



HAL
open science

**Logiques partenariales en tension dans le cadre de la
lutte contre le décrochage scolaire : étude d'une alliance
éducative interne à un lycée polyvalent de la région
nantaise**

Anaïs Lecoq-Thual

► **To cite this version:**

Anaïs Lecoq-Thual. Logiques partenariales en tension dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire : étude d'une alliance éducative interne à un lycée polyvalent de la région nantaise. Education. 2017. dumas-01558311

HAL Id: dumas-01558311

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01558311>

Submitted on 23 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes
UFR Lettres et Langage
Sciences de l'Éducation

**Logiques partenariales en tension dans le cadre de la
lutte contre le décrochage scolaire :**
Étude d'une alliance éducative interne à un lycée polyvalent de la région nantaise

Anaïs Lecoq-Thual

Mémoire de master 2 recherche
Direction : Yves Dutercq et François Burban

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Yves Dutercq pour la confiance qu'il m'a accordée sans me connaître au préalable et sans laquelle je n'aurais pas parcouru tout ce chemin cette année. Je lui suis très reconnaissante d'avoir accepté de m'accompagner cette année et ce mémoire doit énormément à la qualité de son suivi, à ses conseils rigoureux et à sa bienveillance. Je remercie également François Burban pour son aide précieuse, à l'écrit comme sur le terrain. Ses encouragements et son soutien m'ont beaucoup apporté. Je me considère réellement chanceuse d'avoir bénéficié de ce double-encadrement, qui s'est avéré très riche et très stimulant.

Merci à tous les professionnels du lycée Sophie-Germain qui ont accepté de me rencontrer et qui ont largement contribué à la réalisation de ce mémoire. Leur enthousiasme est inspirant et j'ai beaucoup appris de mes échanges avec eux. J'ai pour eux un grand respect et espère donc ne pas avoir trahi leur parole au sein de ce mémoire.

Merci également à ma mère, pour ses relectures et ses conseils, mais surtout pour sa présence réconfortante lors des périodes de creux. Merci, plus généralement, à mon père, mes deux sœurs et à mes ami(e)s, qui se sont toujours rendus disponibles pour moi lorsque j'en avais besoin et avec qui j'ai passé de très bons moments. Leur soutien m'a été très précieux.

Merci à mes collègues de travail pour leur générosité et leur indulgence tout au long de l'année. Nos conversations m'ont souvent donné des pistes de réflexion pour mes recherches et j'ai plaisir à travailler avec eux.

Merci à mes camarades de master également. Je n'avais pas la chance de pouvoir échanger avec d'autres étudiants de ma formation dans mon précédent master, effectué à distance, et me suis rendu compte cette année de tout ce qui m'avait manqué précédemment. J'ai beaucoup apprécié les moments que nous avons passés ensemble et estime qu'ils m'ont énormément aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Merci enfin à Anna, qui m'a transmis son goût pour la recherche et m'a donné envie de m'investir dans cette voie.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 – Un dispositif partenarial au cœur de la lutte contre le décrochage scolaire	5
Chapitre I – Un questionnement au cœur de grands enjeux contemporains	5
I.1 Un phénomène ancien qui déstabilise le système	5
I.2 Décrochage scolaire et politiques publiques	8
I.3 Le pari du partenariat à l'école	15
Chapitre II – Penser des partenariats internes de lutte contre le décrochage scolaire.....	24
II.1 Entre normes institutionnelles et cultures professionnelles	24
II.2 Formation de collectifs et logiques concomitantes dans un dispositif partenarial.....	30
Chapitre III – Mise en place d'une enquête ethnographique dans un lycée polyvalent urbain.....	34
III.1 Choisir l'échelle de l'établissement	34
III.2 Méthodologie	42
Partie 2. L'Alliance Éducative au singulier : du politique au terrain, quelles interprétations ?	47
Chapitre IV – Construction de l'Alliance Éducative : des opérations de traduction	48
VII.1 Un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire interne à un établissement	48
VII.2 Formation de l'Alliance : un double-mouvement de traductions	51
VII.3 Le proviseur adjoint, figure du manager	53
VII.4 Une Alliance largement centrée sur l'interne : un choix délibéré ou contraint ?.....	55
Chapitre V – Renforcement de l'axe « intervention » : un intérêt reconnu par les acteurs	60
VIII.1 Le décrochage comme un processus : temporalités d'action.....	60
VIII.2 Public de l'Alliance Éducative : trois profils de décrocheurs	62
VIII.3 Un dispositif qui s'inscrit dans le basculement de logiques de remédiation vers des logiques de prévention ou d'intervention.....	65
Chapitre VI – Des réponses « individualisées » selon les profils de chaque jeune	66
IX.1 Un décrochage multifactoriel.....	67
IX.2 Construire des réponses différenciées selon les difficultés des jeunes : à quel prix ?	70
IX.3 Les pratiques éducatives entre individus et collectifs.....	72
Chapitre VII – Une solution locale à un problème local.....	75
X.1 Un dispositif répondant aux besoins spécifiques du lycée.....	75
X.2 ...Et s'appuyant sur ses ressources	77

