent
ou engendrent le
décrochage scolaire ?

Elèves décrocheurs ou Ecole décrocheuse ?

Jean Emmanuel Maigret
Réfèrent mémoire : Véronique Poutoux

Année 2010 - 2011

*« Vouloir le bien est à ma portée,
mais non point l'accomplir :
puisque je ne fais pas le bien que je veux
et commets le mal que je ne veux pas »*

Saint Paul, Epître aux romains (7 ; 18-20)

(Préface de l'ouvrage de P.Meirieu, « La pédagogie entre le dire et le faire »)

Merci à tous les professionnels de l'enseignement
et de l'éducation qui m'ont accueilli.
Merci à eux de m'avoir confié leur questionnement, leur doute et leur espoir.
Merci également aux jeunes de s'être confiés.
Qu'ils fassent grandir dans l'avenir
tout ce que ces enseignants ont fait germer en eux.

Merci à mon épouse, sans qui je ne serai pas là aujourd'hui.

Sommaire

INTRODUCTION	4
I/LES ELEVES « DECROCHEURS » QUI SONT-ILS ? COMMENT LES REPERER ?	8
A/ Les comportements en classe et avec les autres	9
1/ Des comportements opposés : des élèves qui ne tiennent pas en place ou qui semblent absents. ...	9
2/ Des relations conflictuelles avec les autres : intégration difficile, bagarres et insultes pour palier une estime de soi défaillante ?	11
B/ Les attitudes d'un élève décrocheur dans les apprentissages	11
1/ Arrêt de productions écrites qui s'expliquent par un manque d'intérêt pour les apprentissages ?	11
2/ Des notes en baisse et des élèves en dessous du niveau de classe : des signes pas totalement significatifs.	17
3/ La non maîtrise de la langue française, comme indicateur commun.	18
C/ Les « décrocheurs » : leur contexte social, familial et leur culture.	20
1/ Le décrochage et le lien avec les familles.	20
2/ Culture et valeurs en contradiction avec celles de l'école.	22
II/ QUEL TYPE DE RELATION EDUCATIVE POUR PREVENIR OU INCITER LE DECROCHAGE ?	24
A/ Un manque d'intérêt des professeurs pour ces élèves qui provoque le décrochage	24
1/ Une indifférence qui marque.	24
2/ Un éloignement qui peut s'expliquer.	25
3/ Des relations houleuses sans l'effet escompté.	26
B/ Une proximité dans la relation qui a de l'impact mais qui ne doit se tromper de cible.	28
1/ Une attention particulière aux élèves	28
2/ ... vers une rencontre authentique.	29
3/ Des relations particulières qui ne doivent pas se tromper d'objet.	30
4/ Proche du bureau pour rassurer seulement ?	32
C/ Des règles de vie appropriées pour raccrocher	33
1/ Des règles de vie minimalistes nécessaires pour apprendre.	34
2/ Des règles de vie adaptées qui nécessitent un apprentissage.	34
3/ La liberté et le droit comme principes éducatifs.	35

D/ Gestion de l'émotion : permettre de l'exprimer	36
1/ Avoir les mots et l'espace pour exprimer ses émotions.	36
2/ Se décharger pour apprendre.	37
3 /L'émotion du groupe à gérer aussi pour le sécuriser.	38
III/ LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : DES APPROCHES PREDOMINANTES QUI ACCROISSENT LE DECROCHAGE	40
A/ Des réponses pédagogiques immédiates aux effets contraires	40
1/ Des élèves qui ne répondent pas aux situations de recherche	40
2/ Des professeurs en « décrochage » pédagogique ?	42
3 /La répétition comme réponse pédagogique immédiate	44
4 /Des tâches répétitives ou plus faciles, synonymes de manque d'intérêt et d'ennui, facteurs de décrochage	45
B/ Avoir des propositions pédagogiques ambitieuses	46
1/ La mise en place d'activités de recherche peu exploitée	47
2/ Un paradoxe à lever.....	48
3/ Un projet professionnel dès le primaire est-ce envisageable ?.....	50
C/ Des pratiques évaluatives innovantes	51
1/ Des élèves qui semblent indifférents à leurs notes mais touchés par les commentaires.....	52
2/ L'évaluation devenant un outil du raccrochage scolaire ?	53
3/ Vers une autre évaluation : l'auto-évaluation	55
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE	62

Annexe 1 : Proposition de formation

Annexe 2 : Entretiens

INTRODUCTION

L'évolution du système scolaire amène les professionnels de l'enseignement à prendre en compte les élèves aux besoins éducatifs particuliers. Avec la loi du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la société doit permettre à tous l'accessibilité aux services et à la scolarité. Dans cette mouvance, la prise en charge des élèves aux besoins éducatifs particuliers est aussi importante. Le thème de mon mémoire porte sur les élèves rentrant dans cette catégorie. J'ai choisi particulièrement des élèves du collège ayant un parcours scolaire particulier. Le système scolaire les appelle les « décrocheurs ». Il existe des dispositifs et des classes qui les accueillent dans le second degré (collège). Mais, nous verrons qu'il existe également des élèves de l'école primaire appartenant à cette catégorie.

Le cadre théorique choisi s'appuie sur les sciences de l'éducation. Je me baserai sur les textes traitant des questions éducatives actuelles. L'angle de vue portera également sur les travaux de l'enseignement spécialisé. Je n'ai pas traité cette problématique du point de vue sociologique. J'ai choisi de la considérer à partir des faits comportementaux des élèves en classe et des pratiques professionnelles des enseignants. Le but de ce choix est de dépasser la dominante sociale ou psychologique qui pourrait empêcher toute tentative de réponses à la question des « décrocheurs » et ainsi d'éviter de questionner la sphère de l'enseignement.

Ce mémoire va chercher à montrer un lien possible entre l'évolution du décrochage scolaire et les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants du premier degré. Ma problématique se formule de la manière suivante : **quelles sont les pratiques éducatives et pédagogiques qui préviennent le décrochage scolaire ? Quelles difficultés demeurent ?**

Je me suis intéressé au primaire car des études¹ montrent que dans la majorité des cas, la rupture avec l'Ecole a débuté dès les premières années de scolarisation et que les difficultés d'apprentissage se sont durcies en échec permanent. De plus, j'ai été moi-même confronté à cette question cette année. Je suis professeur spécialisé, maître E, et je travaille dans un milieu ordinaire au primaire à la prévention et à la remédiation des difficultés scolaires. J'ai accompagné un élève de CE1 qui refusait de travailler. J'ai pu constater parfois le désarroi des enseignantes face à l'attitude des élèves. Je me suis moi-même interrogé sur les solutions à apporter pour cet élève. J'ai effectué régulièrement des ponts et des liens entre ce que j'ai pu découvrir au second degré, mes lectures et cette situation professionnelle.

¹ J.-C. Caille. (2000). « Le risque de sortie sans qualification au cours des années 90. Effets des différences de trajectoires scolaires et de milieu familial », VEI, n°122

A partir de ces questions, j'ai formulé plusieurs hypothèses :

a) la première concerne le type de **relations** que peuvent avoir ces élèves avec leurs professeurs. Certaines attitudes d'enseignants pourraient provoquer le décrochage scolaire. Je pense à leur manière de parler : des mots ou des expressions négatives voire humiliantes, des cris à l'égard des élèves pourraient provoquer l'interruption des apprentissages. Dans le même registre, une autre hypothèse peut être formulée : un rapport basé sur la répression ou la punition systématique entraîneraient le décrochage. A l'opposé, je suppose qu'une relation basée sur la compréhension des difficultés et l'écoute permettraient à l'élève de revenir dans une attitude plus active face à la tâche scolaire.

Pour gérer ce profil d'élèves, je suppose que des règles de vie adaptées favoriseraient le « raccrochage scolaire ». Concernant la gestion des émotions de ces élèves, je pense qu'une non-reconnaissance de leur état émotionnel favoriserait leur désintérêt pour l'école. A l'opposé, la prise en compte de leur ressenti, telles que leur colère, leur déception ou leur tristesse pourrait faciliter leur intégration en classe.

La place de l'élève dans la classe aurait également une influence sur son comportement. Ainsi un élève décrocheur placé au fond de la classe aggraverait son désintérêt. A l'inverse, le fait de le placer devant, à côté de l'enseignant, lui permettrait de redonner goût aux cours.

b) Nous pouvons également intégrer **les situations d'apprentissage** utilisées en classe de manière explicite ou implicite par les enseignants. Je fais l'hypothèse qu'une démarche très peu active peut produire la démotivation de l'élève. Je pense notamment aux exercices d'entraînement. Ces manières d'enseigner trop utilisées entraîneraient un désintérêt pour l'Ecole. Par contre, je suppose alors que des pratiques pédagogiques basées sur des démarches permettant la construction du savoir de l'élève par lui-même pourraient éviter le décrochage. Les pédagogies de recherche favoriseraient la participation et le questionnement des élèves.

c) Dans les pratiques professionnelles, **la pratique évaluative** pourrait également influencer le décrochage. Ainsi une évaluation basée essentiellement sur les notes engendrerait une démotivation de l'élève. En effet des notes, tels que 0 ou très basses, voire négatives, pourraient agir sur le comportement. Il pourrait aussi s'y ajouter des pratiques de classements des élèves avec ces notes dont les résultats seraient donnés devant les autres élèves. Nous pourrions également évoquer des annotations et des commentaires sur les travaux et les livrets d'évaluation. Je fais référence aux expressions telles que « C'est nul » ou « Elève nul », renvoyant ainsi une image négative de l'élève. Pour synthétiser cette hypothèse, je dirais qu'une évaluation basée sur la dévalorisation et réduite à des notes aiderait le

décrochage. A l'inverse, une évaluation mettant en avant les performances de l'élève, type portfolio, inciterait à permettre à l'élève décrocheur de revenir dans les apprentissages.

Pour mon enquête, j'ai pratiqué uniquement des entretiens auprès de différents professionnels directement concernés par le sujet. J'ai également interviewé des élèves « décrocheurs ». Le but de cette démarche est de croiser différents points de vue et les différents vécus sur la question afin de vérifier les hypothèses formulées.

Ainsi, j'ai interrogé des élèves du collège (11) reconnus officiellement comme décrocheurs car ils sont scolarisés dans des structures répondant à leurs besoins. Je souhaitais interviewer des élèves dont les souvenirs du primaire étaient encore proches. Je les ai interrogés sur leurs vécus à l'école, leur souvenir d'évaluation, leur place en classe, leurs cours ainsi que sur leur relation avec leur professeur. J'ai pu me rendre dans deux structures différentes d'un même département de la région parisienne. J'ai rencontré, par deux, des élèves de 4^{ème} d'un collège : Sy. et Ba., Pi. et Ad. et enfin La. et Da. Ce qui a été frappant, c'est la différence de comportement qu'ils ont eu entre la classe et les entretiens. Je les ai vus en groupe très extravertis alors qu'en binôme, ils étaient totalement différents. Je dois même souligner que certains d'entre eux parlaient très peu et pas très fort. Leurs réponses, même aux questions ouvertes, restaient très courtes. Je pense que la crainte de rencontrer un inconnu et de se faire enregistrer a pu les intimider. Malgré tout, il est à noter qu'une minorité d'élève a su s'exprimer aisément sur leur parcours scolaire. Dans l'autre collège, j'ai rencontré des élèves de 6^{ème}, Ke. et Ga. individuellement et Jo. et Ra. ensemble. Cet établissement a aussi une école pour les « décrocheurs ». J'aurai voulu rencontrer ces élèves qui sont au cœur de ma problématique mais toutes les conditions n'étaient pas réunies pour permettre ce genre d'interview.

J'ai également interviewé des enseignants du 1er degré (5) des départements de la région parisienne (Val d'Oise, Haut de Seine et Yvelines) pour leur demander comment ils reconnaissent le décrochage scolaire et leurs réponses pédagogiques face aux comportements de ces élèves. Je me suis donc entretenu avec les enseignants de Ch., élève de CM2 des Yvelines. J'ai également eu un entretien avec la professeure d'An. qu'elle a suivi en CE2 (dans les Hauts de Seine). J'ai rencontré, dans mon établissement, l'enseignante qui s'occupe de Vi. (en CE2, dans le Val d'Oise). Dans le même département, j'ai questionné deux enseignants (de la classe et l'enseignant spécialisé, maître E) qui travaillent avec Ta., élève de CE2. J'ai choisi des écoles ordinaires dont le milieu socio-culturel était plutôt élevé. Le but de ce choix est de casser le lien qui pourrait exister entre le niveau social et le

décrochage scolaire. Le processus de la déscolarisation ne se limite pas aux jeunes de milieux populaires mais touche également des jeunes de milieux privilégiés².

J'ai également rencontré des professionnels du second degré travaillant sur le décrochage scolaire. J'ai rencontré un professeur de D.M. (Découverte des métiers) et un autre d'un D.R.S. (Dispositif de Réinsertion Scolaire). J'ai également pu converser avec un responsable de structure. J'ai aussi interviewé une responsable ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) accompagnant ces équipes pédagogiques. J'ai souhaité connaître les moyens pédagogiques et éducatifs mis en place pour ces élèves afin de faciliter leur réapprentissage.

Le plan proposé reprendra les hypothèses formulées précédemment. Dans une première partie, je présenterai les élèves à partir de leurs comportements en classe. Les enseignants témoigneront de ce qu'ils ont pu observer en cours et les élèves se décriront également tels qu'ils se voient. L'objectif est de partir de faits observés pour reconnaître ce phénomène en classe. Dans une seconde partie, je centrerai mon propos sur les différentes relations que peuvent avoir les professeurs avec les élèves pour tenter d'en mesurer l'influence dans les apprentissages. Dans une troisième partie, j'aborderai les situations d'apprentissage qui peuvent être utilisées de manière implicites ou explicites en classe et leur impact sur l'attitude des élèves. J'y inclurai également la pratique évaluative des professeurs pour mesurer l'emprise possible sur le décrochage scolaire. Je différencierai les pratiques et les modèles théoriques.

L'objectif de cette recherche sera de proposer des pistes éventuelles d'action afin de prévenir le décrochage scolaire. Pour moi l'enjeu est sociétal. En effet, s'il est possible pour ces élèves de rentrer à nouveau dans les apprentissages et d'y rester, ils pourront demeurer dans le système social en place. Les études sociologiques montrent que certains de ces élèves se retrouvent en marge de la société et deviennent parfois délinquants. Ainsi, il serait peut-être possible aux enseignants d'agir sur leurs pratiques afin de prévenir ce phénomène.

² Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbant », dans La nouvelle revue de l' AIS, n°24.

/LES ELEVES « DECROCHEURS » QUI SONT-ILS ? COMMENT LES REPERER ?

Il existe différentes définitions de ce profil d'élève. Nous pouvons repérer trois grandes classifications³. Il existe des élèves déscolarisés avant la fin de l'école obligatoire, qui ne vont plus en cours. D'autres élèves s'en tiennent à un absentéisme plus ou moins perlé. Enfin, il y a ceux qui restent présents dans l'école, mais cette présence est de pure forme. Ils ne sont plus dans la dynamique d'apprentissage et de travail scolaire⁴. Dans notre recherche, nous nous intéresserons à cette dernière catégorie qui risque de générer une démotivation générale. Nous nous centrerons sur des élèves du primaire et du secondaire qui sont actuellement scolarisés. Je croiserai les témoignages des professeurs, des responsables pédagogiques et des élèves sur leur comportement en classe.

Dans mon enquête, je me suis rendu dans des structures de collège où était accueilli ce profil d'élèves. Ainsi, il m'a été aisé alors de les repérer puisque l'institution scolaire les a identifiés. Mais comment les reconnaître à l'Ecole primaire alors que les élèves sont dans des établissements ordinaires ? Pour ce faire, j'ai commencé mes interviews en demandant aux enseignants de choisir un élève qui leur pose problème, ne rentrant pas dans le champ du handicap et n'ayant pas de déficience. De ces entretiens, il est ressorti des points communs de ces élèves, qu'ils soient au primaire ou au second degré. Ces faits observés sont regroupés sur les comportements sociaux, ainsi que leurs attitudes face aux apprentissages. Contrairement, à ce que j'avais affirmé dans mon introduction, j'ai dû prendre en compte leur contexte social et familial qui semble prégnant.

D'après les travaux de Dominique Glasman⁵, les établissements privilégient un repérage de ces élèves à l'aide d'indicateurs variés et regroupés en familles distinctes. Tout d'abord les indicateurs portant sur les apprentissages, les résultats scolaires, la motivation (capacité d'intérêt et de concentration en classe, d'investissement dans le travail personnel), difficultés à organiser et à gérer son travail scolaire. On trouve également des indicateurs portant sur le parcours scolaire comme le redoublement. Le comportement social peut également dévoiler un signe du décrochage : absentéisme (et retard), indiscipline (sanctions et punitions), troubles de la sociabilité (non-fréquentation de certains lieux : CDI, foyer, clubs ; agressivité ; marginalisation ou non-intégration dans le groupe classe). Une étude⁶ de J.

³ Marie-Anne Hugon. (Avril 2010). « Pour des dispositifs appropriés face au décrochage scolaire », La revue des Cemea, n°538.

⁴ Elisabeth Bautier. (4^{ème} trim. 2003) « Décrochage, descolarisation », La nouvelle revue de l'AIS.

⁵ « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation ». VEI-Enjeux n° 132 avril 2003, « Ruptures scolaires » (<http://www.cndp.fr/vei>).

⁶ « RHINOs : un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux (ou invisible) », Jerry Oakley, La nouvelle revue de l'AIS, 4^{ème} trim. 2003,

Oakley montre également des profils d'élèves différents : les décrocheurs silencieux ou invisibles. Ce sont des élèves qui ne perturbent pas les cours et qui ne transgressent pas le règlement scolaire. Ils fournissent peu de travail scolaire valable mais n'attirent pas non plus l'attention. Il existe également des indicateurs d'équilibre personnel concernant la confiance en soi, la perte d'estime, l'image de soi dégradée, les troubles relationnels (repli sur soi, état dépressif, sentiment d'être incompris, sentiment d'injustice). Les élèves en décrochage scolaire ne constituent pas un groupe homogène tout en présentant certaines régularités qui peuvent se combiner différemment selon les individus⁷. Dans mon enquête, j'ai pu retrouver un grand nombre de ces indicateurs.

A/ Les comportements en classe et avec les autres à l'école

1/ Des comportements opposés : des élèves qui ne tiennent pas en place ou qui semblent absents

Une des caractéristiques visibles de ces élèves concerne le comportement en classe. Le plus souvent ils sont décrits comme agités, au second degré comme au primaire. Mais d'autres comportements existent, que nous qualifierons d'effacés.

Tout d'abord, certains élèves ne parviennent pas à rester assis à leur table. Lors de mon enquête, j'ai pu me rendre dans un E.R.S.⁸ (Etablissement de Réinsertion Scolaire). La circulaire définit les élèves concernés de la manière suivante : « Les établissements de réinsertion scolaire s'adressent à des élèves perturbateurs scolarisés dans le second degré, qui ont fait l'objet de multiples exclusions ». Lors d'une rencontre avec un professeur de ce dispositif, il a confirmé que ces élèves correspondent à cette description. Il décrit ces élèves en classe comme « agités, qui ne tiennent pas en place, qui ne tiennent pas assis ». Nous retrouvons également cette attitude au primaire. C'est le cas de Ta. (élève de CE 2) dont l'enseignante raconte à son sujet : « Il est toujours debout. Tout le temps en train de bouger. Il a des problèmes physiques : il a une jambe plus courte que l'autre, il a des semelles compensées. Il risque de se faire opérer. Et-ce que c'est lié à cela ? Il ne tient pas du tout en place sur sa chaise ». Un autre élève, actuellement dans un dispositif de « parcours de découverte des métiers⁹ », dans un collège, avait un comportement qui « passait mal ». Selon son professeur : « C'est un élève qui ne tenait pas en place : il rentrait et il sortait de classe quand il voulait, très difficile pour le faire asseoir. Dans un collège ordinaire ça ne tenait

⁷ Catherine Blaya. (2010). « Décrochages scolaires. L'école en difficulté », Paris : Editions De Boeck.

⁸ Circulaire n° 2010-090 du 29-6-2010

⁹ Circulaire n° 2008-092 DU 11-7-2008

pas ». An., un autre élève de primaire, se lève beaucoup en classe pour redemander les consignes. Ta. (élève de CE2) perturbe les élèves à côté de lui, selon son enseignante : « Les élèves à côté de lui se plaignaient parce qu'il est toujours en train de bouger ». Je travaille également avec un élève de C.E.2. Cet élève (Vi.) est décrit par son enseignante comme « agité », et qui « va se balancer d'avant en arrière » sur sa chaise. De plus « il ne peut pas s'asseoir, il reste debout ». Nous voyons à travers ces cas précis que le rapport à l'espace pour ces élèves est différent des coutumes de la vie de classe et peut être une signe visible du décrochage.

Après les observations des professeurs, que disent les élèves du collège sur leur comportement en classe ? Nous retrouvons des points analogues. Jo., un élève de 6^{ème}, se rend compte qu'il ne pouvait plus rester sur place en classe. Pour un autre élève du même établissement, Ga., il reconnaît qu'il « chahutait en classe », et qu'il était « un peu bavard » et « parlait beaucoup ». D'autres élèves de 4^{ème} se souviennent de leur primaire. L'un d'eux (Sy.) se qualifie de « terroriste, pire qu'Al Quaïda » et un autre (Ad.) se dit agité car il était hyperactif.

Au-delà de la gêne que peut occasionner ces comportements en classe, ils montrent que les apprentissages théoriques prennent en compte d'autres dimensions¹⁰. Le cognitif implique le rapport au temps, au corps, les méthodes et l'organisation dans les opérations de travail scolaire. L'histoire de la forme scolaire rappelle combien l'école suppose une discipline du corps, intériorisée, un corps dressé et domestiqué, prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe¹¹. Nous retrouvons cette même explication pour d'autres comportements d'élèves « décrochés ».

En effet, nous pouvons retrouver une attitude différente, voire opposée. Dans ce cas, il n'y a pas de signe d'agitation mais plutôt un comportement calme et effacé. Les élèves « deviennent inhibés, un peu éteints, ils deviennent tristes et ne se mettent plus au travail » (G.L. directeur d'un collège contre le décrochage). Même constat au primaire, dans des classes ordinaires, comme en témoigne une enseignante : « quand [Vi.] ne me parle plus, c'est à ça que je vois qu'il va très, très mal ». Ta. (élève de CE2, 95), d'après ses professeurs, est un enfant en retrait, plutôt discret et qui ne prend pas la parole souvent. En classe, son attitude est « conforme à un comportement de prise de parole », il « lève la main », « ne prend pas la parole souvent » mais ses interventions sont « pertinentes ». Un autre élève, An. (élève de

¹⁰ Mathias Miller et Daniel Thin. (2003). « Remarques provisoires sur les ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol.36, n°1.

¹¹ G. Vincent. (1980). « L'école primaire française », Paris : PUL.

CE2, 92) a un comportement calme, en classe il a une attitude d'« un enfant en attente [...] qui ne faisait pas de bruit » (enseignante de la classe). Il n'y avait pas rébellion. Ch. (élève de CM2 dans le 78) était plutôt effacé selon son enseignante.

Pour certains élèves du collège, nous retrouvons ce même type de conduite. Ba., élève de 4^{ème}, se qualifie de calme lorsqu'il était à l'école primaire. Même constat pour Pi. qui se dit « tranquille » au primaire mais au collège son comportement a changé. Même chose pour La. qui se décrit comme calme au primaire et dit même avoir dormi en classe. Dans différentes typologies, nous retrouvons ce profil d'élèves¹². Ils sont dénommés les « silencieux » ou « tranquilles » (Kronick et Hargis, 1990). Ils ont des difficultés d'apprentissage mais n'ont pas de trouble du comportement. Dans une autre typologie (Janosz, 2000), nous retrouvons les « désengagés », ayant peu de problèmes de conduite et s'engageant dans les activités de l'école et leur performance est dans la moyenne. Dans une autre classification (Fortin, 2006), il existe « les peu intéressés et peu motivés par l'école » qui ont une bonne performance scolaire mais qui s'ennuient à l'école. Ils présentent un taux de dépression plus important et ont une appréciation négative du soutien affectif familial.

On s'aperçoit que des élèves dits « décrocheurs » peuvent avoir des comportements contraires. Certains manifestent de l'agitation pendant que d'autres semblent effacés. Nous pourrions résumer ces deux attitudes par les descriptifs suivants : repli sur soi ou indiscipline (travaux de D. Glassman). Ces comportements peuvent masquer ou traduire des problèmes cognitifs, dans les apprentissages de contenus scolaires, mais plus généralement des écarts de dispositions cognitives aux normes scolaires¹³. Après avoir vu les attitudes opposées que pouvaient manifester des élèves en décrochage scolaire, repérons les comportements possibles avec les autres.

2/ Des relations conflictuelles avec les autres : intégration difficile, bagarres et insultes pour palier une estime de soi défaillante ?

Lors de mon enquête, un constat récurrent est apparu : la relation de ces élèves aux autres semble difficile. Nous pouvons identifier différents comportements. Il existe des enfants qui ne parviennent pas à s'intégrer dans un groupe. Pour d'autres, ils sont dans des relations très conflictuelles, voire violentes avec leurs pairs ou les adultes. On peut noter aussi l'utilisation importante des insultes chez les élèves de collège.

¹² Catherine Baya.(2010). « Décrochages scolaires. L'école en difficulté », Paris : Edition De Boeck.

¹³ Mathias Miller et Daniel Thin. (2003). « Remarques provisoires sur les ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol.36, n°1.

Certains de ces élèves ne sont pas intégrés dans les groupes lors des travaux collectifs en classe ou sur la cour de récréation. C'est le cas de Ta. (élève de CE2) dont l'enseignante a remarqué le comportement : « il n'est pas souvent intégré dans les jeux collectifs organisés spontanément ». Egalement, dans la classe, lors des travaux de groupe : « Il n'entre pas dans le travail collectif. Il n'a aucune attention. Il ne rentre pas du tout dans le groupe ». Vi. ne rentre pas non plus dans les travaux de groupe que propose l'enseignante. Lors de jeux pédagogiques, il entre vite en conflit avec ses camarades.

Nous pouvons noter, que pour certains collégiens ou élèves du primaire, les relations conflictuelles semblent basées principalement sur la violence. Le prétexte semble venir de l'autre qui insulte. Ainsi l'enseignante de CE2 parle de Vi.: « Par rapport au regard des autres, il manifeste de la colère [...] si quelqu'un lui fait une remarque, il peut démarrer, c'est la violence tout de suite ». Il en est de même pour An. (élève de CM2) qui a changé d'attitude en CM2, où il s'est « rebellé ». En 6^{ème}, il est parti « en vrille, il devenait agressif, il faisait parti des bagarres en récréation ». Un autre élève de collège, dans une structure « découverte des métiers », Sa. (16 ans) a effectué une partie de sa scolarité en C.L.I.S. (classe d'inclusion scolaire) au primaire. En 6^{ème}, il a été orienté vers un I.T.E.P¹⁴. pour des problèmes de violence. Son professeur actuel en parle : « lorsqu'il avait des colères, les éducateurs devaient être à trois pour le maintenir ». Ce même élève se mettait aussi à crier, « il fallait que ça sorte ». Ba.(élève de 4^{ème}), se décrivant comme calme, avoue s'en prendre toujours au même élève qu'il poussait dans les escaliers : « Je l'ai emmené quatre fois à l'hôpital ». Sy., élève de 4^{ème} dit qu'il ne fallait pas le provoquer, il ne supportait pas que les autres de son âge lui donnent des ordres : « Ça devenait la guerre ». Ra., élève de 6^{ème}, dit aussi avoir frappé les autres élèves car « ils m'énervaient ». Ke. reconnaît s'être bagarré avec les autres quand on le « traitait ». Ces conflits et cette violence peuvent s'expliquer par le fait que ces jeunes ont opté pour la dissipation de la classe qui leur procure un statut vis-à-vis de leurs pairs¹⁵. Ce comportement leur permet de ne pas perdre la face par rapport aux manques d'acquisitions et de plus, les éloigne de leur angoisse devant l'acte d'apprendre. Comme le dit G.L., « Ils n'apprennent plus, ils n'arrivent plus à suivre le rythme dominant de la classe. Donc, il y a une stratégie d'évitement et je mets le bazar ».

Une attitude violente peut concerner, pour l'un d'eux, les relations avec les adultes. Jo. parle de son CP, qu'il a redoublé : « Je répondais à tout le monde, au maître, au directeur.

¹⁴ Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique.

¹⁵ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbant », dans La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

J'ai été viré 2 jours ». Il continue pour expliquer son attitude : « J'étais énervé car les profs, ils me parlaient mal ». Il explique qu'il a répondu à la directrice en lui disant : « Tu me parles pas sur ce ton, je ne suis pas ton fils ». Ch. (élève de CE2) n'était pas du tout violent avec les autres élèves de sa classe. Mais par contre, d'après l'enseignante, il pouvait « lever la main sur sa mère ».

Il existe également une autre forme de violence avec l'utilisation des insultes vis-à-vis des autres. Le vocabulaire utilisé par ces élèves peut être également très grossier. Ce phénomène concerne exclusivement (dans mon enquête) les élèves du collège. J'ai moi-même assisté à des échanges en classe où les jeunes utilisaient dans leurs échanges oraux une grossièreté (au moins) dans chaque phrase. Ce type de langage ne fait pas partie des pratiques et des valeurs de l'école même si un enseignant relativise. Un professeur principal de collège fait remarquer que les insultes sont permanentes dans les échanges entre les élèves. Il explique que c'est pour eux un moyen de communication : « On en entend tellement, que même nous, on est vacciné. On ne relève même plus parce qu'on n'arrêterait pas. Mais on rentre dans leur jeu sans le vouloir ». Il complète son attitude face à ces injures : « Ça fait parti de leur culture et je ne veux pas leur enlever. Mais ce que j'aimerais bien leur faire comprendre c'est qu'ils peuvent avoir leur culture mais qu'il y a d'autres cultures qu'il faut intégrer dans la société dans laquelle on vit ». Le professeur explique que si un adulte les reprend, les jeunes répondent « ce n'est rien, c'est une expression entre nous ».

Pour comprendre ce phénomène, je m'appuierai sur un article de Marguerite Perdriault¹⁶. L'injure peut montrer que l'adolescent appartient à un groupe puisque celui-ci ne se sent peut-être plus intégré dans l'école. Elle peut être aussi un signe de lien et d'amitié. La majorité des insultes concernent les mères. L'enseignante de Vi. raconte une scène qu'elle a vu : « Ju. est arrivé pour me dire que Vi. avait mal parlé à sa maman, j'ai cru que Vi. allait égorger Ju. si je n'avais pas été au milieu ». Sy. (collégien) dit avoir coincé la tête d'un de ses camarades entre les barreaux. Ce geste s'explique (selon lui) par une injure envers sa mère. C'est une atteinte à la parenté considérée comme la pire des insultes, mais devenue très courante¹⁷. Il est nécessaire de comprendre la force de provocation de telles injures touchant l'autre dans son humanité, ses interdits, sa sexualité et sa position sociale.

¹⁶ Marguerite Perdriault. (Janv. 2008). « Traiter l'injure, une prévention à construire », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.

¹⁷ Marguerite Perdriault. (Janv. 2008). « Traiter l'injure, une prévention à construire », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.

Cependant, j'ai pu constater dans mon enquête que des enfants pouvaient avoir une attitude contradictoire à celle décrite précédemment. En effet, des témoignages d'enseignantes du primaire montrent que les élèves ne vont pas dans ce sens : « Hors de la classe, ils ne participent pas au bagarre, ils ne prononcent pas d'insultes » (professeur de Ta.). An. ne participait pas aux bagarres. Même chose pour Ch., qui n'avait aucun souci de comportement en classe avec les autres.

Ces comportements peuvent s'expliquer par une estime de soi négative. Plusieurs témoignages d'enseignants du primaire vont dans ce sens. Le maître E de Ta. pense que ce dernier ne se croit pas bon. Lors d'une séance en classe, alors qu'il ne faisait rien, le professeur lui demande s'il s'ennuie. Il répond alors : « Ah, non c'est la plupart du temps trop difficile ». Ce qui ne correspond pas à l'analyse du professeur qui pense qu'il a des capacités certaines dans différents domaines. Une fois en étude, Ta. a été blessé par les propos tenus par ses camarades. Ils lui ont dit qu'il ne savait pas jouer aux échecs. Il a pleuré. Il a été blessé. Ta. peut se décourager face à une tâche qu'il pense ne pas pouvoir réussir : « Il baissait vite les bras devant un travail dans lequel il avait moins de facilités. Sans cesse, le fait qu'il ne croyait pas en ce qu'il faisait, il n'avait pas d'estime en ce qu'il faisait ». Avant la mise en place d'une aide, il se dévalorisait selon son enseignante : « Il dit qu'il n'est pas capable. Les termes qu'il a utilisé le jour de la rentrée, c'était terrifié et effrayé. J'avais demandé à chaque élève deux termes qui les caractérisaient. [...] L'école et le rythme lui faisaient peur ». L'enseignante de Vi. va dans le même sens. Elle évoque le rapport entre lui et ses notes : « Quand il parle de ses notes, c'est pour rapporter qu'elles sont mauvaises. [...] Il se focalise dessus. [...] Il ne s'est pas félicité de ses bonnes notes ». Concernant An., ce dernier tient plus compte de son image vis-à-vis des autres que de ce qu'il fait selon son enseignante : « Parce qu'il était tellement dans l'image qu'on pouvait avoir de lui, de ce que les autres pouvaient penser de son attitude que finalement ça lui prenait une telle énergie qu'il n'était pas dans l'écoute de ce qui était fait mais entrain de se demander comment lui allait être perçu s'il disait une bêtise ». Il est possible alors de supposer que ces élèves sont entrés en dissidence scolaire pour préserver une image de soi largement entamée par les jugements scolaires¹⁸.

Nous avons vu que les élèves en décrochage scolaire pouvaient avoir des comportements sociaux variés : agitation, effacement, violence, non-intégration, insultes. Qu'en est-il de leurs postures face aux apprentissages ?

¹⁸ Catherine Baya.(2010). « Décrochages scolaires. L'école en difficulté », Paris : Editions De Boeck.

B/ Les attitudes d'un élève « décrocheur » dans les apprentissages

Dans les écoles primaires et les structures du collège, les élèves concernés par cette enquête n'ont pas de dossier à la MDPH (Maison du handicap). Il n'y a donc pas de reconnaissance de handicap. Comme nous l'avons dit, les élèves décrits précédemment ne sont pas (ou plus) des décrocheurs institutionnels car ils ne sont pas absents des cours mais tous ne sont plus dans les apprentissages. Il existe quelques repères significatifs : plus de production d'écrits, manque d'intérêt pour les apprentissages, baisse de niveau, de grosses difficultés dans le dire/lire/écrire.

1/ Arrêt de productions écrites qui s'expliquent par un manque d'intérêt pour les apprentissages ?

Une des manifestations les plus visibles du décrochage scolaire dans les apprentissages est l'arrêt de toutes productions écrites. Les professeurs du premier et second degré comme les élèves de collège le constatent.

Une des premières étapes est de venir en classe sans matériel. Un professeur de collège analyse ce genre de situation pour montrer qu'ils sont en opposition avec les professeurs et l'école : « Ils viennent en classe sans rien, pas de trousse, pas de cahier, pas de livre [...] au mieux, ils viennent avec un sac [...] ils viennent en classe pour tout faire sauf travailler. Dès qu'il se passe quelque chose, ils s'engouffrent dedans ». Dans l'autre collège, le responsable précise que les élèves « sont présents mais n'ont aucune participation et ne produisent plus. Ils ne produisent plus de devoirs, c'est ce qu'il y a de plus marquant. On a des élèves qui sont en mesure de répondre, parce qu'ils ont des acquis et des capacités mais qui, sur papier, ne produisent plus ».

Les enseignantes de primaire font également le même constat. Le professeur de Ch. dit de lui qu'il a des « difficultés d'investissement dans la tâche. Il peut rester un temps assez long à ne rien faire, regarder ailleurs, chercher dans son cartable, ramasser des crayons qui tombent ». Elle confirme cette absence de production en disant : « Il n'écrivait pas. Il avait beaucoup de difficultés à écrire » et elle rajoute qu'il n'y avait pas de cohérence dans ses écrits.

Les collégiens confirment également cette attitude. Pi. se souvient très bien de son début de collège (en 6^{ème}) : « Je ne travaillais pas ». Ra. (actuellement élève de 6^{ème}) dit qu'elle a redoublé parce qu'elle ne travaillait pas également en CM1 et CM2 : « Je copiait la date et je m'arrêtais ». Jo. se souvient d'avoir copié en fonction de son humeur du moment : « Ca dépendait des jours. Si j'étais de bonne humeur, je copiait tout. Mais si je n'étais pas de

bonne humeur, je ne copiais rien du tout ». Ba. se souvient de ne plus avoir rien fait à partir de la 6^{ème} et ensuite en 5^{ème}.

Il est à noter de la part de certains professeurs du primaire la mise en avant des capacités de ce type d'élèves. Ils montrent des capacités de raisonnement et de logique mais ils restent non-productifs. Ta. (en CE2) ne finit pas son travail : il est capable d'expliquer ses stratégies pour trouver la solution, selon son enseignante, et il a une « attention très fugace et il se concentrait très mal sur tout. Il avait du mal à rentrer dans le travail, à prendre un crayon, de se mettre à écrire. Chaque étape était difficile ». Mais malgré cela, « c'est un petit garçon qui était très intelligent et ses résultats restaient corrects. Il avait même des raisonnements dans tous les domaines. Il faisait même partie des premiers de la classe ». Ch. qui a fait toute sa scolarité dans le même établissement n'a pas de problème cognitif mais ne réalise aucune production d'écrit : « Si on le laissait tout seul et qu'on n'était pas à le solliciter sans arrêt, presque à lui sortir sa trousse, ses cahiers, son crayon, il ne faisait rien. Et quand je dis rien, c'est vraiment rien. Il ne sortait pas sa trousse, ni son cahier ». Son enseignante continue : « Pour moi c'était un enfant qui n'était pas là, il était absent mais complètement ». Nous retrouvons les mêmes propos chez une autre enseignante : « Pour moi, Vi. est un élève décrocheur car il a décroché vis-à-vis des apprentissages scolaires, et qui a des moments d'absence ».

Ces constats d'arrêts de production et d'absence amène à une question importante posée par la même enseignante : « Cette attitude est la conséquence ou la cause du décrochage : son attitude peut être la conséquence dans le fait qu'il ne comprend plus. Mais son attitude peut être aussi la cause puisqu'il n'écoute plus, il ne suit plus du tout ». Pour répondre à cette question, des recherches¹⁹ montrent de l'antériorité des problèmes dans les apprentissages par rapport aux problèmes comportementaux²⁰. Ces jeunes lâchent sur les apprentissages. Ils s'enferment alors dans une sous-estime d'eux-mêmes pour tout ce qui concerne les tâches scolaires. Il peut s'ajouter également un sentiment de péril identitaire où se crée une opposition entre ce qu'ils sont et ce qu'ils pensent que les autres veulent qu'ils deviennent (propos de J.-Y. Rochex). La démarche d'enseignement est alors assimilée à une demande de trahison, de reniement d'eux-mêmes, de leurs familles ou de leurs pairs²¹.

¹⁹ Elisabeth Bautier et Jean-Pierre Terrail. (Nov. 2002). « Décrochage scolaire : genèse et logique de parcours », Escol-Paris 8. (<http://cisad.adc.education.fr>)

²⁰ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbant », dans La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

²¹ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbant », dans La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

J'ai pu repérer aussi dans mon enquête que le manque d'intérêt pour l'école pouvait apparaître. Ta. qui n'a pas de difficulté de mémorisation s'ennuie quand il faut apprendre ses leçons en Géographie par exemple. C'est une contrainte, alors qu'il a une mémoire performante. Pour un élève de 6^{ème}, Jo., il dit qu'il pensait « tout le temps à la récréation ». Pi. évoque sa relation à la matière enseignée que: « C'est la matière que j'aimais pas ». Ch. ne s'intéressait pas à la grammaire. Pour son enseignante : « Il y avait un manque d'intérêt pour la matière ». Même témoignage dans le second degré : « Progressivement, [les élèves] montrent un désintérêt pour ce qui est proposé dans l'établissement » (G.L.).

Cet arrêt de production d'écrit a certaines conséquences sur le niveau des élèves et leurs notes.

2/ Des notes en baisse et des élèves en dessous du niveau de classe : des signes pas totalement significatifs.

Les élèves, en rupture scolaire, en démobilitation, sont des élèves qui arrivent au collège avec des résultats et des acquisitions scolaires très largement insuffisants et très inférieurs à la moyenne nationale, concrétisés par un ou plusieurs redoublements au cours de la scolarité primaire²².