X.3 Localisation et évaluation de l'action éducative	82
Partie 3. Des acteurs aux cultures professionnelles variées : des difficultés de mise en place d'une action collective.....	87
Chapitre VIII – De l'officialisation d'une coordination au sein de l'Alliance Éducative.....	87
XVIII.1 Se coordonner malgré les différences.....	88
XVIII.2 De la répartition des rôles au sein de l'Alliance	92
Chapitre IX – L'Alliance comme un réseau	94
XIX.1 Un réseau au croisement de différents « cercles sociaux ».....	94
XIX.2 Des liens qui ne se font pas.....	99
XIX.3 Les acteurs centraux du réseau : les référents décrochage scolaire	102
Chapitre X – Un partenariat confronté à des découplages.....	111
XX.1 Des conflits intra-établissement.....	111
XX.2 Des « querelles de territoire » entre professionnels	115
XX.3 Un exemple de découplage : la confidentialité des informations	122
XX.4 Importance du facteur temps.....	126
Conclusion.....	129
Bibliographie.....	133
Annexe n°1 - Présentation des enquêtés.....	139
Annexe n°2 - Fonctionnement de l'Alliance Éducative du lycée.....	143
Annexe n°3 – Extraits du Projet d'établissement du lycée Sophie-Germain	143
Annexe n°4 – Extraits du plan national « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »	146
Annexe n°5 - Guide de mise en œuvre des Alliances Éducatives	155
Abstract	169
Résumé.....	170

Table des sigles

BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BO	Bulletin Officiel
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CESC	Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté
COP	Conseiller-ère d'Orientation – Psychologue
CPE	Conseiller-ère Principal-e d'Education
CRÉE	Comment Réconcilier l'Élève avec l'École ?
CREN	Centre Régional de l'Education Nationale
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
ENS	École Nationale Supérieure
EPA	Établissement Public à caractère Administratif
EPLE	Établissement Public Local d'Enseignement
EPS	Éducation Physique et Sportive
FoQualE	Formation Qualifiante pour l'Emploi
FSE	Fonds de Solidarité Européenne
IMP	Indemnité de Mission Particulière
INSEE	Institut National des Statistiques des Études et de l'Économie
MLDS	Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
PISA	Program for International Student Assessment
PRE	Programme de Réussite Éducative
PSAD	Plateforme de Soutien et d'Appui aux Décrocheurs
SIEI	Système Interministériel d'Échange d'Informations
TEDS	Territoires et Décrochage Scolaire
UE	Union Européenne

Introduction

Le décrochage scolaire a fait couler beaucoup d'encre depuis qu'il s'est imposé comme un objet de recherche majeur chez les sociologues de l'éducation. En France, l'attention croissante portée à cette thématique depuis la fin des années 1990 a fait émerger différentes définitions du phénomène. De nombreux auteurs se sont attachés à réfléchir aux causes, aux motifs et aux implications du décrochage scolaire, à diverses échelles (Blaya, Millet & Thin, Broccolichi, Bernard). Cet intérêt constamment renouvelé pour la question est révélateur de la complexité de ce phénomène polymorphe, qui déstabilise l'institution scolaire. Combattre le problème s'est alors imposé comme une priorité politique dans un grand nombre de pays. Au sein de l'Union Européenne, les États-membres se sont par exemple fixé pour objectif de réduire leur taux moyen de sortie précoce du système scolaire à moins de 10% en dix ans, dans le cadre de la Stratégie Europe 2020.