Les responsables pédagogiques d'un collège accueillant des «décrocheurs» remarquent que la chute des notes est l'un des signes distinctifs du décrochage : « Les élèves ne sont plus en mesure de répondre aux exigences des évaluations ». Ils constatent aussi un niveau inférieur à ce qui est demandé à leur classe d'âge : « Les élèves arrivant en 6^{ème} ont un niveau de fin de CE2 ou début de CM1 ». Son objectif, ainsi que celui de l'équipe pédagogique, est que « les élèves quittent l'établissement [fin de 3^{ème}] avec un niveau de fin de CM2 ou début de 6^{ème} ».

La D.M. (découverte des métiers) accueille des élèves ayant déjà redoublé ou étant déscolarisés. Pour découvrir les profils d'élèves, le professeur principal les décrit « en début d'année » avec « un niveau scolaire très faible et un passif avec l'école extrêmement lourd ». Sa. a des acquisitions de C.P. et de C.E.1. Les professeurs pensent qu'il a atteint son niveau maximum. Ensuite, il est prévu qu'il aille en 3^{ème} d'insertion pour l'orienter vers un C.A.P. en 3 ans. Pour Jo. : « Le premier trimestre a été catastrophique » mais difficile de se souvenir de la classe. Vi., «du point de vue des apprentissages et de la concentration, il n'est plus du tout dans ce qu'on peut demander pour le niveau de classe, c'est-à-dire en CE 2. Il n'est plus du tout dans un niveau de CE2 : il a décroché du programme et des apprentissages en général ».

²² Elisabeth Bautier.(2003). « Décrochage, déscolarisation », dans La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

En ce qui concerne le redoublement, les élèves interviewés disent, pour la plupart, l'avoir vécu. C'est le cas de Ke. qui a été maintenu en CP. Pour les élèves de 4^{ème} : maintien en CE2 pour Sy. et de Ba. au CE 1. Toutefois les autres n'ont jamais redoublé de sorte que le redoublement n'est pas significatif de décrochage. Il en est de même pour les notes.

Comme pour l'attitude, certains élèves ne répondent pas à ce critère des notes en baisse. En effet, la maîtresse de Ta. remarque un maintien des notes: « C'est un petit garçon qui était très intelligent et ses résultats restaient corrects. C'était positif. Il avait même des raisonnements dans tous les domaines. Il faisait même partie des premiers de la classe ». Ses réponses sont pertinentes à l'oral. Pour deux autres élèves, ceux qui ne produisent plus, ils parviennent à maintenir un niveau de notes satisfaisant.

Même si le niveau scolaire et les notes peuvent être des indicateurs du décrochage, ils n'en sont pas exclusifs. Il semble que le raisonnement soit différent pour la maîtrise de la langue française.

3/ La non maîtrise de la langue française, comme indicateur commun

Lors de cette enquête, la totalité des élèves interviewés ont exprimé des difficultés dans la maîtrise de la langue française. Pour moi, c'était une hypothèse inexistante que j'ai dû intégrer dans ma recherche. Les professeurs confirment également ce constat tout en sachant que certains élèves ont plus de difficultés dans un domaine particulier.

Les élèves du collège se souviennent très bien de leurs difficultés en lecture. Pour certains, ce fut même la cause du maintien. An. a été maintenu en CP pour des difficultés de lecture. Da. a été également maintenu en CE 1 car il « ne savait pas ». Même chose pour La. qui « lisait comme un robot ». Ke. dit « avoir eu du mal à travailler [...] j'avais du mal à lire ». Le responsable d'une structure constate par rapport aux élèves arrivant dans son établissement : « Ce sont des élèves en difficulté scolaire et le passage à l'écrit et la lecture sont des actes très compliqués pour eux ».

Les enseignants mesurent les conséquences de ces difficultés en lecture. Le professeur principal du D.M. : « Les élèves qui font le plus peur ce sont ceux qui ne sont plus capables de produire un écrit et de lire. Quand ils sont en difficulté dans la lecture ils le sont dans toutes les disciplines : en mathématiques, la technologie. Le fait de ne pas savoir lire les consignes et d'y répondre les met dans une situation d'abandon ». Le responsable donne un exemple pour des élèves de 4^{ème} à qui on demande, en mathématiques, d'encadrer deux nombres. Les élèves ont placé une parenthèse de chaque côté du nombre comme pour encadrer le nombre.

Au primaire, le constat peut être nuancé pour les enseignants. Les difficultés semblent plus ciblées dans un domaine en particulier. C'est le cas d'An. en CE2, qui a des difficultés de lecture car il n'avait pas accès au sens. De plus, à l'écrit, il ne segmentait pas entre les mots. Ta. a une bonne maîtrise de la langue française à l'oral (faisant des jeux de mots), et il est capable de lire des romans adaptés à son âge et de les comprendre. Il répond à des questions sur un livre, de mémoire, sans chercher dans le texte. Malgré ses capacités en lecture et compréhension, sa difficulté principale reste la production d'écrit. Un exemple en poésie où « C'est systématiquement très difficile pour Ta. ». L'enfant l'exprime en disant : « Je n'ai pas d'idées ». Nous avons la même donnée pour Ch. qui est très performant à l'oral mais qui ne fait aucune production et pas d'exercice. Il a une très bonne compréhension des textes (à l'oral). Son enseignante le décrit de cette manière : « Il est intelligent. Il parle bien. Il comprend mais il ne veut rien faire [...] Ca perdurait depuis le CP ». Il savait répondre tout à fait correctement aux questions sur des textes et il lisait à haute voix.

Une enseignante précise que les difficultés pour lire n'ont pas de lien direct avec le décrochage. Elle se justifie en disant que l'élève qu'elle a eu avait une « une grosse dyslexie mais d'autres sont dyslexiques et ont accès au savoir ». Une autre enseignante pense que son élève « avait une peur vis-à-vis de l'écrit ». Dans un travail en sciences, les questions étaient connues de tous à l'oral et il n'était pas nécessaire de maîtriser la lecture pour y répondre. Pour l'enseignante, « l'élève ne se l'autorise pas ».

L'hypothèse, que je découvre, serait que la non maîtrise de la langue française est un facteur déterminant du décrochage scolaire et que le comportement en classe des élèves en serait la conséquence. Une explication est possible à travers l'utilisation de l'injure²³. Ce parler déviant peut être revendiqué comme un moyen de lutte contre la domination de la « litératie », monde de l'écrit, auquel les jeunes ont du mal à accéder, renforcé par le parler professoral, langue des lettrés qui leur semble parfois incompréhensible. A l'école, l'élève serait en position d'insulté²⁴ car toujours dépendant, coupable de ne pas savoir et de ne pas travailler. Ainsi l'élève préfère rester non productif car la langue lui semble inaccessible. Ce faible niveau scolaire ne manque pas d'interpeller les pratiques pédagogiques. Le manque cruel de la maîtrise de l'écrit, après 8 à 10 ans d'école, ne peut, que questionner l'institution et ses professionnels²⁵.

²³ Marguerite Perdriault. (Janv. 2008). « Traiter l'injure, une prévention à construire », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.

²⁴ Jacques Pain. (2006). « L'école et ses violences », Economica.

²⁵ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbant », dans La nouvelle revue de l' AIS, n°24.

Une hypothèse, que j'avais ignorée volontairement, est le lien qui unit décrochage et situation familiale. Or je ne peux ignorer cette dimension.

C/ Les « décrocheurs » : leur contexte social, familial et leur culture.

Malgré mon choix de centrer le sujet sur la relation entre l'école et le décrochage scolaire, il est apparu au cours de mon enquête, de façon très nette, un lien étroit entre ces élèves et leur situation familiale. Les recherches sur ce sujet montrent que les élèves dont le contexte familial est difficile sont plus susceptibles de décrocher. Même si ce facteur semble important dans le décrochage, il n'est pas unique. Mon propos veut montrer qu'on se doit d'être vigilant face au décrochage en classe lorsque des enfants ont des difficultés d'ordre familial. Dans les entretiens que j'ai menés, la question des familles est apparue de manière naturelle auprès des professeurs du second degré. J'ai moi-même ensuite pris l'initiative de poser des questions à ce sujet auprès des enseignants du primaire.

Comme dans la partie sur les comportements, des tendances significatives semblent se dessiner mais il existe aussi différentes réalités. Nous verrons également que les valeurs et la culture de ces jeunes ne sont pas en totale adéquation avec celles de l'école.

1/ Le décrochage et le lien avec les familles

Le fonctionnement familial dans son ensemble influe sur la scolarité des jeunes²⁶. La gestion des problèmes, l'expression affective au sein de la famille, le positionnement des parents dans leur rôle ont un impact sur la réussite scolaire. Des dysfonctionnements familiaux, des ruptures telles que les divorces ou les séparations mal vécus, peuvent être un terreau au décrochage scolaire. Les difficultés cumulées de certaines familles et notamment la fragilité psychologique des adultes référents sont source d'anxiété et de problèmes d'adaptation en milieu scolaire. Une enquête de l'Université Paris Nanterre²⁷ montre, par des entretiens de jeunes de classe relais, des histoires chaotiques.

Un responsable d'une structure de collège, G.L., constate que les élèves qu'il inscrit ont « un contexte social peu favorable ». Selon lui, il apparaît que si, en plus, le contexte familial est décomposé et que la situation économique est difficile alors l'élève pouvait se retrouver en difficultés scolaires. Il constate que pour les élèves, le chômage est présent dans les familles avec des situations de monoparentalité. Il a constaté que seuls 20 % des élèves avaient une cellule famille avec le père et la mère. Et parmi ce pourcentage, plus de la moitié avait des parents dont le travail était en horaires décalés. Donc « la véritable présence

²⁶ Catherine Baya.(2010). « Décrochages scolaires. L'école en difficulté », Ed. De Boeck.

²⁷ Marie-Anne Hugon. (2002). « Classe-relais, l'école interpellée », CNDP Amiens.

effective père-mère à la maison » concerne « très peu d'élèves ». Il y a également des enfants placés en famille d'accueil ou en foyer.

Lors de mon enquête dans une autre structure, Découverte des métiers, j'ai pu faire le même constat de l'influence de la famille dans l'apprentissage de l'élève. Parmi ces jeunes, certains vivent avec leur familles et d'autres sont placés. Le professeur principal que j'ai interrogé, pensait que si l'enfant était avec sa famille d'origine, le travail serait plus simple. Or, ce n'est pas toujours le cas. L'équipe éducative et pédagogique pensait que les besoins prioritaires étaient chez les internes et que les demi-pensionnaires, ayant une structure familiale, avaient un suivi chez eux et donc ne devenaient pas une priorité. Mais ce qui est constaté, « ce n'est pas parce que la famille est derrière que forcément ça fonctionne bien ». Le professeur fait même le constat suivant concernant la présence de la famille : « Au contraire, on a de plus en plus de familles qui viennent vers nous [...] la situation est parfois plus compliquée que quand l'enfant est placé [...] Quand l'enfant est placé, il y a une cassure, et il y a des choses qu'on ne retrouve pas ». Le professeur illustre son propos avec l'exemple d'un élève qui vit dans deux modes de fonctionnements différents voire contradictoires : « Un enfant, qui vit avec sa maman, prise dans un étau, qui voit que son fils fait ce qu'il veut, qu'elle devrait faire appel aux services sociaux pour venir l'épauler. Mais elle n'y arrive pas car elle est trop attachée à son enfant. Elle vit ça comme une trahison pour son enfant. Et lui il joue de cette situation. Il fait ce qu'il veut quand il veut. Il ne s'aperçoit pas du mal qu'il peut faire pour sa mère et pour lui ». Quand l'enfant est placé, les éducateurs peuvent traiter ce genre de problème. De plus, dans le quotidien, il y a les éducateurs entre deux. C'est plus facile de voir un éducateur que la famille.

Pour les élèves du 1^{er} degré, il s'avère que les situations familiales ne sont pas toutes identiques même s'il apparaît que celles-ci ne sont pas dans un schéma « traditionnel » (père, mère présents sous le même toit). Les 4 enfants repérés dans cette étude sont concernés par ce facteur. Ils proviennent de familles désunies ou reconstituées.

Vi. vit avec sa mère biologique et son père adoptif. Ses parents sont donc divorcés et j'ai pu constater le retour du père biologique, il y a seulement 2 ans. Les parents sont en désaccord pour la suite de sa scolarité. J'ai procédé à un signalement au Procureur de la République, car l'enfant a affirmé se faire « frapper » par son beau-père. Quant à An., il y a eu la naissance d'un petit frère qui n'était pas du papa, ce qui a causé la séparation des parents. Il n'y avait pas de difficultés sociales et la famille était coopérative avec l'école (selon l'enseignante). Ta. a, lui aussi, des parents divorcés. C'est le dernier de 5 enfants, dont les frères et sœurs sont plus âgés (20 ans). Il est en garde alternée. Les parents sont publicitaires

et ont une situation professionnelle confortable. Quant à Ch., il vivait avec sa mère et sa grand-mère, la famille ne semblait pas manquer de moyens financiers. De plus, d'après l'enseignante, celle-ci avait un bon niveau culturel. Par contre, le père de Ch. est parti sans donner de nouvelles lorsqu'il avait 2 ans. La mère disait que le père l'avait abandonné.

Je ne souhaitais pas faire de corrélation étroite entre le niveau social de la famille et le décrochage. Mais les enquêtes montrent que les collégiens en « scolarités avortées » sont « dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres »²⁸. Toutefois, mon enquête montre que les élèves dont les parents ayant une situation sociale élevée sont touchés par le décrochage. Il semble que la situation familiale ait un poids certain dans la scolarité de l'enfant. Cette influence a aussi des conséquences sur la culture et les valeurs des enfants.

2/ Culture et valeurs en contradiction avec celles de l'école

Certains « décrocheurs » compensent la précarité familiale par une forte insertion dans la sociabilité des pairs et la culture de la rue²⁹. De plus, des « ruptures scolaires » de collégiens de milieux populaires résident dans la contradiction entre logiques sociales dans lesquelles les jeunes des familles populaires sont socialisés, et les logiques scolaires³⁰. Nous retrouvons ici une problématique fondamentale du terrain du second degré où les valeurs défendues par ces élèves sont en désaccords avec celles de l'école.

Pour illustrer ce propos, un des professeurs a employé l'expression « handicap social ». En lui demandant de préciser sa pensée, il s'est repris en pensant que le mot était « trop fort ». Mais ensuite, il a expliqué son expression par le fait que ces jeunes avaient un code social qui devenait un frein à leur progrès. Ce code est défini par les copains et la famille en dehors de l'établissement. Ces jeunes côtoient des repères sociaux différents. En effet, le week-end, dans leur cité, le travail à l'école n'est pas valorisé. Par contre en semaine, les professeurs les incitent à développer des compétences scolaires. Pour le professeur, ces jeunes sont dans « une nébuleuse dont ils ne sont pas conscients ». Leur principal « handicap social », selon lui, est leur difficulté à se contrôler (nous verrons ensuite les dispositions mises en place pour répondre à cette difficulté).

Il existe une autre incapacité signifiée par les enseignants. Elle se situe dans leur système de valeurs différent de celui de l'école. Je reprendrai une phrase qu'une responsable

²⁸ S.Broccolichi. (1998). « Les interruptions précoces d'études », X.Y.ZEP, Bulletin du centre Alain Savary.

²⁹ Elisabeth Bautier.(2003). « Décrochage, déscolarisation », dans La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

³⁰ Mathias Miller et Daniel Thin. (2003). « Remarques provisoires sur les ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol.36, n°1.

A.S.H m'a rapportée d'un de ces jeunes : « Moi madame je gagne en 3 fois ce que vous gagnez en un mois en vendant du chite ». La responsable ASH du diocèse a du admettre qu'il avait raison. Pour moi, se pose aussi la question du système de valeurs que l'école se doit de défendre. En effet, pour l'enseignant, les jeunes vivent dans un monde parallèle à celui de l'école. L'enseignant d'une classe parle même d'addictions sociales. Pour lui, le « travers de la cité » est que celui qui réussit à l'école n'est pas bien vu. Ils ne veulent pas « se positionner comme des intellos ».

Dans la classe des découvertes des métiers, le professeur principal évoque aussi ce lien entre ce que vivent les élèves dans leur contexte social et leur attitude en classe. Faisant référence à une bagarre qui a eu lieu dans un dortoir, l'enseignant dit : « ils reproduisent ce qu'ils vivent dans leur quartier ». Nous verrons, dans la suite de ce mémoire, s'il est possible de trouver des points communs entre ces deux cultures que tout semble opposer.

Comme nous venons de le voir, il existe différents indicateurs pour repérer le décrochage scolaire. Il existe des avertisseurs visibles : violences, bagarres, insultes, bruits et déplacements en classe, plus de production, baisse des notes. Mais le décrochage peut se manifester par des signes moins visibles : repli sur soi, comportement attendu en classe (silence, levée de doigt, par exemple), maintien des notes, dépression. Ainsi, en classe il est souhaitable d'être en alerte sur différentes variables pour repérer le décrochage. Il semble que les difficultés rencontrées dans la maîtrise de la langue soient un critère commun au décrochage scolaire. Le flou du terme « décrocheur » permet d'englober différents types d'élèves « difficiles » et peut-être d'éviter ainsi de cerner les spécificités des difficultés que rencontrent les jeunes³¹.

³¹ Stéphane Bonnery. (Avril 2004). « Le décrochage scolaire en France : « un problème social » émergent ? », Revue internationale d'éducation, n°35, CLEP.

II/ LES PRATIQUES EDUCATIVES : QUELLE RELATION POUR PREVENIR OU INCITER LE DECROCHAGE ?

Après avoir identifié les multiples manifestations du décrochage scolaire, il s'agit de repérer si les pratiques professionnelles des enseignants peuvent l'inciter. Cette seconde partie va tenter de montrer s'il existe un lien entre un type de relation professeur - élève « décrocheur » et le désinvestissement de ce dernier. Si nous partons du principe que l'appropriation des connaissances est le résultat, entre autre, d'une relation positive quand les partenaires sont en mesure de s'adapter tels qu'ils sont, ce qui va conduire au respect mutuel et à la confiance dans l'autre³². A l'inverse, on peut supposer qu'une relation non saine, basée sur un non respect mutuel, peut induire une démobilité dans le travail. Nous verrons dans une première partie si une relation conflictuelle entre l'enseignant et l'élève a des effets sur les apprentissages. A l'opposé, nous tenterons de montrer qu'une proximité éducative induit un investissement dans les apprentissages tout en veillant à éviter certaines dérives. Ensuite, nous verrons quelles peuvent être les règles de vie pour ces élèves aux comportements parfois différents des attendus de l'école. Enfin, nous verrons que la gestion de leurs émotions est un paramètre important dans la vie de classe.

A/ Un manque d'intérêt des professeurs pour ces élèves qui provoque le décrochage

Une des hypothèses formulées affirmait qu'une relation tendue, voire conflictuelle, entre le professeur et l'élève engendrait un désintérêt pour les apprentissages. Il est à noter que dans la relation pédagogique, les relations affectives tendent à être bannies de la classe au profit d'un rapport plus distant entre le maître et l'élève et davantage réglé par la référence à des normes rationnelles, officielles et impersonnelles auxquelles tous doivent se soumettre, y compris l'enseignant³³. Mais existe-t-il un lien entre cette distance affective et le décrochage ?

1/ Une indifférence qui marque

Même si quelques élèves gardent plutôt un souvenir positif ou neutre de leur école primaire, pour d'autres, c'est le manque d'intérêt à leur égard qui prédomine. Il semble, en effet, que ce soit l'absence de réaction de l'institution face à ces élèves qui accroît la démotivation et non mon hypothèse de départ. Ce fait est confirmé par G. L. qui ne pense pas qu'une relation difficile avec un enseignant puisse provoquer un décrochage. Il constate ce que disent les élèves avant leur passage dans sa structure d'accueil : ils y trouvaient des « professeurs désintéressés par rapport à ce qu'ils vivent et ce qu'ils sont ». Dans son

³² Evequoz G. (1984). « Le contexte scolaire et ses otages ». Paris : PUF.

³³ R. Gasparini. (2000). « Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire », Paris : Grasset

établissement, les élèves ont le sentiment « d'être chouchoutés selon leur expression ». Il n'a pas entendu de la part des élèves de conflits particuliers directs avec les enseignants mais une institution qui ne s'intéresse pas forcément à eux. Les collégiens ne se sentent pas pris en compte, écoutés, compris³⁴. Mais ils n'expriment pas de ressenti négatif vis-à-vis de l'institution comme de la colère ou de la rancœur toutefois ils se sentent « désabusés ». Ils sont « imperméables » au discours sur le fait de se remettre au travail. Ce type de discours « ne les intéresse pas et n'a pas de valeur particulière » (G.L.). Les élèves ont le sentiment, avant d'arriver dans l'établissement, que les professeurs « n'en ont rien à faire d'eux, qu'ils soient là ou pas ». Ce premier témoignage de professionnel de la question montre clairement que le manque d'intérêt pour les élèves a un lien direct avec le décrochage (même si d'autres paramètres sont à prendre en compte). Mais qu'en pensent les élèves du collège ?

Les élèves montrent également dans leur propos que les enseignants ne s'intéressent pas à eux. La et Da. se souviennent qu'aucun professeur ne s'est occupé d'eux : « Ils s'en foutaient ». Dans la même lignée, Da. se souvient de son professeur en français au collège : « elle me laissait dans la merde. Elle ne voulait pas m'aider ». Mais dans ses propos, il n'y a pas l'expression de rejet de la part du professeur. Pour Ra., une élève de 6^{ème}, elle ne garde aucun bon souvenir de ses maîtresses : « J'aime personne parce qu'ils rigolaient sur mon poids. [...] Je levais la main et ils venaient pas. On dirait, y m'ignoraient. Après j'ai arrêté de lever la main et je travaillais plus ». Dans cette déclaration, la jeune montre clairement le lien entre cette indifférence et son décrochage scolaire.

2/ Un éloignement qui peut s'expliquer

Cette distance peut s'expliquer par le fait que le professeur veut assurer des conditions de travail acceptables pour sa classe. Jo., élève de 6^{ème}, se souvient que les enseignants ne lui disaient rien s'il ne copiait rien : « si je n'étais pas de bonne humeur, je ne copiais rien. Et y me forçaient pas, les profs ». Y avait-il alors un accord tacite entre cet élève et le professeur ? Il peut se mettre en place un pacte minimum, sorte de *modus vivendi* pour obtenir ou maintenir un semblant de paix dans la classe³⁵. Cet accord consisterait à dire que si l'élève se tient calme alors le professeur le laisse tranquille. Le professeur esquive alors les conflits qu'il juge perdus d'avance et le collégien échappe aux conséquences négatives de ses

³⁴ Carole Asdih. (2003). « Etude du discours de collégiens en décrochage », CERSE-Université de Caen, vol. 36, n°1.

³⁵ Daniel Thin. (Juin 2002). « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges des quartiers populaires », Revue Française de pédagogie, n°139.

manquements aux devoirs d'élève³⁶. Une autre explication est possible également dans les valeurs défendues par l'école : là où l'École et les valeurs dominantes qu'elle véhicule voit de l'autonomie, les élèves peuvent voir de l'abandon ou de l'autorisation à faire ce que l'on veut³⁷. Enfin le nombre d'élève par classe peut aussi expliquer ce détachement. En effet, « le nombre important d'élèves dans les classes fait que les professeurs n'ont pas le temps de s'occuper d'eux » (G.L.). Le professeur du D.M. a la même analyse : « Ils se sentent perdus au milieu de 30 élèves ». Un élève de 4^{ème}, Ad., compare ses conditions de travail actuelles (en D.M.) à celles de sa 6^{ème} (collège ordinaire) : « Avant, on était tous dans la classe, 20, alignés. Alors que là on est 12 ». Ce nombre peut être un prétexte aussi pour ne pas s'occuper d'un élève en particulier. Pi. en témoigne : « Y m'ont dit genre : y a pas que toi dans la classe. A part que dans la classe je ne travaille pas. Ca sert à rien ». Dans cet exemple encore, il semble que la démotivation viendrait du fait du désintéressement de l'élève. Parfois même au sein d'une équipe, le message se transmet entre collègues de manière explicite. Pour Ch. (élève de CM2 du 78), le discours des enseignantes qu'il a eu précédemment invitait à ne pas se lancer dans une tentative de rapprochement : « On me l'avait présenté comme ça : tu vas avoir Ch. dans ta classe mais surtout n'essaie pas de faire, en gros, quoi que ce soit, on a tout essayé. C'était clair, c'était comme ça ». Il apparaît que le manque de préoccupation de ces élèves accroîtrait leur décrochage. Mais qu'en est-il de mon hypothèse sur une éventuelle relation conflictuelle et le lien avec l'arrêt des apprentissages ?

3/ Des relations houleuses sans l'effet escompté.

D'autres élèves gardent en mémoire des faits qui montrent des tensions entre eux et les professeurs. Est-ce-que cette attitude a pu provoquer un arrêt du travail ?

Ils se souviennent de faits marquants les concernant directement mais qui ne semble pas être en lien avec leur décrochage. Pi., qui a été sanctionné injustement par une enseignante, en garde un mauvais souvenir. Il n'aimait pas le primaire. Il se forçait à vomir pour ne pas aller à l'école. Mais il n'y a pas de lien entre cette sanction injuste et le comportement face aux apprentissages. Un autre (Ad. élève de 4^{ème}) raconte sa maternelle : « Ma mère elle m'a dit quand j'étais en maternelle, il convoquait ma mère trois fois par jour. Elle m'a dit : le matin elle arrivait, elle allait dans le bureau, ils parlaient. Après, le midi, elle arrivait pour manger, elle allait dans le bureau. Après le soir, elle allait me chercher, elle allait dans le bureau. Ils étaient fous ». Pi. nous raconte un souvenir marquant concernant un

³⁶ ³⁶ Daniel Thin. (Juin 2002). « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges des quartiers populaires », Revue Française de pédagogie, n°139.

³⁷ Elisabeth Bautier. (2003). « Décrochage, déscolarisation », La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

voyage qu'il n'a pu faire : « De temps en temps, j'arrivais en retard parce que j'habitais loin parce que j'avais été viré [d'un autre collège], il fallait que j'aille jusqu'au collège. Ils m'ont dit : comme j'étais trop souvent en retard, ils ont dit, comme ça, à ma mère : il ne vient pas au ski. Ma mère elle avait déjà payé [...] Je n'avais jamais été au ski ». Ces faits montrent des souvenirs marquants pour ces élèves mais aucun ne dit qu'ils sont la cause de leur abandon dans les apprentissages.

D'après quelques élèves (et ce n'est pas la majorité), certains professeurs peuvent manifester de l'animosité à leur égard. Même si un élève se dit directement touché, les autres ne le sont pas et relatent des faits concernant toute la classe. Pour Ke., la maîtresse lui criait dessus car il parlait fort en classe : « Dès qu'on parlait, elle me criait dessus ». Un autre élève dira également : « Dès qu'on disait une question, il nous criait pas dessus. » Ad. se souvient d'une professeure qui « n'aimait pas les gens » mais qui n'avait rien de particulier contre lui. Il se souvient de son maître de CE2 qui était méchant avec tout le monde (mais pas particulièrement avec lui). En récréation, les élèves qui ne travaillaient pas, devaient rester dans la classe. Ba., affirme qu'il y restait à chaque fois. Ces élèves n'ont pas exprimé avoir eu un dégoût ensuite de leur scolarité.

D'autres relatent des faits de violence physique mais qui ne leur était pas directement adressé. Il ne semble pas qu'ils aient été marqués dans leur parcours scolaire. Jo. se souvient de la violence d'un enseignant qui n'était pas particulièrement destinée à son encounter : « Il y avait un maître qui était violent. – Avec toi ou avec les autres ? – Avec moi et avec les autres aussi. Il a collé une gifle à une amie à moi. – Et toi, tu as pris une gifle ou pas ? – Non. Moi il m'a lancé la table. » L'enfant précisera ensuite que l'enseignant a failli lancer cette table. Pour Ba., il se souvient d'un enseignant de CP qui donnait des fessés à tous les élèves mais lui n'était pas particulièrement visé, cela concernait toute la classe. La. relate une scène violente d'une enseignante du primaire en CM1 : « J'ai lancé une chaise sur une prof. Elle me saoulait. A chaque fois, elle m'attrapait le bras et tout ». Ra. se souvient très bien : « Le maître, y m'a tiré les oreilles ». Les élèves n'ont pas expliqué leur désengagement dans le travail par des faits de violence vécus en classe. Ils n'ont pas fait le lien entre ces actes et leur scolarité.

J'ai le sentiment qu'une relation tendue voir violente permet de créer un lien entre le professeur et l'élève. Il semble que l'indifférence du professeur influencerait plus le comportement de l'élève dans ses apprentissages. Je pourrai résumer ma pensée par la réflexion de l'enseignante de Vi. : « J'ai l'impression qu'il fait plein de bêtises pour que je m'occupe de lui ». La violence est le signe d'une demande affective si importante qu'elle ne

peut être vécue³⁸. Ce qui est important pour ces jeunes, c'est qu'il y ait une rencontre. Ce contact violent devient une façon de se sentir exister. Je n'oserais dire qu'une relation, même querelleuse, conviendrait à un élève car elle prouverait alors qu'il existe. Cette réflexion irait alors à l'encontre de mon hypothèse qui prétendait que la violence entraînerait le décrochage. Je pourrais alors esquisser une autre hypothèse en combinant ces différents éléments : un élève se sentirait considéré et existant en étant réprimandé par un professeur. Alors je réalise que ces élèves ne tiennent pas rigueur aux professeurs de leurs réprimandes mais sont plus touchés quand ces derniers ne s'occupent pas d'eux.

Il apparaît que le manque d'intérêt des enseignants pour les élèves suscite le décrochage scolaire, ce qui n'était pas mon hypothèse de départ. Mais, à l'inverse, leur intérêt a-t-il des effets dans les apprentissages ?

B/ Une proximité dans la relation qui a de l'impact, mais qui ne doit pas se tromper de cible.

La qualité de l'environnement scolaire est associée à de multiples composantes : une souplesse de l'encadrement, un suivi des élèves, une proximité avec le personnel de l'école, des pratiques pédagogiques stimulantes, une valorisation des résultats scolaires, des attitudes de soutien plutôt que de contrôle de la part de la direction et des enseignants³⁹. En partant de ce constat, approfondissons la proximité entre les élèves et les professeurs pour mesurer l'éventuel impact sur les apprentissages des élèves.

1/ Une attention particulière portée aux élèves ...

Si les enseignants portent une attention particulière à ces élèves, ces derniers pourraient rester dans une attitude d'apprentissage. Cet intérêt des professeurs a une incidence sur l'ambiance et le climat de travail comme a pu le constater la responsable A.S.H.⁴⁰. Elle s'est rendue à plusieurs reprises dans l'une des deux structures d'accueil de « décrocheurs ». Elle raconte ce qu'elle a entendu des élèves : « Ils considèrent leur établissement, pas comme une école, mais comme une deuxième famille. Il faut presque les virer à la fin de la journée parce qu'ils ne veulent pas rentrer chez eux. Parce que, ou c'est la rue essentiellement, ou ce lieu qui est pour eux un lieu de..., je ne sais pas, un lieu de sérénité ou un exutoire, un lieu où ils se sentent bien ». Le directeur de ce même établissement pense qu'il suffirait pour certains élèves d'un peu d'attention pour faire évoluer le comportement des apprenants : ceux qui ont

³⁸ Philippe Jeammet. (...). Le site « La santé de l'homme », n°384.

³⁹ Carole Asdih. (2003). « Etude du discours de collégiens en décrochage », CERSE-Université de Caen, vol. 36, n°1.

⁴⁰ Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

« des difficultés cognitives, des lenteurs, qui seraient en mesure de suivre le programme si on leur accordait un peu plus de temps et d'attention et qui deviennent inhibés, un peu éteints. Ils deviennent tristes et ne se mettent plus au travail ». Pour les autres élèves, ceux qui se font plus remarquer en classe, la même attention suffirait : « Ces élèves sont décrits comme ayant des troubles du comportement. Mais en fait, on se rend compte que lorsque les apprentissages leur conviennent et que le rythme et l'attention que portent les enseignants à leur travail est là, les élèves sont calmes et ils se remettent légèrement au travail » (G.L.). Dans cette affirmation on notera que d'autres composantes sont prises en compte (et pas seulement l'attention) et notamment « des apprentissages qui conviennent ». Cette présence auprès des élèves est de tous les instants, car ils peuvent se déconcentrer dans une séance. Le professeur de l'D.R.S. insiste sur le fait d' « être derrière eux » car « sur une séance, ils peuvent décrocher ».

Le nombre d'élèves semble être un critère important pour permettre ou empêcher cette proximité. Dans les classes dites ordinaires « les enseignants ne peuvent plus enseigner avec ces élèves car ils tournent à 30 élèves par classe dans le secteur, et donc les enseignants ou les chefs d'établissement leur proposent de venir dans notre établissement. [...] A douze élèves, on prend le temps de remettre les élèves au travail » (G.L.).

Pourtant, selon les cas, une attention particulière ne suffit pas à remettre un élève sur la voie des apprentissages, comme nous le démontre l'expérience suivante.

2/ ... vers une rencontre authentique.

La relation doit être basée sur une « vraie » rencontre comme en témoigne la pratique suivante. Un maître E venait en classe pour accompagner un élève dans ses apprentissages (il s'agit de l'élève Ta. déjà cité précédemment). On peut penser qu'une attention particulière lui était portée. L'enseignant spécialisé est intervenu en classe pour tenter de provoquer la mise en activité de l'élève. Or, dans les premiers temps, cette intervention ne déclenchait pas de modification dans le comportement. L'hypothèse du professeur fût de dire que si l'enfant ne le connaissait pas, alors la relation ne pourrait pas s'établir. Ainsi, l'enseignant a proposé un entretien pédagogique avec l'élève, en le faisant parler de ses points forts et ses difficultés à l'école et dans sa classe, en lui précisant qu'il venait pour l'aider. A partir de cet entretien, la relation a changé pour l'élève (d'après le professeur) : « Quand je lui parlais, il m'entendait, alors qu'avant j'avais l'impression de ne pas l'atteindre, qu'il ne se sentait pas concerné par ce que je lui disais. Depuis cet entretien, il me voit : il me dit bonjour, me demande des choses, il me fait des demandes d'aides ». L'impact de ce travail en individuel peut se mesurer en classe. Le professeur a affirmé que le comportement face au travail avait beaucoup évolué : « un changement saisissant » depuis que l'aide avait démarré, « les temps d'inactivité

se réduisaient beaucoup », l'enfant étant plus productif. Cette expérience pointe la question du sens de la rencontre : savoir quels partenaires vont travailler ensemble, pourquoi et dans quel cadre de travail⁴¹.

Pour illustrer ce mouvement vers la rencontre de l'élève, je prendrai le témoignage de l'enseignante de Ch. à qui j'ai demandé d'imaginer l'école idéale pour son élève. Elle indique clairement un déplacement : « Je serais allée chez lui, vers lui. Pas chez lui, au sens physique, mais dans son monde, dans sa bulle, en m'asseyant à côté de lui, en discutant déjà, en disant : Ch. à quoi tu t'intéresses ? » Ce témoignage suggère qu'il est possible de permettre à un élève de raccrocher en lui donnant la parole, en lui demandant ses centres d'intérêts et de proposer un véritable échange entre lui et l'enseignant. La limite de ce témoignage est le manque d'expérimentation qui ne nous permet pas de valider cette dernière hypothèse. Toutefois, nous constatons un changement de posture de l'enseignante.

Même si la volonté de rencontrer l'élève est présente, elle ne suffit pas, comme nous l'avons déjà entrevue. Il peut exister certaines dérives. Nous allons voir que parfois une relation proche occulte les objectifs premiers de l'école.

3/ Des relations particulières qui ne doivent pas se tromper d'objet.

Il est à noter que certaines relations très proches entre les élèves et les professeurs peuvent faire oublier les buts de l'école.

Dans un premier temps, voyons des exemples d'aide auprès de ces élèves. Elles sont de différentes natures : adaptation, sollicitation, accompagnement. Certains élèves mettent en avant l'adaptation des évaluations. Da. se souvient d'une relation plus proche avec un professeur d'Histoire-Géographie (en 5^{ème}) : « Il me faisait des contrôles plus faciles que les autres. Parce que moi je le connaissais : c'était un ancien entraîneur de foot ». Il se souvient aussi d'avoir été sollicité en priorité par son enseignante de CE2 (en classe ordinaire), qu'il considère comme une aide : « Elle m'interrogeait à chaque fois, en premier ». Ra. se souvient de l'aide spécifique de son enseignante pour une activité artistique, qui leur avait demandé de représenter un gros bateau après un voyage en Bretagne. Un autre élève se souvient de l'accompagnement de son professeur dans les tâches scolaires. Ke., en CM1 dans une CLAD, (classe d'adaptation) se remémore que son professeur était présent « pour [l'] aider à travailler ». L'enseignante de Ch. évoque son action auprès de lui : « On voyait bien que ce n'était pas un problème d'apprentissage. Quand, vraiment, on était à côté de lui et on lui disait : maintenant Ch. tu vas faire ta division, il était capable de la faire. Sauf, que si on le

⁴¹ D.Ginet. (1999). « La dimension affective de l'apprentissage et la formation », CRDP d'Aix Marseille

laissait tout seul et qu'on n'était pas à le solliciter sans arrêt, presque à lui sortir sa trousse, ses cahiers, son crayon, il ne faisait rien ». Cette relation pédagogique soucieuse d'aider l'élève dans l'individualisation peut aussi le leurrer sur ce que requiert réellement la réussite, et ainsi contribuer au décrochage scolaire⁴². Nous y reviendrons dans la partie suivante.

De plus, les caractéristiques du professeur peuvent aussi tronquer le travail à effectuer. Ainsi, les enseignants qualifiés de gentils peuvent passer à côtés des objectifs d'apprentissages. Pi. et Ad. évoquent un professeur qu'ils ont actuellement et qu'ils qualifient de gentils car « quand on fait un bon truc, il nous donne des canettes ». Jo. (élève de 6^{ème}) garde en mémoire de deux enseignantes leur disponibilité et leur proximité : « elles étaient gentilles avec moi. Dès que je ne comprenais pas quelque chose, elles venaient à côté de moi. Et après je rigolais avec les profs ». Ke. se souvient que le professeur répondait favorablement aux demandes des élèves : « Dès qu'on disait un truc, dès qu'on disait : on fait du sport, il disait oui ». Il se souvient bien de cet enseignant qui était « gentil ». Pour conclure, je reprendrai une citation d'E. Bauthier⁴³ : les enseignants gentils ne sont pas ceux qui permettent d'apprendre et donc d'être fier de nouvelles acquisitions, mais ceux qui donnent des exercices faciles permettant d'avoir de bonnes notes, ou qui accordent une attention personnelle à l'élève, avec qui il y a alors échanges facilités.

Pour contrecarrer la première dérive possible, une enseignante rappelle (celle de Vi.) son rôle à travers une éventuelle démission dans son rôle : « Abandonner ce serait ne plus me poser en tant qu'enseignante et partir du principe : il souffre tellement que ça ne sert à rien, autant s'arrêter là [...] Si j'abandonne, en quoi est-ce que je l'aide ? Je ne suis plus son instit. Mon rôle est de transmettre des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être. Si j'abandonne sur les savoirs et les savoirs faire, il ne va pas rester grand-chose ». Ce professeur met en garde les déviations éventuelles des pratiques trop centrées sur l'élève. En effet, une surenchère dans la prise en compte de l'individu, sa valorisation en dehors des apprentissages, la prise en compte des enfants, de leur vie privée, de leurs caractéristiques réelles ou supposées, le souci de l'épanouissement de chaque enfant, le non-formalisme des relations pédagogiques, la multiplication des activités non-scolaires dans les établissements scolaires font croire aux élèves qu'ils sont à l'école uniquement en tant que personne et non pour s'approprier des savoirs structurés en discipline que les enseignants sont là pour transmettre⁴⁴. La relation éducative, même si elle doit être présente, ne peut être exclusive et ne peut se

⁴² Elisabeth. Bautier. (2003). « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours », VEI-Enjeux, p.132.

⁴³ Elisabeth Bautier. (2003). « Décrochage, déscolarisation », La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

⁴⁴ Elisabeth Bautier. (2003). « Décrochage, déscolarisation », La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

substituer à la relation pédagogique. Elle doit se situer dans un juste équilibre, dans une *proximité distante*, entre la personne et les savoirs.

Après cette proximité éducative, nous pouvons aborder la proximité physique. En effet, je me suis intéressé à la place que les élèves occupaient dans la classe et les conséquences dans leur investissement scolaire.

4/ Proche du bureau pour rassurer seulement ?

J'ai voulu vérifier l'hypothèse selon laquelle un élève ayant sa table proche du bureau de l'enseignant avait un effet positif sur son travail. Même si cela se vérifie, il semble nécessaire que certaines conditions soient remplies.