Dans le contexte français, le processus de mise à l'agenda de la lutte contre le décrochage scolaire débute au cours des années 1990 sous l'influence conjuguée d'acteurs variés, situés à différents niveaux de l'action publique. Le 21 novembre 2014, un plan national de lutte contre le décrochage scolaire, intitulé « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » est présenté par la ministre de l'éducation, Madame Vallaud-Belkacem. Celui-ci institue alors la lutte contre le décrochage scolaire comme une priorité nationale. Ce plan induit un changement de paradigme dans la manière de traiter la question du décrochage scolaire. Le phénomène avait jusqu'alors largement été abordé dans une perspective de remédiation. Il s'agissait majoritairement de promouvoir des actions axées sur le repérage des jeunes en situation de décrochage afin de les réorienter vers des parcours de formation. Aujourd'hui, les nouvelles orientations politiques incitent nettement à privilégier la mise en place d'actions préventives, visant à intervenir en amont de la rupture définitive entre l'élève et le système éducatif.

C'est dans ce contexte politique que naît le concept d'« alliances éducatives » dans la nomenclature institutionnelle. Cette notion, apparue pour la première fois en 2013 dans un rapport des Inspections Générales, est directement reprise dans le cadre du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » en 2014, qui affirme la nécessité de créer des « alliances éducatives avec des partenaires externes ». Définies comme de nouvelles modalités de coopération « reposant sur des équipes de professionnels aux compétences complémentaires », ces alliances éducatives ont pour objectif « d'apporter une prise en charge

adaptée et individualisée en fonction des besoins du jeune »¹. Expérimentées dans deux académies lors de l'année scolaire 2015-2016, les alliances éducatives se sont généralisées à l'ensemble du territoire français à la rentrée 2016. En ce sens, les alliances éducatives constituent un modèle opératoire nouveau pour les acteurs de l'institution scolaire. Dans beaucoup d'établissements, leur mise en place en est encore au stade embryonnaire. Elles constituent de ce fait un objet intéressant, en ce qu'elles se situent au cœur d'enjeux politiques très actuels, et qu'elles sont encore très peu étudiées.

L'incitation à développer des alliances éducatives s'inscrit dans une reconfiguration récente des politiques éducatives, qui ont largement évolué ces dernières années sous l'effet du « tournant néo-libéral » (Jobert, 2010). Comme l'explique Bruno Jobert, ce nouveau référentiel global, largement axé sur des logiques de marché, s'est progressivement imposé auprès de l'ensemble des instances publiques de nombreux pays européens depuis les années 1980. En France, dans le champ de l'éducation, la consécration du modèle néo-libéral s'est principalement traduite par une tendance double à la globalisation et à la localisation des politiques éducatives (Dutercq & Van Zanten, 2001). Ainsi, depuis les années 1980, la France a connu plusieurs mouvements de décentralisation de l'action publique, qui n'ont pas épargné le champ de l'éducation, quand bien même l'État conserve encore aujourd'hui un contrôle important sur les questions d'éducation en France (Mons, 2004).

La décentralisation des politiques éducatives a alors entraîné le développement de nouvelles modalités d'action au sein de l'institution scolaire. S'il existe encore bien une régulation verticale de l'éducation, l'importance croissante accordée aux échelons locaux dans la gestion et dans la structuration de l'action éducative a notamment contribué à la progression de réseaux de partenariats ancrés dans le territoire, sur un plan horizontal (Zay, 1994). Ainsi, le système éducatif s'est progressivement ouvert à de nouveaux acteurs et s'est petit à petit laissé gagner par de nouvelles logiques partenariales. Depuis quelques années, on peut voir une injonction au partenariat transparaître d'une grande majorité des réformes entreprises dans le champ de l'éducation. Celles-ci incitent de plus en plus à créer des projets mêlant acteurs de l'institution scolaire et partenaires extérieurs, mais également à former des passerelles entre les différents professionnels de l'Éducation Nationale, qui travaillent encore trop souvent de manière cloisonnée. Dans le domaine de la lutte contre le décrochage scolaire, l'incitation à développer des alliances éducatives est l'illustration directe de ces nouvelles orientations officielles.

¹ Toutes les citations placées entre guillemets dans ce paragraphe sont directement issues du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ».