Ce rapprochement peut permettre à un élève de le « sortir » du groupe où certains peuvent être perdus au milieu de 30 autres. L'enseignante de Ta. a la formule suivante : « Je l'ai sorti pour le faire rentrer dans le travail, c'était plus pratique de le mettre à côté de moi ». La maîtresse veut signifier qu'elle a sorti l'élève du groupe du point de vue symbolique, pour qu'il puisse se centrer sur ses apprentissages. Est-il alors reconnu en tant que personne parce qu'il a été extrait de l'ensemble du groupe ? Ce rapprochement peut également rassurer l'élève comme le pense l'enseignante d'An. : « Ca été mon voisin toute l'année. [...] Ca devait le rassurer même si je n'étais pas toujours à mon bureau ». Mais si le fait d'être à côté de l'enseignante rassure, il est possible, qu'en amont, l'élève ressente un sentiment d'abandon. L'enseignante de Vi. raconte : « Il est placé devant car c'est une demande de l'élève qui a été relayée par la psychologue de l'enfant : « il se sentait abandonné, loin, au fond de la classe, loin du groupe, isolé, puni. Il avait fait la demande expresse d'être à proximité immédiate de moi. J'étais très dubitative au début car je trouvais qu'on n'avait pas une relation si proche que cela ». Ce rapprochement physique peut permettre à l'enseignante de pousser l'élève à exécuter sa tâche. L'enseignante de Ta. s'y est employée : elle a constaté « qu' il n'écrivait pas. Il avait beaucoup de difficultés à se mettre à écrire. Il fallait être derrière sans arrêt. Dès le début de l'année, je l'avais placé à côté de moi. C'était un suivi individuel où c'était de la motivation sans cesse et de la discipline en fait. »

Mais pour que cette proximité soit envisageable et efficace, il est nécessaire de poser des conditions et des modalités de travail. L'enseignante de Vi. pose certaines règles car il fait parti de la catégorie des élèves faisant du bruit : « J'avais posé un contrat en disant : j'accepte (qu'il soit prêt du bureau) à la condition que les bruits que tu fais de façon perpétuelle, des cris des animaux de la ferme, 10 à 15 fois par jour à peu près, je veux que ça cesse. Je ne pourrais pas acoustiquement le supporter. Il avait accepté ». Pour un autre, il y a eu la mise en place d'un accompagnement personnalisé et d'une évaluation quotidienne pour mesurer

l'évolution du comportement. Ainsi, l'enseignante avait mis en place des rituels : des encouragements, avec une intervention constante auprès de lui pour la prise de stylos, l'ouverture des cahiers et leur rangement : « Il y avait un suivi. Il savait qu'il fallait qu'il le fasse ». Rien n'était sur papier mais dans le verbal. Il y avait ensuite des comptes-rendus en fin de journée. C'est pourquoi un temps d'évaluation et d'auto-évaluation était prévu chaque soir pour mesurer l'évolution de l'élève. Après, il y a eu la mise en place dans la classe d'une carte avec un bilan quotidien sur son attitude face au travail.

Il existe aussi d'autres réactions à ce rapprochement géographique. Dans mon enquête, elles sont de diverses natures : positives, non-souhaitées et sans conséquence. Pour Ta., cette proximité a été positive par rapport aux relations avec les autres. De plus, ses notes ont augmenté en mathématiques (je n'ai pas d'information sur la production d'écrit, domaine où l'élève était en difficulté). Mais, à un moment de l'année, Ta. a été placé avec les autres et n'était plus à côté du bureau. L'effet a été quasi immédiat avec une baisse des notes. Pour un autre, Ga., il se souvient de son année de CE2 qui s'est bien passée car il s'est retrouvé à côté du bureau de la maîtresse. Toutefois il a préféré être plus loin, car il ne voyait pas le tableau où l'enseignante lui demandait de relire ce qui était écrit et il n'y parvenait pas de sa place. Une autre conséquence non voulue touche les échanges verbaux entre l'élève et le professeur : « Il m'interpelle toute la journée ». Pour un autre : « il regarde ce que je fais sur mon bureau, il va me raconter une anecdote ». Ces commentaires confirment la mise en place d'un cadre de travail pour certains élèves.

La proximité d'un élève du bureau peut avoir des résultats bénéfiques (rassurant, fin du sentiment d'abandon, reprise du travail, augmentation des notes) mais elle appelle à certaines vigilances (cadre de travail, objectif d'apprentissage, règles de vie spécifiques). Ces règles de vie spécifiques sont-elles également utilisées dans la vie de la classe et dans l'établissement pour ces élèves aux comportements différents des attendus de l'école ?

C/ Des règles de vie appropriées pour raccrocher

Serge Boimare⁴⁵ a repéré les attitudes de protection de ces élèves. Dormir, bouger, faire du bruit, se fabriquer une "carapace de certitudes", refuser la règle, aller trop vite, autant de "techniques" utilisées malgré lui par l'enfant qui ne peut entrer dans le cadre scolaire. Cette "insécurité du monde interne" provoque progressivement la "peur d'apprendre" et l'incapacité d'utiliser les quatre leviers qu'il identifie comme moteurs de l'apprentissage : curiosité,

⁴⁵ Serge Boimare (1999). « La peur d'apprendre », Paris : Dunod

stratégies cognitives, langage et comportement social. Comment gérer ces élèves au comportement parfois « remuant » ou inactif ? Ont-ils les mêmes règles que les autres élèves ? En quoi peuvent-elles générer ou éviter le décrochage scolaire ?

1/ Des règles de vie minimalistes nécessaires pour apprendre :

Le comportement social est l'un des moteurs de l'apprentissage. Ainsi, les élèves doivent rentrer dans le cadre scolaire. Ainsi les règles de vie sont présentes et existent. Il n'y a pas de remise en cause de celles-ci même si elles sont adaptées dans les structures du collège que j'ai visité. Ainsi, un des principes des règles de vie est leur simplicité : « avoir un règlement intérieur minimaliste sans laisser apparaître les punitions » (G.L.).

Nous avons vu dans la première partie que certains élèves « décrocheurs » ne répondaient pas aux comportements attendus de l'école. Ainsi le choix qui a été fait dans un des collèges est d'appliquer des règles de vie de classe ordinaire. On trouve aussi les comportements attendus en classe. Les élèves n'ont pas le droit d'être debout car, comme l'explique G.L., les élèves réintègrent des collèges et des lycées ordinaires par la suite et ils doivent acquérir des habitudes de travail : rester à sa place, écouter, lever la main pour prendre la parole... Un élève ne pourra pas faire toute une heure de cours debout : il devra respecter les règles de fonctionnement. Nous verrons qu'il y a une contrepartie à ce respect des règles.

Elles sont simples également car les élèves cherchent à enfreindre les règles dès qu'elles sont proposées. Comme le dit l'enseignant de l'autre structure : « elles sont à manipuler avec délicatesse, car il est dit de ne pas s'insulter. Dès qu'on pose une limite avec une sanction, les jeunes vont chercher à braver cette limite et auront la sanction ». D'ailleurs elle n'est pas obligatoirement identique à celle d'un collège ordinaire.

Je prendrai comme exemple les retenues. Elles sont « abolies » dans une des structures. En punissant les élèves décrocheurs de cette manière, « c'est envoyer le message que de rester à l'école c'est une punition, ce qui est un contre-sens de l'accueil en établissement scolaire » (G.L.).

2/ Des règles de vie adaptées qui nécessitent un apprentissage :

Certains élèves, qui ne parviennent pas à adopter un comportement social nécessaire pour apprendre, ont des règles adaptées pour les maintenir en classe.

Dans une autre structure, les règles sont adaptées en fonction des élèves : « Vu le public qu'on accueille, on ne peut pas se permettre d'avoir un règlement strict. [...] On a autant de règlement qu'on a d'élèves, ce qui est difficile d'expliquer aux jeunes » (professeur du D.M.). Il évoque un élève pour qui (celui qui ne pouvait pas « tenir en place ») les « règles

étant plus souples, la transformation a été complète ». Concrètement, il a été permis à l'enfant de se lever en classe. La souplesse du règlement lui a permis de s'assagir et de se calmer. Il ne se lève plus et ne crie plus. L'enseignant de cette classe rend compte du témoignage de la maman : « En en discutant avec la maman, elle me dit qu'il est arrivé dans un établissement où il se ne sent plus pris dans un étau par un règlement, du coup ça l'a profondément assagi, ça l'a calmé. Il ne se lève plus, il travaille, quand il y a un problème, il ne participe pas du tout ». Ainsi en adaptant le règlement pour cet élève, il lui a été permis de raccrocher.

Pour apprendre à respecter ces comportements sociaux, je ferai part d'un outil que j'ai découvert : les clés du comportement. La responsable A.S.H témoigne de ce qu'elle a vu : « Il y a 5 domaines, je crois : il peut y avoir une clé autour de la méthodologie, une clé autour du respect d'autrui, une clé autour de la vie en collectivité etc. Et sur chaque clé il y a des nuances de chaque couleur en fonction de leur avancée. Et chaque semaine, ils [les élèves] repartent avec leur trousseau de clés. C'est quelque chose de visuel, des clés qu'ils ont fabriquées, pas forcément en papier, ça peut être des clés stylisées, comme chez le cordonnier. [...] Ça fonctionne beaucoup mieux avec eux parce que c'est très visuel, c'est concret et les parents peuvent voir les clés rapportées avec les variantes de couleur ». De cette façon, les élèves apprennent à identifier les comportements attendus pour apprendre en classe, peuvent s'auto-évaluer et se corriger. En plus de cet apprentissage, les élèves gagnent une valeur fondamentale : « ces clés apportent des ouvertures vers les portes de la liberté» (responsable ASH).

3/ La liberté et le droit comme principes éducatifs

Il semble que certains de ces élèves souffrent de règles appliquées dans les classes. Comme disait une mère, ils ont le sentiment d'être pris dans un étau et ne pas supporter la vie écolière. Ainsi pour contrecarrer cette impression, certaines pratiques vont à l'encontre d'un cadre strict et proposent la liberté comme principe éducatif.

Dans un des collèges, les élèves en ont beaucoup. Le responsable évoque quelques exemples : sur la cour de récréation, les élèves ont le droit à la casquette, au lecteur MP3, téléphone...pour que « ce soit un vrai sas de décompression. Ils peuvent se prendre en photo, appeler des copains ». Mais une fois la récréation finie, toutes ces dispositions s'arrêtent et si le contrat n'est pas respecté, ces libertés ne seront plus en vigueur : il faut « leur faire comprendre que pour accéder à de telles libertés, ça suppose de respecter un minimum de règles. Respecter des règles, c'est s'offrir des libertés, qui est une démarche un peu inverse ». Dans le DRS le professeur faisait remarquer qu'il n'y avait pas de clôture autour du domaine (qui s'étend sur plusieurs hectares). Il mettait également en avant le fait que les jeunes ne se

sauvaient pas et qu'ils revenaient en classe. Ces exemples de vie de classe montrent également que ces élèves ont des droits.

Philippe Perrenoud⁴⁶ prône le fait d'accorder des droits aux élèves à l'école. Il compare leur situation avec celle des professeurs. Dans la classe, un enseignant peut se lever, et se déplacer. Dans le même temps, il exige de ses élèves qu'ils se tiennent correctement, ne se balancent pas, ne se lèvent pas, ne se retournent pas, ne se déplacent pas sans permission. On retrouve là le souci du maintien de l'ordre. De plus, apprendre le métier d'élève, à l'école élémentaire, c'est d'abord apprendre à se tenir tranquille, à ne pas bouger, à maîtriser ses pulsions. Apprendre est une tâche intellectuelle d'abord, mais pourquoi tant d'indifférence au corps de l'élève et à ses besoins physiologiques élémentaires ? Pourquoi faut-il assimiler l'attention à l'immobilité ? La circulation des énergies mentales et physiques est un système complexe que les convenances sociales peuvent brimer.

Pour conclure, on peut dire qu'il existe un lien entre les comportements sociaux de l'école et les apprentissages. Certains élèves ont besoin de les inculquer pour rentrer dans les apprentissages. Malgré tout, il semble que pour d'autres, ce cadre nécessaire ne doit pas devenir trop rigide, empêchant alors de s'intégrer à la vie de classe.

D/ Gestion de l'émotion : permettre de l'exprimer

Même si les règles de vie permettent d'assurer une vie collective et de poser un cadre de travail, j'avais évoqué dans mes hypothèses la prise en compte des émotions de ces élèves afin de favoriser le réapprentissage. Parmi les élèves rencontrés au collège, certains d'entre eux expriment de manière virulente leurs émotions, sans se préoccuper d'autrui. En effet, les plus révoltés expriment leur colère, leur haine, leur racisme ou le désir d'exclusion qu'ils perçoivent chez certains enseignants, sans cependant remettre en question leur propre comportement perturbateur et sans opposer à leur droit, celui des autres⁴⁷. Comment ces émotions interviennent-elles dans les cours ? Comment sont-elles gérées ? Y a-t-il des pistes possibles d'action ?

1/ Avoir les mots et l'espace pour exprimer ses émotions

G.L. constate qu'il y a des « élèves exubérants avec le plus souvent de la colère et de la rage en eux » et « un grand manque de vocabulaire et une grande difficulté à dire ce qu'ils ont, ce qu'ils ressentent et ce qui pose problème. Et lorsqu'on leur demande de s'exprimer au

⁴⁶ Philippe Perrenoud. (1995). « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable » dans Éducatons, n° 1, déc. 94-janv. 95.

⁴⁷ Carole Asdih. (2003). « Etude du discours de collégiens en décrochage », CERSE-Université de Caen, vol. 36, n°1.

lieu de taper et de frapper, ils n'ont pas de vocabulaire pour l'exprimer ». Ainsi, il faudrait donner à ces élèves le moyen d'exprimer leurs ressentis. Je ferai le lien avec les difficultés rencontrées dans la maîtrise de la langue. Dans mon enquête, les élèves du primaire ne rencontraient pas de difficulté orale (même si la plupart n'exprimait pas de ressenti car ils étaient plutôt replier sur eux-mêmes). A contrario, les élèves du collège montraient dans leur grande majorité des obstacles à la maîtrise de la langue. Je peux émettre l'hypothèse que le manque de vocabulaire est un facteur aggravant de cette violence. Malgré tout, pour gérer cette émotion, il est donné aux jeunes du temps afin qu'ils s'expriment « même mal, avec leur vocabulaire » pour trouver « les maux et les mots qui les affectent » (G.L.).

Un outil leur permettant de le faire est « l'humeur du matin ». Elle est matérialisée sur une bande cartonnée par trois dessins de visage : un souriant (avec une couleur verte), un neutre (avec une couleur orange) et un non-souriant (avec une couleur rouge). L'enseignant m'explique que tous les matins les élèves peuvent exprimer leur état émotionnel en plaçant une épingle sur le visage approprié à leur humeur du moment. La responsable A.S.H. raconte une anecdote à ce sujet. Un jour qu'elle travaillait avec un élève de cette classe, au bout d'un moment, il se lève sans rien dire, va prendre son carton de l'humeur et le place sur la partie rouge. La responsable a compris que le jeune en avait assez du travail qu'ils étaient en train d'effectuer.

Cette prise en compte émotionnelle est primordiale pour permettre aux élèves d'apprendre.

2/ Se décharger pour apprendre

A partir de faits vécus en classe, nous allons constater qu'il n'est pas possible d'assurer un cours sans prendre le temps d'écouter certains élèves. Nous prendrons un exemple du professeur du D.R.S. Dans l'internat (où il travaille), si un événement s'est produit dans la nuit, et qui n'a pas été réglé, celui-ci viendra parasiter la classe. L'enseignant ne peut pas animer le cours et mettre en place les apprentissages si une question n'est pas réglée. Hervé Benoît, lors d'une conférence sur le Handicap pour les enseignants des Hauts de Seine (en Octobre 2010), a signifié que l'affect pouvait empêcher tout apprentissage : « Quand l'affecte parle, la raison se tait ». Il développe en affirmant qu'on ne peut pas séparer l'intellect de l'affect. Ainsi l'énergie cognitive peut fuir si elle est touchée par un contexte qui génère du stress et de l'insécurité. Le stress gélifie l'énergie mentale. Alors selon lui, il est essentiel que les conditions d'apprentissage et d'évaluation se passent sans stress. S'il existe un sentiment de stress, les résultats ne sont pas fiables.

Dans le D.M, le professeur tient compte également de la question émotionnelle des jeunes. S'il y a eu une bagarre la nuit, les jeunes évoquent naturellement ces événements. Le professeur ne peut pas passer à côté même si ce temps d'échange peut durer 1 heure puisque c'est « utile car si on ne désamorce pas, c'est la journée entière qui passe à la trappe ». Il pratique également l'humeur du jour, non pas sous forme d'outil, mais de manière informelle : « A chaque élève qui arrive, je demande comment il va ». Cet accueil individualisé est facilité par une arrivée échelonnée des élèves entre 8h30 et 9h. Ce temps peut être court (« 10 secondes ») mais c'est le « saluer » quand il arrive. Le second objectif se situe dans la prévention pour « désamorcer tout de suite un conflit éventuel ».

Comme on le voit dans ces exemples, l'émotion du jeune est à prendre en compte, sinon l'apprentissage ne pourra pas s'effectuer. Mais il faut aussi prendre en compte celle du groupe, qui est plus délicate encore à gérer.

3 /L'émotion du groupe à gérer aussi afin de le sécuriser

Le groupe peut se retrouver dans une émotion forte. Le professeur de D.M. fait de la manière suivante : avant de démarrer son cours, il prend la mesure de l'ambiance de la classe. Quand il voit qu'il y a un souci il « n'essaie pas de stopper » le phénomène, mais comme il le dit : « je vais dans le sens de la vague ». Il « demande à ce que chacun puisse prendre la parole à tour de rôle ». Alors s'installe un échange entre les élèves, et le professeur devient animateur. Il attend que le débat « s'essouffle » pour aller ensuite vers son cours prévu. Malgré tout si l'écart est trop grand entre le sujet et le cours, l'enseignant essaie de trouver une autre piste pédagogique pour travailler les contenus. Il dit bien que lorsqu'il a voulu « s'opposer » sans prendre en compte les affects, en disant « on arrête et on travaille », il a constaté qu'à chaque fois « ça ne fonctionnait pas ».

Danièle Toubert-Duffort⁴⁸ met en avant le rôle fondamental de l'enseignant dans cette prise en compte : « Il aura à identifier les phénomènes psychiques et les décoder pour les comprendre ; à les prendre en compte pour garantir la sécurité affective de chacun et favoriser les ajustements relationnels indispensables ». Ce qui est important pour l'auteur, c'est de prendre en considération le groupe et ce qui s'y passe. Ainsi en permettant à l'élève d'exprimer ce qu'il ressent, l'enseignant va avoir des indices pour comprendre ce qu'il se passe entre les élèves. Un brusque mouvement d'agitation ou un « chahut » reflète à certains

⁴⁸ Danièle Toubert-Duffort. (Janv. 2008). « Le groupe, de la violence des contagion émotionnelles à l'accordage », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.

moments le manque de sécurité vécu par le groupe qui se vit « décontenancé, lâché ». Le groupe est envahi par la dimension émotionnelle, « contaminé » en quelque sorte⁴⁹.

Même si la prise en compte des émotions semble importante, elle est soumise à une posture éthique de l'enseignant. Sa parole peut être respectueuse, rassurante, structurante ; elle peut aussi être intrusive, donc violente⁵⁰. Il doit savoir gérer sa propre parole pour ne pas aggraver la situation auprès des jeunes.

⁴⁹ Danièle Toubert-Duffort. (Janv. 2008). « Le groupe, de la violence des contagion émotionnelles à l'accordage », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.

⁵⁰ Danièle Toubert-Duffort. (Janv. 2008). « Le groupe, de la violence des contagion émotionnelles à l'accordage », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.

III/ LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : DES APPROCHES PRÉDOMINANTES QUI ACCROISSENT LE DÉCROCHAGE

Il est montré que les problèmes d'apprentissage sont omniprésents et interviennent massivement dans le processus de « déscolarisation », sans nier pour autant les difficultés que posent les comportements de ces collégiens vis-à-vis des normes scolaires⁵¹. De plus, c'est bien dans la classe que les jeunes manifestent le refus de s'acquitter de leur métier d'élèves même s'il est d'usage d'attribuer l'origine des phénomènes de décrochage à des difficultés externes à l'école⁵². C'est en partant de ces constats que je me suis intéressé au lien qui pouvait unir les pratiques pédagogiques et le désinvestissement scolaire de certains élèves.

Ainsi, quelles sont les stratégies pédagogiques qui peuvent enrayer le décrochage scolaire ? Quelles sont celles qui l'inciteraient ? Nous nous intéresserons également aux différentes pratiques évaluatives et au lien avec le rattrapage scolaire.

A/ Des réponses pédagogiques immédiates aux effets contraires

Pour palier au décrochage scolaire, il semble que les professeurs utilisent principalement des situations d'apprentissage basées sur la répétition. Cette dernière incite davantage à des reproductions de procédures laissant peu d'initiative à l'élève et pouvant conduire à une évaluation de micro compétences⁵³. Nous verrons que cette pédagogie, couramment utilisée, et qui se veut être une solution contre le décrochage, a un effet inverse. A l'inverse de cette approche, nous trouvons des situations de mise en recherche intellectuelle. Dans mon enquête, nous verrons que cette approche est peu appliquée spontanément par les professeurs.

1/ Des élèves qui ne répondent pas aux situations de recherche

Les professeurs constatent qu'en proposant des situations de recherche intellectuelle, les élèves décrocheurs n'y répondent pas favorablement, ce qui ne les incite pas à poursuivre. Pour définir ce qu'est une recherche, je m'appuierai sur les travaux d'E. Bourgeois⁵⁴. Selon lui, entreprendre et chercher produisent l'« apprendre ». Entreprendre est la faculté de concevoir et mener à bien un projet, alors que chercher est l'aptitude à déchiffrer les domaines

⁵¹ Mathias Millet et Daniel Thin. (2003). « Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol.36, n°1.

⁵² Marie-Anne Hugon. (2003). « A propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collègue en général », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

⁵³ Ministère de l'éducation nationale. (26 Mai 2010). « Fiches repères pour la mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège »

⁵⁴ Etienne Bourgeois. (1996). « L'adulte en formation », Paris-Bruxelles : De Boeck. Université

de savoir reliés à l'objet investi. Chercher va donc réactiver la curiosité initiale de l'apprenant. Ainsi, investigation, construction cognitive et questionnement sont des notions fondamentales pour apprendre. Serge Boimare⁵⁵, qui a une approche psychanalytique de l'apprentissage et de ses effets, prolonge cette réflexion. Pour lui, il est nécessaire de faire advenir la question auprès des élèves. Il ne faut jamais s'autoriser, quand on travaille avec ce public, à apporter un savoir sans auparavant avoir fait germer la question qui lui donne son sens et sa justification. De plus, il sera important de ré-entraîner le fonctionnement intellectuel en donnant aux enfants un support ayant une charge affective suffisamment forte pour servir de tremplin à leur expression personnelle. Ainsi, apprendre se compose, entre autre, de questionnement personnel et de recherche.

Comme je l'affirmais précédemment cette démarche est peu utilisée. Pour les professeurs, une des raisons principales est le manque d'outils linguistiques de l'élève. Or, cet obstacle se retrouve dans d'autres démarches, et ne peut être une cause valable. Malgré tout, les professeurs illustrent cette entrave par des séquences d'apprentissage précis. Tout d'abord, dans le domaine de la langue, les élèves montrent des résistances certaines. L'enseignante de Ta. avance qu'il ne va pas rentrer dans un projet d'écriture (il n'aime pas le français). En Mathématiques, l'enseignante d'An. constate : « Comment on peut demander à un enfant de faire un problème en mathématiques quand il n'a pas accès au sens des phrases contenues dans l'énoncé ? ». Une autre enseignante évoque une séance en grammaire (matière détestée de l'enfant) : « Comment on peut demander un exercice de grammaire à un enfant où il faut retrouver le verbe dans la phrase, si il ne sait pas ce qu'il y a d'écrit ? ». Ce constat montre la problématique fondamentale de l'apprentissage de la langue pour ces élèves.

D'autres approches, plus ludiques, devant susciter le questionnement et la recherche, sont proposées mais ne fonctionnent pas. Selon une enseignante : « Même si j'abordais la grammaire par des côtés un peu ludique, ou des méthodes style Britt Mary Barth, un peu plus participatives, ça ne le ... j'aurais parlé à un mur. » Même constat pour Vi. qui ne participe pas aux jeux mis en place par l'enseignante. Elle constate « qu'il n'est pas du tout dans les projets qui vont raccrocher les enfants habituellement, quelque chose un peu ludique, un travail de groupe, non. Par exemple, je fais énormément de jeux [...] ça raccroche les enfants en général qui sont juste en difficulté. Lui ça a généré de façon systématique une bagarre avec les membres de son groupe, ils en venaient à la violence. Je le perds dans ce genre de chose ». Ces exemples montrent que l'approche ludique peut ne pas fonctionner.

⁵⁵ Serge Boimare. (2008). « Ces enfants empêchés d'apprendre », Paris : Dunod.

Dans d'autres domaines, où l'approche scientifique est suscitée, les réactions des élèves sont les mêmes. Dans un travail de groupe en Sciences, An. prenait le rôle de maître du temps. L'enseignante l'analyse de cette façon : « Il n'y avait pas de prise de risques [...] Il y a aussi une peur chez An. vis-à-vis de l'écrit. C'est-à-dire qu'il y avait des questions auxquelles on pouvait répondre sans avoir besoin de lecture. La façon dont l'animal se déplaçait, il n'était pas nécessaire de maîtriser la lecture pour arriver à dire que le tigre se déplaçait en marchant ou en courant. Mais ça, il ne se l'autorise pas. C'est-à-dire une sorte de crainte par rapport à tout ce qui était écrit ». Le constat est le même pour Ch. qui ne participait pas au travail de groupe. En Arts Plastiques, An. n'ose pas entrer dans une démarche créative selon sa professeure.

La réaction des élèves montre que les propositions pédagogiques de recherches intellectuelles (production d'écrit, expérimentation, jeu, créativité artistique) ne les accrochent pas, ce qui fait douter les professeurs de la pertinence de ce choix. Il y a une explication possible à cette opposition des jeunes. Ils s'enferment dans une sous-estime d'eux-mêmes pour tout ce qui concerne les tâches scolaires (il y a probablement quelque chose qui ne fonctionne pas dans ma tête, suis-je capable d'apprendre ? Suis-je idiot ?⁵⁶). Ils peuvent être en difficulté lorsqu'ils sont confrontés à la mise en œuvre de procédures logiques ou de notions plus abstraites⁵⁷. Et face à la difficulté, face à la recherche, des idées d'auto-dévalorisation se présentent d'abord chez ces élèves⁵⁸.

Face à ces réponses, les professeurs pensent qu'un seul mode d'apprentissage est possible pour ces élèves.

2/ Des professeurs en « décrochage » pédagogique ?

Différentes réactions des enseignants montrent qu'ils ont peut-être abandonné sur le terrain pédagogique. Certains pensent que la réponse est ailleurs. Pour d'autres, n'y aurait-il pas un flou autour de la notion de recherche, qui impliquerait alors un seul mode d'enseignement possible pour ces élèves ?

Du point de vue des enseignantes, certaines pensent que la difficulté est ailleurs, estimant que la solution ne se trouve pas dans la pédagogie. On entrerait dans le domaine affectif et psychologique qui deviendrait un obstacle que les apprentissages ne peuvent pas résoudre. C'est ce que pense l'enseignante de Ch. : « Il a été en soutien, en aide personnalisée

⁵⁶ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbants », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

⁵⁷ Mathias Millet et Daniel Thin. (2003). « Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol.36, n°1.

⁵⁸ Serge Boimard. (1999). « La peur d'apprendre », Paris : Dunod.

parce qu'on pensait au départ que c'était un problème d'apprentissage. Aide personnalisée, psychologue, on a fait des équipes éducatives. Enfin, il y avait tout autour de lui et en fait pour se rendre compte que le problème était tout simplement... Est-ce que, si on va chercher loin et si on veut faire de la psychologie, on va dire, à notre niveau, c'est de se dire : est-ce que l'abandon du père avait fait que quelque part il abandonnait ». Une autre pense que la priorité n'est pas dans les apprentissages : « Pour Vi., il a de tels soucis, qu'il n'est absolument pas disponible psychologiquement pour travailler. La réponse n'est pas pédagogique et c'est en ça que je me sens si perdue [...] Ce n'est pas lui donné des exercices plus faciles qui vont gérer ses problèmes mais apaiser sa douleur [...] Lorsqu'on souffre on n'est pas disponible à ce genre de choses, ça semble futile ». Mais ne pourrait-on pas retourner l'affirmation : et si les enfants avaient des problèmes psychologiques précisément parce qu'on leur a mal appris et que cet échec de la didactique a contribué à les déstabiliser⁵⁹ ? Le rôle d'un enseignant est-il de s'occuper de cette souffrance pour en occulter les apprentissages ? N'y a-t-il pas alors décrochage pédagogique de l'enseignant ?

Une autre interrogation concerne l'imprécision autour de ce qu'est la mise en recherche. En effet, j'ai pu constater lors de mon enquête que les professeurs du primaire ne répondaient pas aisément à cette question (d'ailleurs, j'ai peu insisté pour ne pas engendrer un malaise pendant l'entretien). Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette hésitation. Tout d'abord, il est possible de dire que la connaissance des théories d'apprentissage serait à approfondir. Il est peut-être nécessaire de clarifier certains termes. De plus, j'ai pu me rendre compte en formation que les professeurs n'étaient pas tous conscients de leurs propres pratiques. Ils utilisent différentes pédagogies sans prendre la mesure des effets qu'elles induisent. Les formations initiales et continues ont peut-être leur part de responsabilité dans ce manque. En effet, elles n'ont peut-être pas su faire évoluer les pratiques dans ce sens. Elles n'ont probablement pas montré les conditions d'apprentissage d'une mise en recherche auprès des élèves et ses effets positifs sur l'activité cognitive. N'est-on pas alors resté dans un enseignement essentiellement basé sur un mode transmissif ?

Du côté des professeurs, la responsable ASH voit une analyse explicative à ce type de pratique employée en lien avec la difficulté de l'élève : « C'étaient des pratiques un peu... pas ancestrales mais enfin très, très transmissives, pas du tout adaptées pour des élèves en grandes difficultés. Et le souci en parlant avec les chefs d'établissement... ils me disaient aussi : au départ, les professeurs se disent qu'il y a de telles difficultés, qu'on a un tel défi au

⁵⁹ Philippe Meirieu. (1985). « L'école, mode d'emploi », Paris : ESF.

niveau éducatif que du coup le pédagogique et le didactique sont restés de côté en disant... Ils avaient presque perdu l'ambition à ce niveau là. C'était des gens très ambitieux au niveau éducatif et à la reconstruction de la personne. Et du coup, ils avaient perdu l'ambition didactique et pédagogique en disant : de toute façon on accueille des non lecteurs, pourquoi leur proposer un support textuel complexe, pourquoi on irait parler de Louis XIV ou de la reproduction des animaux. Du coup, ils étaient dans des choses très simplistes et l'écueil c'était ça : c'est qu'il restait presque dans la formule du bled, très transmissif, il n'y avait pas de complexité [...] Dans leurs têtes [celles des professeurs] c'était une évidence qu'on ne pouvait pas leur proposer autre chose que du transmissif parce qu'ils [les élèves] ne pouvaient pas ». Ainsi, l'obstacle à la mise en recherche des élèves viendrait de la représentation qu'ont les professeurs de ces derniers : ils pensent que les élèves sont capables uniquement d'apprendre par le transmissif. Il ne semble pas pensable qu'ils puissent accéder au savoir autrement.

Il est à noter que le questionnement des élèves n'est pas prédominant dans les classes. Les exercices d'entraînement semblent prendre une place importante auprès de ces élèves.

3/ La répétition comme réponse pédagogique immédiate

Ce qui va encourager la pratique d'exercices d'entraînement est la réponse favorable des jeunes. Des situations de classe montrent l'aisance de ces élèves dans des exercices de structuration ou répétitifs reposant sur la mémoire.

Plusieurs enseignantes confirment cet état. L'enseignante d'An. en témoigne : « Je fais un peu de travail personnalisé dans ma classe, et il avait un travail qu'il prenait systématiquement. C'était un travail qui faisait, en plus, un peu de bruit. C'était un lexicdata. Il avait appris toutes les réponses par cœur. Et son but était de faire sonner la petite cloche qui montrait que l'exercice était réussi. Et il prenait systématiquement le même travail. Il n'y avait pas de prise de risques ». De plus, pour cet élève, « toutes les techniques opératoires, il les maîtrisait parfaitement et là il se sentait très, très fort ». Ta. travaille avec le maître E sur des techniques de calcul. Il réussit tous ces exercices d'application et il est fier de les faire seul.

Certains collégiens semblent pouvoir très bien « s'en sortir » dans les exercices scolaires qui relèvent d'une sorte de mécanique (calcul, applications simples des règles) et qui peuvent se satisfaire de comportement d'automatismes⁶⁰. Sy. se souvient d'avoir été à l'aise dans des exercices de calcul comme l'addition, la soustraction et la multiplication. Il peut

⁶⁰ Mathias Millet et Daniel Thin. (2003). « Remarques provisoires sur les ruptures scolaires des collégiens de familles populaires », Les Sciences de l'Éducation, vol. 36, n°1.

même aborder la division (avec son père). Pour Ke., il se souvient d'avoir réussi les multiplications (« les fois » dit-il). Chez certains élèves se manifestent des demandes de faire ce qui semble être la véritable mission de l'école, des dictées, des opérations, et une méfiance envers un enseignement qui, différent des leçons plus conventionnelles, les différenciaient encore plus des autres élèves⁶¹. Du côté des élèves, la résistance à se lancer dans des tâches complexes peut trouver une explication : la redécouverte de sa propre capacité à penser peut aussi bousculer et effrayer. Apprendre pour certains élèves serait une opération dangereuse qui déstabiliserait des équilibres précaires reposant sur l'évitement de toute remise en cause⁶². Proposer des activités stéréotypées rassure alors. Les exercices d'entraînement sécurisent alors.

Même si les exercices d'entraînement semblent être une réponse pédagogique immédiate, ils produisent des conséquences négatives pour l'avenir.

4 /Des tâches répétitives ou plus faciles, synonymes de manque d'intérêt et d'ennui, facteurs de décrochage

Un des premiers effets de cette pratique serait le manque d'intérêt : on ne voit pas comment on arriverait à réveiller des curiosités intellectuelles en proposant des activités trop faciles⁶³. Facile n'est pas relatif au savoir mais à la personne : est facile ce qu'un individu sait faire sans effort, sans peine⁶⁴.

Un professeur de primaire doute ainsi de l'efficacité de telles pratiques : « Je n'ai absolument vu aucune différence positive quand j'ai adapté, en lui faisant des exercices plus faciles ». De plus, la facilité est créatrice d'effets négatifs sur l'estime de soi. Je me baserai sur les travaux d'Evelyne Charmeux⁶⁵ : « La facilité est démobilisatrice ; elle est décevante car la réussite qu'elle permet est de peu de valeur, même aux yeux de celui qui l'a obtenue, et cette déception est en général accrue par des compliments dont on se croit obligé d'accabler l'élève. Celui-ci sent très bien qu'on ne ferait pas autant de compliments au premier de la classe et, de façon confuse, certes, il doit ressentir quelque part la vérité du mot de La Rochefoucauld : « Il y a des reproches qui louent et des louanges qui médisent ». C'est pourquoi il importe que les réussites soient des conquêtes, même et surtout pour celui qui est en échec ».

⁶¹ Marie-Anne Hugon. (2003). « A propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général », La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

⁶² Serge Boimare. (1999). « L'enfant et la peur d'apprendre », Paris : Dunod.

⁶³ Marie-Anne Hugon. (2003). « A propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général », La nouvelle revue de l'AIS, n°24.

⁶⁴ Gérard De Vecchi. (2005). « Une banque de situation-problèmes », Paris : Hachette Education.

⁶⁵ Evelyne Charmeux. (1998). « Apprendre à lire : échec à l'échec », Paris : Milan.

Mon hypothèse de départ semble se confirmer. Elle affirmait que les pratiques pédagogiques proposant d'exécuter des exercices d'entraînement accroîtraient le décrochage. En effet, ces tâches entraîneraient une démotivation tout en laissant penser aux professeurs qu'ils aident les élèves. Car ils peuvent être en réussite et se rassurer. Or ces activités, en apparence efficace, engendrent des effets négatifs sur le long terme.

De plus, la responsable ASH constate que le modèle transmissif « ne marchait pas (dans les structures d'accueil) et du coup ça accentuait les troubles du comportement de part l'ennui. C'était un manque d'intérêt en classe ». Ainsi, des activités faciles proposées en classe, accompagnées d'un mode transmissif du savoir, accroissent le décrochage. Pourtant ces pratiques semblent convenir aux élèves comme aux professeurs. La question restante est de savoir si elle développe un apprentissage de compétences.

B/ Avoir des propositions pédagogiques stimulantes

L'hypothèse de départ est de croire que les élèves en décrochage peuvent revenir dans les apprentissages en leur proposant une pédagogie basée sur la recherche intellectuelle. Le socle commun des compétences va dans ce sens. Le travail pédagogique vise alors à remettre les jeunes en projet par rapport à des activités intellectuelles sur les savoirs scolaires qu'ils ne pratiquent plus depuis longtemps, à savoir des activités de compréhension, d'élaboration, de questionnement, de recherche et non des activités de répétition de schèmes opératoires⁶⁶. Cela est-il possible ? Y a-t-il des effets non désirés ?

1/ La mise en place d'activités de recherche peu exploitée

Nous avons vu que la mise en place de cette pédagogie auprès d'élèves en difficultés n'était pas simple. Mais selon la responsable ASH, « au contraire, [les élèves] ont le droit à la complexité comme les autres. Et à partir du moment, où [le professeur] a élevé le niveau en termes d'exigence, d'ambition, tout en adaptant évidemment dans sa pratique, ça a beaucoup mieux fonctionné ».

Mais, je constate que, dans mon enquête, j'ai peu d'éléments de pratiques professionnelles qui vont dans ce sens. J'ai posé clairement la question aux enseignants sur de tels usages. Ainsi, comme l'a dit une enseignante du primaire, la mise en place de projets ne fonctionne pas. Le projet pédagogique, qui doit déclencher un travail cognitif, peut se définir

⁶⁶ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbants », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

ainsi : « learning by doing⁶⁷ : apprendre en faisant et non en écoutant des leçons imposées. Le but de cette pédagogie est d'engager les élèves dans des activités dont ils perçoivent le sens. Le projet permet de produire, de réaliser quelque chose de concret. Elle constitue une explication permanente des tâches scolaires. Par conséquent, l'activité cognitive se construit parce qu'elle a du sens⁶⁸. Je peux citer un exemple de projet, qui a fonctionné, venant du second degré. En production d'écrit, le professeur propose de créer un objet artistique à partir d'objets recyclés (sucre, roue...), en lien avec l'histoire des arts et Ducamp. L'écrit est venu dans un second temps et a porté sur la création artistique d'un élève voisin. La responsable ASH, ayant vécu cette séance, a réellement observé les élèves en activité de recherche et de production.

D'autres approches sont possibles. L'utilisation des jeux peut aussi susciter l'intérêt des élèves. Il a été cité un « Qui est-ce ? » pour faire deviner les fractions, avec un support de cartes. Au primaire, des jeux sont proposés en soutien, le Samedi et selon l'enseignante « où l'on est effectivement plus détendu puisqu'on joue vraiment avec [les élèves] » ce qui a un effet positif sur l'élève car il a demandé à revenir.

Du côté des élèves, ils se souviennent de cours qui les ont marqués, ayant suscité de l'investissement de leur part. On peut énumérer un cours de biologie avec dissection de cœurs, pour un autre ce sera la sécurité routière (un parcours dans la cour avec les vélos et les signalisations), une autre se souvient d'une activité en arts plastiques où il fallait représenter un bateau après un voyage de la classe. Un élève de primaire « s'illuminait » seulement en philosophie pour les questions d'actualité. L'EPS est aussi une matière qui revient souvent auprès des élèves du collège interrogés. On peut remarquer dans ces exemples que ce ne sont pas des cours basés sur la transmission de savoirs. De plus, il ne s'agit pas d'activités répétitives mais de situations d'apprentissage où les élèves sont mis en activité de recherche. Je peux souligner que les séances citées sortent de l'ordinaire : dissection, parcours vélo, voyage et art, philosophie. Il serait intéressant aussi d'approfondir le grand intérêt porté à l'EPS. L'hypothèse que je formule à ce sujet est que l'écrit ou la lecture ne sont pas abordés. Ainsi, certains jeunes peuvent exploiter d'autres compétences où ils sont plus performants.

Malgré le peu de témoignages sur l'efficacité de ces activités d'investigation auprès d'élèves décrocheurs, certains éclaircissements peuvent lever les doutes sur cette pédagogie.

⁶⁷ Perrenoud Philippe. (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets: Pourquoi ? Comment ? », Université de Genève.

⁶⁸ Hervé Cellier. (2003). « Le décrochage scolaire, révélateur des maux de l'Ecole », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

2/ Un paradoxe à lever

Chercher nécessite de connaître certains prérequis de l'école. De plus, c'est une activité intellectuelle pouvant mettre en danger, ce qui semble aller en contradiction avec ces élèves souffrant d'insécurité intérieure.