Dans le cadre de ce mémoire, une enquête a été réalisée au sein du lycée polyvalent Sophie-Germain, situé à Nantes, où se construit cette année un projet intitulé « Alliance Éducative ». Il s'agit d'un dispositif partenarial interne, en ce qu'il est composé de plusieurs acteurs de l'établissement, issus de champs professionnels variés. Il s'appuie sur la participation d'un membre de l'équipe de direction, d'enseignants, de Conseillères Principales d'Éducation (CPE), d'infirmières, d'une assistante de service social, d'une Conseillère d'Orientation-Psychologue (COP), de coordonnateurs de la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire (MLDS) et d'une volontaire en service civique à la MLDS. L'objectif de ce dispositif est de proposer des parcours de suivi personnalisé aux jeunes du lycée identifiés comme présentant des risques de décrochage scolaire. En son sein, diverses réponses éducatives ont alors été conçues par les membres de l'Alliance pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

La création de l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain peut être directement mise en relation avec les réformes politiques récentes en matière de lutte contre le décrochage scolaire. Son nom est une référence directe à la terminologie officielle, et son action repose sur un certain nombre de principes largement empruntés aux nouvelles orientations du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ». En ce sens, l'étude de ce dispositif permet d'engager une réflexion sur la manière selon laquelle des acteurs de terrain s'approprient les préconisations politiques. Elle offre par ailleurs un cadre intéressant pour analyser les mécanismes permettant à des acteurs de se mobiliser collectivement autour d'un objectif commun – ici, venir en aide à des élèves présentant des risques de décrochage –, et pour questionner les difficultés éprouvées par des acteurs issus de cultures professionnelles différentes à se coordonner au sein d'un dispositif partenarial. En lien avec ces réflexions initiales, la problématique suivante s'est progressivement dessinée au fil de ma recherche :

En considérant les différentes étapes de construction de la lutte contre le décrochage scolaire, les normes institutionnelles du système français, ainsi que les inflexions récentes des politiques éducatives vers de nouveaux modes de régulation d'inspiration néo-libérale, quelles logiques ont mené les professionnels de l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain à s'unir autour d'une action commune de lutte contre le décrochage scolaire, et à quelles difficultés sont-ils confrontés pour coordonner leurs efforts ?

Pour répondre à cette question, j'ai tout d'abord choisi de faire appel à la sociologie néo-institutionnelle afin de chercher à comprendre les normes implicites ou explicites qui influencent le comportement des acteurs de l'école. Dans le cadre de cette enquête, il convient

en effet de s'interroger sur la manière dont se met en place un dispositif partenarial au regard d'un ensemble de règles, de représentations et de valeurs inhérentes au système scolaire français (Maroy, 1992 ; North, 1990). S'intéresser à la notion de partenariat demande également de prendre en compte différentes cultures professionnelles et de questionner la possibilité d'un couplage entre celles-ci, en s'appuyant pour ce faire sur les apports de la sociologie des professions (Freidson, 2001).

Le dispositif étudié, par ailleurs, à l'image de toute action collective, s'est construit dans un processus au cours duquel des personnes se sont engagées autour d'un objet commun. Afin de bien comprendre les mécanismes à l'œuvre dans ce processus, il convient de s'intéresser aux opérations de traduction effectuées par les uns et les autres pour mobiliser de nouveaux acteurs (Akrich, Callon & Latour, 2006). Enfin, les personnes impliquées dans ce dispositif partenarial ne justifient pas toutes leur action de la même manière, et ne portent pas toutes le même regard sur les questions qui s'y jouent. Leurs logiques d'action sont différentes et peuvent entrer en tension. Le dispositif est donc traversé d'alliances et de conflits qui le refaçonnent continuellement, et qu'il est possible d'analyser sous l'angle de la sociologie conventionnaliste (Boltanski & Thévenot, 1991).

Pour mener à bien ces recherches et tenter de répondre à ces questions, j'ai fait le choix de m'inscrire dans une démarche compréhensive. Cette enquête entend de fait analyser les représentations et le sens donné par les individus à leurs actions. Pour ce faire, j'ai souhaité réaliser une enquête ethnographique de terrain, en m'appuyant principalement sur des outils qualitatifs tels que l'entretien semi-directif et l'observation. Mon étude s'ancre par ailleurs dans une approche monographique, afin de prendre en compte les interactions réelles se jouant entre des individus directement connectés les uns aux autres. Au travers de cette approche, je n'espère pas faire de mon cas une analyse généralisable à d'autres contextes, mais bien chercher à déterminer ce que la situation étudiée ici peut apporter comme éléments de compréhension à des phénomènes plus globaux.