Apprendre par la recherche intellectuelle implique de connaître pour les élèves certains savoir-faire qu'ils n'ont peut-être pas appris dans leur parcours scolaire. L'inefficacité de celle-ci auprès des élèves en décrochage réside dans ce qui est visible et invisible dans le travail demandé. Travaillant sur des projets par exemple, où l'objet même de l'apprentissage est rendu invisible par les formes scolaires dans lesquelles il est sollicité, les élèves croient faire ce qu'on attend d'eux en se mobilisant sur la dimension visible des tâches, alors que la finalité de l'apprentissage leur reste invisible (comprendre, construire des savoirs et des compétences⁶⁹). Pour les élèves, il est évident qu'il faut effectuer ce que l'enseignant dit de faire, focaliser sur la tâche, occultant les enjeux d'apprentissage⁷⁰. Les enseignants fonctionnent sur l'évidence de prérequis aux apprentissages partagés par tous et qui ne font pas l'objet d'une construction dans les classes. L'École ne transmet pas explicitement tout ce qui est nécessaire pour pouvoir y apprendre et se construire en élève⁷¹.

Une situation de classe peut illustrer ces propos. En primaire, une enseignante repère que l'élève est performant dans la technique opératoire de la soustraction à retenue. Pour le valoriser auprès de tous, elle lui propose d'explicitier sa méthode à l'oral devant la classe. Il était entendu que cet élève savait parler devant un groupe, énoncer sa démarche et formuler des phrases explicatives. Ce ne fut pas le cas comme l'explique l'enseignante : « Il a été démuni en position d'aller expliquer aux autres. J'estimais que c'était une situation qui pouvait le valoriser que d'expliquer aux autres, et lui il n'avait pas les codes de ça quelque part. C'était quelque chose qu'il n'avait jamais fait. Et là, il a fallu encore l'accompagner, étape par étape ». Ainsi comme le souligne une enseignante, il est nécessaire de « prendre le temps d'expliquer exactement ce qu'on attend des élèves » pour palier la non-compréhension des consignes (et la difficulté de lecture en général) et exposer les attendus de la tâche et du contenu.

De plus, il faut poser une hypothèse de base : ces enfants entrent à l'école maternelle sans les compétences psychiques suffisantes⁷². Donc, ils supportent très mal les contraintes de

⁶⁹ Stéphane Bonnéry. (2003). « Paroles de décrochés. Visite guidée », La nouvelle revue de l'A.I.S, n°24.

⁷⁰ Etienne Bautier. (2003). « Décrochage, déscolarisation », La nouvelle revue de l' AIS, n°24.

⁷¹ Stéphane Bonnery. (2003). « Quelle construction de l'enfant en élève dans la confrontation à l'École ? », La nouvelle revue de l' AIS, n°24, 4^{ème} trim. 2003.

⁷² Serge Boimare. (2008). « Ces enfants empêchés d'apprendre », Paris : Dunod.

la situation d'apprentissage, qui déclenchent chez eux des sentiments parasites, des inquiétudes, qui viennent beaucoup les gêner. Ils ont trouvé un moyen pour s'en débarrasser en évitant de penser. Par conséquent, ce sont des enfants qui en restent à une curiosité primaire, c'est-à-dire une curiosité qui ne se sublime pas pour aller vers les apprentissages, mais tournée vers l'individualité. De plus, ils ont la phobie du temps du doute. Ils veulent être toujours en terrain connu.

Est-il possible alors de proposer des tâches suscitant du questionnement lorsque les élèves n'ont pas suffisamment d'estime de soi ? Comment vont-ils entrer dans ce type de travail qu'ils ne savent pas faire sans se sentir diminuer ? Comment leur ôter la peur d'apprendre tout en se lançant dans un apprentissage nouveau ? N'y a-t-il pas un paradoxe ?

En effet, pour Serge Boimare⁷³, ces élèves ont des difficultés à s'appuyer sur des capacités réflexives, c'est-à-dire faire du lien et faire appel à des représentations personnelles pour imaginer les situations. De plus, ils n'ouvrent pas la porte à des sentiments parasites (peur, frustration). Cela dérègle les capacités à penser. Par conséquent, ils cherchent un équilibre personnel dans l'évitement de penser. Quand ils ont trouvé cet équilibre, la pédagogie traditionnelle ne peut plus accéder à ces jeunes. C'est pour cette raison que, pour S. Boimare, ce qui est préconisé actuellement n'a aucune validité. Mettre en place des heures pour s'entraîner, pour répéter provoque un rejet encore plus grand. En faisant cela, on améliore alors les stratégies d'anti-apprentissages.

Il faut savoir que la déstabilisation normale et passagère de celui qui ne sait pas, de celui qui doute, de celui qui est en échec momentané, prend chez ces élèves des proportions excessives. Elle se transforme très vite, trop vite, en malaise identitaire alimentée par des idées d'auto-dévalorisation et de persécution. Les professeurs qui travaillent avec ce public le savent : face à la difficulté, face à la recherche, ces idées d'auto-dévalorisation se présentent d'abord. Serge Boimare propose des pistes pédagogiques aux enseignants, autour de trois axes: écouter, parler, écrire. Il propose plutôt d'aider les élèves à mettre des mots et des images sur leurs inquiétudes (c'est ce que nous avons vu dans la partie précédente avec le manque de vocabulaire de ces jeunes pour exprimer leurs émotions). Il préconise de recourir aux grands textes culturels : contes, mythes, épopées, fables... C'est sur ce "nourrissage" culturel et cet entraînement aux fonctionnements intellectuels, à travers l'utilisation de la parole que repose la possibilité de relancer la machine à penser de ces réticents de l'apprendre

⁷³ Serge Boimare. (2008). « Ces enfants empêchés d'apprendre », Paris : Dunod.

et, par voie de conséquence, trouver l'espoir enfin, d'avoir ces points d'appui qui permettront de combler leurs lacunes.

Il semble possible de proposer aux élèves des situations d'apprentissage faisant appel à la recherche. Elle nécessite de donner aux élèves les moyens de s'y atteler en clarifiant les objectifs d'apprentissage et en leur donnant les outils langagiers nécessaires pour y parvenir.

3/ Un projet professionnel dès le primaire : est-ce envisageable ?

Lors de mon enquête, une des solutions proposées par les enseignants pour raccrocher était d'orienter les jeunes vers le milieu professionnel. Faut-il que ces élèves passent de classe en classe en attendant la voie professionnelle comme salut à leur situation ?

En effet, le constat est le suivant : quand les élèves ne raccrochent pas aux apprentissages de l'école, il faut attendre la fin du collège pour qu'ils puissent enfin apprendre. Une enseignante va dans ce sens : « Je pense que c'est malheureusement un enfant que l'on va faire passer jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Après, on va imaginer une orientation professionnelle. Je pense que le maintien n'aurait aucune efficacité. C'est vrai que c'est difficile des enfants comme ça, on ne sait pas très bien ... quelles sont les réponses ». Une autre enseignante témoigne de l'évolution positive d'un élève qu'elle a eu en classe, et qu'elle a revu quelques années plus tard : « Je l'ai vu il y a 3, 4 ans. Il était en 3^{ème} l'année dernière et il a intégré un C.A.P. de plomberie. Il fait comme son père. C'est assez étonnant, ... je ne sais pas comment le dire ... parce qu'il avait un côté « p'tit voyou » l'année dernière [...] Il était visiblement très fier de ce qu'il était, car il était dans ses habits de travail, avec son bleu de travail. Il était en stage et il avait l'air heureux ». Ce jeune avait décroché de l'école et du collège ordinaire. Or, en allant dans une branche professionnelle, il a su, semble-t-il, trouver un intérêt aux apprentissages. Un élève de 4^{ème} a été conseillé aussi par sa professeure de collège ordinaire pour se diriger vers une voie professionnelle : « C'est elle qui m'a dit de venir là. Parce qu'elle a vu que je ne travaillais pas, alors elle m'a dit de venir dans un collège où peut-être je vais travailler, comme y a des stages ». Quand cet élève évoque les stages, il fait référence à ceux qui se déroulent en entreprise.

L'hypothèse est que l'élève raccroche car le savoir qu'il apprend est en lien avec une réalité qui a du sens pour lui. On peut retrouver cette analyse dans la formulation de l'enseignante de Ch. à propos de la grammaire qu'il déteste : « C'était peut-être trop scolaire pour lui. Trop rigide. Trop scolaire ». La formulation « trop scolaire » peut évoquer le fait d'être sans sens ! Le savoir s'apprend pour lui-même sans véritable intérêt. La normalisation cognitive consiste à faire appliquer aux élèves des règles, des procédures dont ils n'ont pas pour autant compris la signification. Ces savoirs sonnent bien creux pour les élèves et ne les

font guère vibrer, même les bons élèves disent subir avec un profond ennui⁷⁴. Il ne s'agit pas de renoncer au savoir scolaire mais, bien au contraire, d'en donner à voir les significations. La responsable ASH montre dans un exemple qu'un jeune a réappris à lire pour les besoins de son métier : « Ce qui les motive à nouveau, du moment qu'ils ont un stage qui les ont accroché, ils savent qu'ils peuvent évoluer. Justement, je me souviens d'un jeune qui disait au début, qu'il n'avait pas envie de progresser et puis il se trouve qu'il était très doué en mécanique. A un moment donné son patron lui a donné des responsabilités très hautes dans un moteur particulier, et il y avait un guide technique de très haute complexité et là ça l'a complètement bloqué. Du coup, il a ramené son guide technique et c'était le déclencheur pour avancer. Mais c'était lié à sa progression et son ascension sociales et professionnelles ». Ma question, suite à ce témoignage, est la suivante : au lieu que l'Ecole attende que ces jeunes en décrochage sortent du milieu scolaire ordinaire, est-il possible de leur proposer des projets professionnels dès le primaire pour qu'ils reprennent le goût d'apprendre ?

Jean Pierre Astolfi évoque aussi cet intérêt pour les savoirs en classe⁷⁵. Il pense que les contenus enseignés manquent d'enjeux et qu'ils sont alors inintéressants. Il en est de même pour Serge Boimare⁷⁶ pour qui, « intéresser » est l'un des piliers de la mise en place d'une pédagogie pour des élèves bloquant devant le savoir. Alors ce qui manquerait à ces élèves, c'est de vivre des situations d'apprentissage ayant du sens, éventuellement liées à leurs centres d'intérêt.

Il reste à voir une dernière hypothèse concernant l'évaluation avec ses pratiques et ses conséquences.

C/ Des pratiques évaluatives innovantes

Une des hypothèses supposait que l'évaluation a une incidence sur le comportement décrocheur des élèves. La pratique évaluative des enseignants peut influencer leur attitude face aux apprentissages. Nous verrons, d'après les témoignages, que ce lien plutôt négatif n'est pas clairement démontré. Nous regarderons s'il est possible de raccrocher par l'évaluation, en l'utilisant à des fins bien précises.

⁷⁴ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbants », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

⁷⁵ Jean-Pierre Astolfi. (1992). « L'école pour apprendre », Paris : ESF.

⁷⁶ Serge Boimare. (1999). « L'enfant et la peur d'apprendre », Paris : Dunod.

1/Des élèves qui semblent indifférents à leurs notes mais touchés par les commentaires

Même si l'évaluation et le jugement des autres sont très anxiogènes⁷⁷, il ne semble pas que les élèves ressentent un effet négatif de leurs notes.

Ainsi, d'après l'enseignante de Vi., « il n'y a aucun changement dans son attitude si la note est bonne ou si la note est mauvaise ». Il en est de même pour Ch. : « Il était capable de rendre une feuille blanche. Et ça ne le souciait absolument pas. Et alors voir des séries de D sur son... parce qu'on était en système de notation A,B,C,D, mais ça ne le touchait pas. J'avais l'impression, je ne sais pas Il était lisse, voilà. Le terme, c'est lisse qui me vient. [...] Mais quand je lui disais : « Mais Ch. ça te fait quoi ? On te rend sans arrêt des D. Tu rends des feuilles blanches. Je ne sais pas, t'es content de ça ? » Il esquivait. Il disait : « Non, non ». Il baissait la tête, il esquivait. Il ne répondait pas franchement. Ça le mettait mal à l'aise ce genre de question ».

Qu'en pensent les élèves eux-mêmes ? Dans mon enquête, ils sont peu bavards à ce sujet. Je suppose que c'est trop douloureux ou alors qu'ils ont choisi de donner peu d'importance à leurs notes, comme Ch., afin de ne pas ressentir une blessure dans leur estime d'eux-mêmes. Dans cet esprit, un élève de 4^{ème} relativise les notes en fonction du domaine d'étude. Ainsi la dictée ne représente pas une référence : « Pour moi, c'est pas des notes en dictée ». Il dit avoir eu – 50 et est dyslexique.

Mais, je dois noter qu'une réponse va à l'encontre de mon hypothèse. En effet, un élève de 6^{ème} prétend s'être mis au travail après avoir eu une note très basse. Ga., qui a eu un 0,5 en mathématiques ou en français a ressenti un effet positif, selon lui : « Ca m'a fait travailler plus ».

A propos des remarques des professeurs, les élèves de 4^{ème} et de 6^{ème} sont plus bavards. Ces derniers s'en souviennent plus facilement, qu'elles soient positives ou négatives. L'un deux (Pi.) se souvient d'une remarque blessante au collège, jugeant de son futur : « Une prof m'avait dit : tu n'iras pas loin dans l'avenir. Tu feras rien plus tard ». D'autres remarques concernent l'attitude : l'un d'eux (La.) se souvient du terme « agité » et complété par : « pense qu'à faire rire les gens ». Da. se rappelle du commentaire : « ne travaille jamais » et « perturbe ses camarades ». D'autres remarques concernent les résultats et l'attitude adéquate à avoir. Un élève de 6^{ème}, Jo. : « Des progrès à faire », « A faire des efforts ». La. souligne que les professeurs n'écrivaient jamais « Bon travail ». Mais un des élèves (Pi.) se souvient positivement de son professeur de sport : « Il disait des trucs comme

⁷⁷ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbants », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

ça : continue, t'iras loin ». Un autre dira : « Il y a plein de choses qui m'ont fait plaisir : tu peux faire des efforts. On a confiance en toi ». Et Ke. se rappelle d'un « très bien » en français.

Même si les annotations semblent toucher davantage les élèves que les notes, ces deux paramètres ne semblent pas avoir d'incidence dans le phénomène de décrochage. Malgré les remarques encourageantes, elles n'ont pas réussi à endiguer le phénomène. On peut supposer également qu'elles étaient trop peu nombreuses. Il s'agit de voir maintenant comment l'évaluation pratiquée autrement peut assurer le raccrochage.

2/ L'évaluation devenant un outil du raccrochage scolaire ?

Une étude montre que la baisse de l'estime de soi est l'une des caractéristiques des décrocheurs⁷⁸. Il faut éviter que les évaluations non réussies aient des effets négatifs sur l'estime d'eux-mêmes des élèves⁷⁹. Oser un projet de réussite les plonge alors dans une angoisse, oser essayer encore une fois semble au-dessus de leurs forces alors que construire leur échec, à défaut de leur réussite, est l'une des seules élaborations qu'ils peuvent maîtriser de bout en bout⁸⁰. Il est mis rapidement en avant un dilemme (je reprendrai textuellement une question entendue) : « comment leur faire prendre conscience de leur niveau sans les blesser ? », car ces jeunes « pensent avoir un niveau de 3^{ème} », ce qui n'est pas le cas. Pour sortir de ce dilemme, la question peut être posée autrement : comment faire de l'évaluation un outil de valorisation des compétences et de progrès ?

Il est nécessaire de comprendre et d'accepter que les évaluations soient adaptées et centrées sur des compétences bien identifiées. Pour répondre à cette adaptation, « les enseignants ne peuvent pas s'appuyer sur le socle commun du collège, [ils sont] entrain de reconstruire un socle : la marguerite des compétences qui reprend 8 items qui conviennent » (G.L.). On y trouve : je sais me repérer, je sais lire... Dans l'autre structure, la référence est également le socle commun, même si l'adaptation est de mise également. Mais il n'est pas question, d'abaisser les exigences comme le signifie le professeur : « J'accompagne la vague et j'adapte en fonction de la vague sans renoncer pour autant, et là le socle commun c'est génial, de ne pas tirer vers le bas, pour garder un objectif ». Adapter ne veut pas dire renoncer mais permettre à l'élève d'accéder aux compétences de référence.

⁷⁸ Catherine Blaya. (Octobre 2010). « Décrochages scolaires, l'école en difficulté ». Pédagogies en développement. Editions De Boeck université.

⁷⁹ Marc Bablet. (2003). « Le programme départemental de travail contre le décrochage scolaire du département du Val-de-Marne », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

⁸⁰ Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbants », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.

Si les compétences du socle commun sont adaptées et réécrites, il est possible d'écrire des items concernant les attendus de l'école. Nous avons vu que ces élèves pouvaient ne pas avoir acquis les codes du comportement pour apprendre. Ainsi un professeur se propose de les évaluer et de les apprendre aux élèves : « Ce que je fais cette année, et c'est spécifique à cette année, il y a une note à chaque séance de cours qui tient compte de l'investissement, du résultat et du comportement. A chaque début d'heure, ils ont un petit papier avec la note de la séance précédente et l'explication de cette note. Avec eux cette année, ça fonctionne très bien. En début d'heure, ça me permet de retourner certains élèves : Tu vois, hier tu as eu 7, mais aujourd'hui, tu peux rattraper tout ça, tu en es capable. Généralement le cours se passe bien car l'élève veut rattraper sa note ». Cet exemple montre l'effet positif d'une note qui devient une motivation. Elle est accompagnée de commentaires du professeur qui se veut constructif. De plus, les élèves sont informés des critères correspondants. Pour le comportement, les critères sont les suivants : respecter les autres, pas d'insultes, on ne se bagarre pas, écouter les remarques du professeur, rester calme une fois le travail terminé. Pour l'investissement, les recommandations sont les suivantes : venir avec ses stylos, reprendre les consignes, les documents donnés en classe sont collés, tous les exercices ont été essayés.... Les élèves ont ainsi la connaissance des attendus du comportement et sont ensuite évalués positivement.

Cette démarche rejoint la position de Benoît Galland⁸¹. Il insiste sur les objectifs de l'évaluation qui doivent être ciblés avec précision, afin qu'ils soient à la fois ni trop faciles ni trop difficiles. Il parle d'objectifs proximaux qui permettent des progrès graduels qui ont pour effet de favoriser le sentiment d'efficacité personnel. L'enseignant doit au moment de l'évaluation se focaliser sur les progrès accomplis, s'intéresser plus à la performance qu'au score. Pour lui, il est possible de mettre en place une structuration d'activités d'apprentissage qui soutient une acquisition graduelle des compétences et leur validation progressive. Le but étant de développer ainsi le sentiment d'efficacité et l'engagement des apprenants, même quand ceux-ci ont un niveau initial de compétences très bas. Nous pouvons retrouver cette pratique au primaire comme au collège. Une enseignante dit clairement : « On a fonctionné par objectif. C'est-à-dire que les contrôles étaient différents de ceux des autres ». Au collège, un professeur utilise la même stratégie : « En sachant qu'en D.M. on part de leur niveau. Les résultats en début d'année sont généralement bons. L'objectif est de leur redonner confiance et de les remettre en route ». Ainsi, une évaluation adaptée et ciblée pourrait redonner le goût d'apprendre.

⁸¹ Benoît Galland. (2006). « Avoir confiance en soi. Apprendre et faire apprendre », Etienne Bourgeois, Gaétane Chapelle, Paris : PUF.

Voyons comment l'élève peut avoir sa place dans ce fonctionnement.

3/ Vers une autre évaluation : l'auto-évaluation

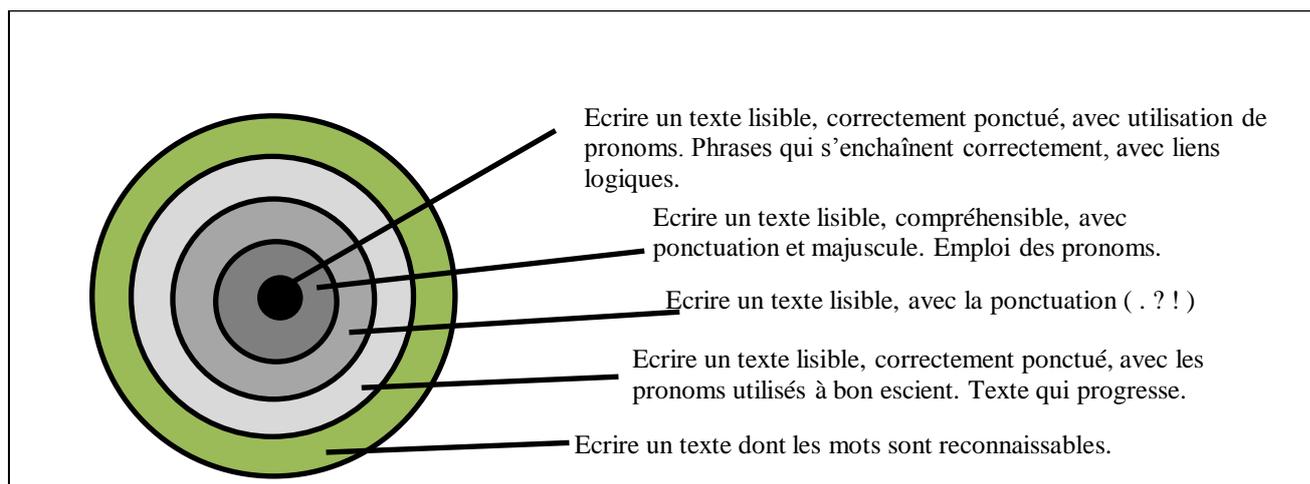
D'après Benoit Galand⁸², la confiance en soi se construit à travers les activités d'apprentissage. Il précise que l'existence d'une relation entre la confiance en soi et la réussite scolaire est évidente, mais qu'elle ne dit pas si la première est l'origine de l'autre. De plus, un échec ou une réussite n'a pas d'effet mécanique sur la confiance en soi. Cela dépendra de la manière dont l'apprenant interprète ces événements et les implications qu'il en tire concernant ses capacités d'apprentissage. L'enseignant, pour favoriser la confiance en soi, doit se préoccuper de la réussite, mais aussi du processus d'auto-évaluation qui l'accompagne avec des « feed-back » précis, respectueux et accompagnés de recommandations pour l'apprenant. L'autonomie, le dialogue et le soutien aident l'individu à avoir un meilleur sentiment d'efficacité personnelle. L'apprenant est sensible à la perception qu'ont ses pairs de ses compétences et sa propre évaluation reflète en partie ses perceptions. Mais comment cela peut-il se matérialiser dans la vie de classe ?

Dans l'échange avec le professeur du D.R.S, il a été évoqué un outil nommé « Brevet de compétences ». Il s'apparente au portfolio. A partir d'un talent d'un jeune, ce dernier l'expose aux autres. C'est le jeune qui fait cours. Il y a alors inversion des rôles. L'enseignant a précisé qu'il utilisait cette démarche pour le domaine scolaire et non scolaire. La responsable ASH, suivant ce projet, l'évoque également : « On travaille sur le LEX : le livret expérimental pour articuler talents scolaires et talents extrascolaires. On pourrait le faire au sein d'un lutin, mais ça fait trop scolaire, pas de papier. Ou est-ce qu'on fait une valise avec son bagage de ses talents ? Dans la valise, on pourrait mettre tout ce qui est en lien avec le socle commun, avec des paliers intermédiaires », en référence aux adaptations déjà évoquées.

Cette auto-évaluation peut se matérialiser. Il semble que ce soit un moyen privilégié pour ces élèves qui doivent se représenter de manière concrète les choses. Ainsi, j'ai représenté un outil en fonction des indications de la responsable ASH : « On a fait des cibles d'évaluation, avec le cœur de la cible si on a très, très bien réussi telle compétence, avec des vraies flèches et des vraies cibles qui ont été fabriquées avec les professeurs d'Arts Plastiques. Les jeunes ont situé sur le cœur de la cible ou ils s'éloignaient du cœur de la cible. Et ce sont eux qui s'auto-évaluaient en se plaçant dans le rond de la cible. Et il y avait une double flèche,

⁸² Benoit Galand. (2006). « Avoir confiance en soi. Apprendre et faire apprendre », Etienne Bourgeois, Gaétane Chapelle, Paris : PUF.

une autre flèche par un autre enseignant qui dit s'il est d'accord avec l'auto évaluation du jeune ».



Exemple d'évaluation de niveaux de compétence, matérialisé par une cible.

La compétence citée concerne l'écrit (une des difficultés importantes de ces élèves). La situation complexe pourrait reprendre le projet en français sur les objets détournés. Les élèves auraient connaissance des objectifs d'apprentissage et pourraient faire évoluer cette compétence en fonction de leurs apprentissages. Plus l'élève progresse dans cette compétence, plus il avance au cœur de la cible, qui devient l'objectif principal. Selon Gérard Scallon, l'enseignant devient alors accompagnateur, médiateur. Une communication et une interactivité entre l'évaluateur et l'évalué s'instaure. L'évaluation est alors totalement intégrée à l'apprentissage, c'est une modification de l'acte d'enseigner. Beaucoup plus qu'une mesure, l'évaluation est alors qualitative, elle permet de développer une interaction avec l'enfant dans le but d'une amélioration. S'il y a un échec, c'est alors la méthode de l'enseignant qui est remise en cause et non pas l'apprenant. Comme le dit Christine Philip⁸³, l'évaluation doit assurer la réussite de l'apprenant. L'évaluation devient alors un outil de construction de soi-même.

Dans mon enquête, la pratique évaluative reste « classique » au primaire. Elle est essentiellement basée sur des notes qui donneraient une valeur à l'élève. Or, dans les collèges pour les élèves en décrochage, l'évaluation se transforme. Tout d'abord, elle est adaptée. De plus, elle devient un outil de rattachement scolaire, ce qui semble être opposée aux pratiques courantes.

⁸³ Christine Philip. (2005). « Et si évaluer c'était observer pour mieux aider ? Evaluation et observation en situation d'apprentissage ». Nouvelle revue de l' AIS, n°32, p 19-34.

En conclusion de cette 3^{ème} partie, sur le lien entre les pratiques pédagogiques et le décrochage scolaire, il apparaît que les situations complexes soient le mieux adaptées pour permettre d'endiguer le phénomène. Or, les élèves semblent répondre favorablement aux situations simples où ils sont en réussite, ce qui les rassure. Toutefois cette pratique favorise le décrochage, car elle ne permet pas aux élèves d'accéder aux compétences qui s'exécutent dans ces situations complexes. Nous nous trouvons dans un système où enseignants et élèves semblent être satisfaits. De plus, la pratique évaluative serait aussi un facteur de décrochage si elle ne reste qu'une mesure et non un outil de progression. C'est pourquoi des évolutions de pratiques professionnelles sont nécessaires, afin de répondre au décrochage scolaire. Cependant elles peuvent être confrontées à des obstacles qu'une formation pourrait lever.

CONCLUSION

Le but de ce mémoire est de montrer qu'il peut exister un lien entre les pratiques professionnelles des enseignants et l'interruption des apprentissages de certains élèves.

Nous avons vu dans une première partie que le concept de décrochage recouvrait différentes réalités de comportements d'élèves dans la classe. Il semble laborieux de catégoriser ces élèves en fonction de leurs difficultés. A la suite de ce travail, je me suis posé la question de savoir si j'utiliserai encore ce terme de décrochage scolaire, recouvrant différentes attitudes parfois opposées. Malgré tout, je peux m'appuyer sur des constats de vie de classe, où j'ai pu noter un point récurrent dans les difficultés dans la maîtrise de la langue, et notamment dans la production d'écrits. Certains n'écrivent plus, alors que d'autres ont des difficultés d'expression orale. Toutefois, il existe également des élèves en décrochage qui sont performants à l'oral. D'autres encore sont en grandes difficultés de lecture (déchiffrage en premier lieu). En ce qui concerne les comportements, j'ai repéré deux conduites opposées : agitée ou effacée.

A l'issue de ce travail, je peux répondre à ma problématique de départ. Il semble que les pratiques des enseignants aient une influence sur le décrochage et le rattrapage scolaire (même si ce n'est pas le seul facteur). En effet, on peut affirmer qu'une relation avec l'élève basée sur une préoccupation authentique éducative et pédagogique peut lui permettre de rester dans les apprentissages. Mais une relation centrée uniquement sur l'éducatif risque d'enfermer l'élève ce qui ne lui permettrait pas d'entrer à nouveau dans les apprentissages.

Concernant la relation pédagogique, on peut penser qu'une pratique développant la réflexion par des situations d'apprentissage suscitant le questionnement permette d'endiguer le décrochage. Or, cet usage ne semble pas prédominant dans les classes. Il peut exister plusieurs raisons :

- La représentation que les professeurs ont de ces élèves : ils constatent que ces derniers ne font rien et supposent qu'ils n'ont pas les capacités, alors ils proposent des tâches répétitives ou simples. Dans ce raisonnement, il n'est pas possible de proposer de la recherche car la marche serait trop grande et accroîtrait le décrochage. J'ai déjà entendu d'un professeur : « Il ne fait même pas le niveau que je lui demande » (correspondant alors au niveau inférieur de classe). Et concernant le même enfant, j'ai rencontré la maman me répétant les mots de son fils : « Je ne le fais pas, c'est tellement simple ».

- Les apprentissages ne sont fondés que sur des savoirs et non des compétences : nous sommes alors dans un mode transmissif. Ainsi, il n'est pas possible de proposer des situations proposant du questionnement et de la réflexion. Une nouvelle pratique peut être vécue comme un bouleversement professionnel.

- Des théories d'apprentissage mal maîtrisées : les professeurs pensent peut-être connaître les différentes pédagogies possibles alors qu'ils n'en utilisent que quelques-unes et ne sont peut-être pas conscients de leur action. Pour d'autres, ils ne mesurent pas l'impact que peuvent avoir leurs démarches sur les apprentissages des élèves. Il est possible de supposer qu'il y a alors un manque de capacité d'auto-réflexion et d'analyse de sa propre pratique.

- La réponse pédagogique est inutile : comme nous l'avons vu, des professeurs peuvent penser que l'élève est tellement pris par des souffrances personnelles que les apprentissages sont inutiles et qu'il ne sert à rien de mettre en place des réponses pédagogiques. Seul, le psychologue pourra y répondre. Les enseignants sont alors impuissants.

Ces différentes représentations sont autant d'obstacles à la mise en place de situation de recherche pour les élèves. Dans l'annexe 1, je propose la mise en place d'une formation qui tente de répondre à ces différents points pour une action de prévention auprès des enseignants.

Il reste un autre point à travailler : la maîtrise de la langue française. En effet, c'est le critère commun aux élèves que j'ai pu rencontrer et qui est peut-être la source du décrochage scolaire. Il semble important pour ces élèves de travailler dans un premier temps l'expression orale (comme nous l'avons vu avec S. Boimare). Les premiers objectifs seraient de savoir nommer ses peurs, ses émotions. Ensuite, avoir la possibilité de demander de l'aide par l'apprentissage du vocabulaire adéquat pour le permettre. Une des pistes possibles est la médiation culturelle. Il est nécessaire de proposer un nourrissage culturel intensif pour permettre aux élèves de se fabriquer des images mentales et lutter contre l'inquiétude grâce à la mise en mot des émotions. Les thèmes comme la vie, la mort, l'amour doivent être abordés. Dans un second temps, l'objectif sera de relancer la machine à penser. Pour cela, les élèves pourront débattre, échanger, argumenter. L'enseignant devient l'organisateur du débat. Nous avons cette organisation dans la classe des découvertes des métiers. La différence tient dans le fait que le professeur partait de situation concrète à régler. Ici le point de départ est la lecture de textes du patrimoine culturel. Nous avons vu également que Ch. se retrouvait dans ce genre de proposition faite par l'enseignante. Ainsi, par ce biais, nous développons le langage et la réflexion, deux éléments essentiels pour permettre aux élèves de raccrocher et d'apprendre.

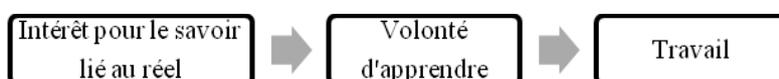
Enfin, nous avons vu que l'évaluation peut permettre aux élèves de se donner une image positive d'eux-mêmes, si elle est pratiquée de manière adaptée, ciblée et constructive.

On pourrait résumer la situation par une citation de J. Oakley⁸⁴ : « pour améliorer le niveau de réussite des élèves, il est nécessaire de proposer des tâches variées et intéressantes, d'apporter de l'aide en cas de besoin, de prendre le temps d'expliquer ce qui est attendu, mais en plus de cela, il est nécessaire d'établir la communication avec chaque individu ».

Au cours de cette enquête, j'ai pu repérer également d'autres hypothèses qui pouvaient interagir dans le décrochage : la relation à la matière enseignée et l'effet du groupe sur l'élève. Une autre hypothèse concerne la relation entre apprentissage et travail. Dans les entretiens, j'ai souvent entendu le mot travailler. Il peut être défini comme la réalisation d'une tâche, telle que copier, répondre, écrire, encadrer, classer.... Dans le langage courant, il semble que si les élèves ne travaillent plus, ils s'interdisent tout apprentissage. Le travail est placé en amont de l'instruction. On aurait la causalité suivante :



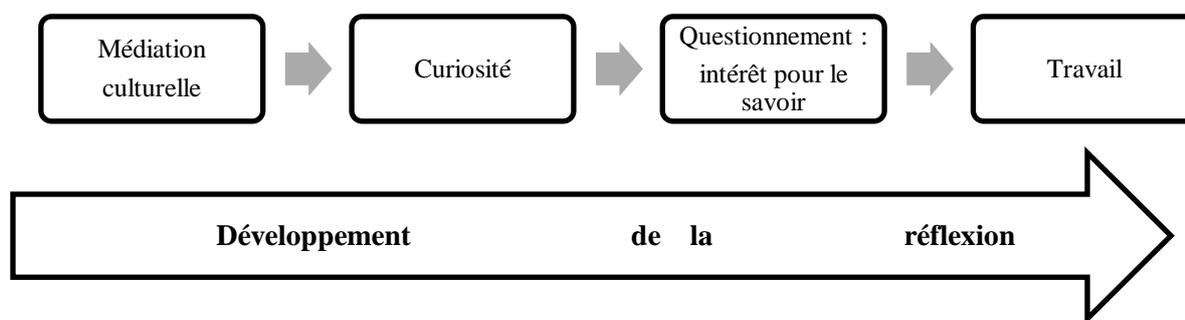
Or, l'apprentissage peut être placé en amont du travail. C'est-à-dire que la volonté d'apprendre entraînerait le travail et non l'inverse. Le savoir et son utilité dans le réel déclencheraient le travail. Il serait la conséquence de l'apprentissage et non le moyen. On pourrait alors avoir la progression suivante :



Ainsi, au lieu de dire d'un élève qu'il ne travaille pas, sous-entendant qu'il ne produit rien, il faudrait se préoccuper de ce qu'il apprend.

Nous pouvons encore complexifier ce schéma en incluant la médiation culturelle pour tenter de palier au décrochage scolaire. Cette médiation a pour but de provoquer la curiosité et le questionnement. Nous pourrions alors avoir le schéma suivant :

⁸⁴ Jerry Oakley. (2003). « RHINOs : un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux (ou invisibles) », La nouvelle revue de l'AIS, n°24, 4^{ème} trim. 2003.



Cet ensemble de paramètres interagissent pour développer la réflexion de l'élève. L'objectif n'est plus de faire acquérir des micro-compétences. Ce qui me semble important dans ce schéma, c'est la prise en compte de la curiosité et du questionnement qui n'apparaissent pas dans le 1^{er} schéma. C'est pourquoi, la forte attente du travail, qui serait le point départ de l'apprentissage, imputant uniquement la responsabilité de l'élève, est relativisée. Ce schéma implique également l'enseignant dans le sens qu'il peut donner au savoir auprès des élèves, dépassant alors le fait d'apprendre pour apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

- Carole Asdih. (2003). « Etude du discours de collégiens en décrochage », CERSE-Université de Caen, vol. 36, n°1.
- Jean-Pierre Astolfi. (1992). « L'école pour apprendre », Paris : ESF.
- Marc Bablet. (2003). « Le programme départemental de travail contre le décrochage scolaire du département du Val-de-Marne », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.
- Elisabeth Bautier et Jean-Pierre Terrail. (Nov. 2002). « Décrochage scolaire : genèse et logique de parcours », Escol-Paris 8. (<http://cisad.adc.education.fr>)
- Elisabeth Bautier. (4^{ème} trim. 2003) « Décrochage, déscolarisation », La nouvelle revue de l' AIS, n°24.
- Elisabeth. Bautier. (2003). « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours », VEI-Enjeux, p.132.
- Catherine Blaya. (2010). « Décrochages scolaires. L'école en difficulté », Paris : Editions De Boeck.
- Serge Boimare (1999). « La peur d'apprendre », Paris : Dunod
- Serge Boimare. (2008). « Ces enfants empêchés d'apprendre », Paris : Dunod.
- Stéphane Bonnery. (2003). « Paroles de décrochés. Visite guidée », La nouvelle revue de l'A.I.S, n°24.
- Stéphane Bonnery. (2003). « Quelle construction de l'enfant en élève dans la confrontation à l'Ecole ? », La nouvelle revue de l' AIS, n°24, 4^{ème} trim. 2003.
- Stéphane Bonnery. (Avril 2004). « Le décrochage scolaire en France : « un problème social » émergent ? », Revue internationale d'éducation, n°35, CLEP.
- Etienne Bourgeois. (1996). « L'adulte en formation », Paris-Bruxelles : De Boeck. Université
- Sylvain Broccolichi. (1998). « Les interruptions précoces d'études », X.Y.ZEP, Bulletin du centre Alain Savary.
- Hervé Cellier. (2003). « Le décrochage scolaire, révélateur des maux de l'Ecole », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.
- Evelyne Charmeux. (1998). « Apprendre à lire : échec à l'échec », Paris : Milan.
- Circulaire n° 2008-092 DU 11-7-2008
- Circulaire n° 2010-090 du 29-6-2010
- J.-C. Caille. (2000). « Le risque de sortie sans qualification au cours des années 90. Effets des différences de trajectoires scolaires et de milieu familial », VEI, n°122
- Grégoire Evequoz. (1984). « Le contexte scolaire et ses otages ». Paris : PUF.
- Gérard De Vecchi. (2005). « Une banque de situation-problèmes », Paris : Hachette Education.
- Benoît Galand. (2006). « Avoir confiance en soi. Apprendre et faire apprendre », Etienne Bourgeois, Gaétane Chapelle, Paris : PUF.
- Rachel Gasparini. (2000). « Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire », Paris : Grasset
- D.Ginet. (1999). « La dimension affective de l'apprentissage et la formation », CRDP d'Aix Marseille

- Marie-Anne Hugon. (2002). « Classe-relais, l'école interpellée », CNDP Amiens.
- Marie-Anne Hugon. (2003). « A propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°24.
- Marie-Anne Hugon. (Avril 2010). « Pour des dispositifs appropriés face au décrochage scolaire », La revue des Cemea, n°538.
- Philippe Jeammet. (2006). Le site « La santé de l'homme », n°384.
- Elisabeth Martin. (2003). « Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbant », dans La nouvelle revue de l' AIS, n°24.
- Mathias Miller et Daniel Thin. (2003). « Remarques provisoires sur les ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol.36, n°1.
- Philippe Meirieu. (1985). « L'école, mode d'emploi », Paris : ESF.
- Ministère de l'éducation nationale. (26 Mai 2010). « Fiches repères pour la mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège »
- Jerry Oakley. (2003). « RHINOs : un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux (ou invisibles) », La nouvelle revue de l' AIS, n°24, 4^{ème} trim. 2003.
- Jacques Pain. (2006). « L'école et ses violences », Economica.
- Marguerite Perdriault. (Janv. 2008). « Traiter l'injure, une prévention à construire », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.
- Philippe Perrenoud. (1995). « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable » dans Éducatifs, n° 1, déc. 94-janv. 95.
- Philippe Perrenoud. (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets: Pourquoi ? Comment ? », Université de Genève.
- Christine Philip. (2005). « Et si évaluer c'était observer pour mieux aider ? Evaluation et observation en situation d'apprentissage ». Nouvelle revue de l' AIS, n°32, p 19-34.
- « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation ». VEI-Enjeux n° 132 avril 2003, « Ruptures scolaires » (<http://www.cndp.fr/vei>).
- « RHINOs : un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux (ou invisible) », Jerry Oakley, La nouvelle revue de l' AIS, 4^{ème} trim. 2003.
- Daniel Thin. (Juin 2002). « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges des quartiers populaires », Revue Française de pédagogie, n°139.
- Danièle Toubert-Duffort. (Janv. 2008). « Le groupe, de la violence des contagions émotionnelles à l'accordage », La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40.
- G. Vincent. (1980). « L'école primaire française », Paris : PUL.