Ce mémoire s'organise en trois parties. Dans un premier temps, je chercherai à donner un cadre contextuel, théorique et méthodologique à notre travail. Par la suite, il s'agira d'étudier l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain en la mettant en relation avec les nouvelles orientations nationales de lutte contre le décrochage scolaire et en s'interrogeant sur la manière dont les acteurs de terrain se sont appropriés ces politiques. Enfin, je questionnerai la mise en place d'un partenariat au sein du dispositif et analyserai les difficultés auxquelles sont confrontés les acteurs de l'Alliance pour agir ensemble.

Partie 1 – Un dispositif partenarial au cœur de la lutte contre le décrochage scolaire

Ce premier chapitre sera l'occasion d'expliciter ma problématique de recherche en l'inscrivant dans un cadre théorique et méthodologique. Dans un premier temps, je chercherai à replacer le choix de mon objet de recherche dans un contexte historique et politique. Je reviendrai dans ce cadre sur la naissance du concept de décrochage et sur son traitement politique. Je tâcherai aussi de montrer que le partenariat a très vite été plébiscité comme modalité d'action incontournable par les politiques éducatives, et expliquerai alors en quoi cette orientation forte a joué un rôle dans le choix de ma problématique. Une deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation des outils conceptuels sur lesquels je me suis appuyée pour analyser les données recueillies dans le cadre de mon enquête. Enfin, je m'efforcerai de justifier mes choix méthodologiques en les mettant en lien avec mes objectifs de recherche.

Chapitre I – Un questionnement au cœur de grands enjeux contemporains

Si le décrochage scolaire est présent à l'échelle mondiale, il ne se manifeste pas de la même manière partout ni n'induit les mêmes conséquences selon qu'il survienne dans un pays ou dans un autre. De ce fait, les caractéristiques spécifiques d'un système éducatif influent également sur les actions mises en place en son sein pour lutter contre le phénomène. Pour bien saisir les enjeux qui se cachent derrière ma problématique, il est donc nécessaire de chercher dans un premier temps à replacer le traitement du décrochage scolaire en France dans son contexte historique et politique.

I.1 Un phénomène ancien qui déstabilise le système

I.1.1 Naissance et délitement d'un modèle : l'École républicaine

Les fondements de l'institution scolaire contemporaine en France trouvent leur origine à la fin du XVIII^{ème} siècle, lors de la Révolution française. En effet, le projet porté par les assemblées révolutionnaires s'est largement appuyé sur une réaffirmation du rôle

éducatif de l'État, proclamant l'éducation comme l'une de ses fonctions régaliennes. L'éducation constitue un enjeu important pour la mise en place de la République, et ce pour deux motifs affichés : une raison idéologique et une raison politique. Dans la lignée de la philosophie des Lumières, et en particulier de la pensée de Condorcet, la nécessité de prodiguer une instruction au peuple était premièrement affirmée comme une manière de propager un savoir émancipateur qui s'ancrait dans un idéal d'égalité. Cependant, cette idéologie d'une école émancipatrice décrite par Condorcet n'a pas été le moteur premier de la construction de l'institution scolaire en France. En réalité, l'instruction a surtout été considérée, dès le départ, comme une manière de préparer le peuple à voter. L'instauration du suffrage universel masculin nécessitait d'instruire les votants, ce qui explique que l'école publique ait dans un premier temps concerné principalement les garçons. Tout au long du XIX^{ème} siècle, la construction de l'institution scolaire s'est poursuivie au travers de lois successives. Les lois Ferry de 1881 et 1882, qui rendent l'enseignement primaire public, gratuit, laïc et obligatoire pour tous les enfants des deux sexes, viennent en quelque sorte parachever ce processus.

Ce bref historique de la construction du modèle scolaire français permet de comprendre pourquoi les premières théories sociologiques de l'école, développées en particulier par Émile Durkheim, ont d'abord proposé une vision « enchantée » de l'école comme instance de socialisation. Selon cette conception « le lien entre l'individuation et la différenciation sociale assure, dans un seul et même mouvement intellectuel et pratique, à la fois l'autonomie personnelle et l'intégration sociale de l'individu » (Dubet & Martuccelli, 1994, p.514). L'école est ainsi perçue comme une manière pour les individus d'accéder aux deux dimensions de « l'être social », l'être individuel et l'être collectif. Cette théorie présuppose par ailleurs que l'individu, au travers de son processus de socialisation, a la possibilité d'acquérir une autonomie suffisante pour s'émanciper et se différencier des instances ayant contribué à sa socialisation.

Une telle vision de l'école a pu perdurer tant que l'accès à des études longues était réservé, dans une certaine mesure, à une classe privilégiée de population. À partir des années 1960, la « démocratisation » scolaire entraîne de nouvelles problématiques qui vont remettre en question l'idéal d'une école émancipatrice pour tous. Une critique du caractère reproducteur de l'école en matière d'inégalités sociales émerge alors, notamment au travers des ouvrages de Bourdieu et de Passeron, qui transmettent une image de la fonction socialisatrice de l'école comme « une forme de programmation individuelle assurant la reproduction de l'ordre social à travers une harmonisation des pratiques et des positions »

(Dubet & Martuccelli, 1994, p.517). Le phénomène de massification scolaire a introduit l'apparition de nouveaux problèmes liés à la difficulté du système scolaire à s'adapter aux profils des nouveaux publics auxquels il était confronté. L'école devient productrice non plus seulement de trajectoires réussies de socialisation et d'émancipation, mais également d'échec scolaire et de perpétuation des inégalités. Ainsi, la massification scolaire a en quelque sorte agi comme un révélateur des paradoxes d'une école structurée autour de principes d'égalité mais elle-même productrice d'inégalités scolaires et sociales.

I.1.2 Le décrochage scolaire : un problème ancien faisant l'objet d'une attention récente

Constatant l'échec partiel du projet de démocratisation de l'enseignement, la recherche en France va alors longtemps considérer les difficultés scolaires comme étant le problème central de l'école. Elle va s'attacher à déterminer quels facteurs individuels ou sociaux jouent un rôle dans les inégalités face aux apprentissages, à étudier les processus de différenciation conscients ou inconscients que les enseignants viennent à mettre en œuvre pour pallier les différences de niveau au sein des classes, ou à inventer de nouvelles pédagogies pour faire face aux nouveaux défis de la massification scolaire². Ce n'est que vers la fin des années 1990 que le décrochage scolaire commence à faire son apparition dans le secteur de la recherche en France³.

Pourtant, en regardant de plus près l'histoire récente de l'institution scolaire en France, on peut s'apercevoir que le décrochage scolaire, considéré ici comme un arrêt de scolarisation avant l'obtention d'un diplôme, n'est pas un phénomène nouveau. Dès les premières années qui ont suivi la massification scolaire, un grand nombre de jeunes quittaient l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. Dans un article de septembre 2000, Glasman évoque des statistiques scolaires faisant état de 200 000 jeunes sortant du système éducatif sans diplôme chaque année jusqu'en 1970 (Glasman, 2000). Pour les années 2009, 2010 et 2011, l'enquête Emploi de l'INSEE permettait d'évaluer ce chiffre à 132 000 jeunes environ (DEPP,

² Voir FÉLOUZIS, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France. 128p. ou DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France. 256p.

³ En 1998, deux événements ont concouru à diffuser la problématique dans le milieu universitaire. Il s'agit dans un premier temps d'un colloque organisé en les 23 et 24 janvier à l'initiative de l'association La Bouture, un organisme dédié à la lutte contre le décrochage scolaire et créé par deux enseignants originaires de Grenoble. Plus tard, l'Université d'été de l'ENS de Fontenay/Saint-Cloud se focalise également sur la thématique du décrochage. L'année suivante, en 1999, l'appel d'offres interministériel sur la déscolarisation incite à développer des recherches sur une thématique similaire à celle du décrochage scolaire (Bernard, 2009).

2013). En considérant le problème sous un angle purement quantitatif, on peut donc noter qu'il existe de moins en moins de décrochage scolaire à l'échelle nationale. Comment expliquer, dès lors, que la question soit de plus en plus présente dans l'espace public ?

Selon Glasman, le décrochage scolaire bénéficiait d'une visibilité sociale et institutionnelle moindre auparavant car l'insertion professionnelle des jeunes sortant du système éducatif ne semblait pas particulièrement problématique. Dans les années 1990, l'obtention du diplôme s'était déjà transformée en condition presque sine qua non pour l'accès au monde du travail (Glasman, 2000). L'impératif de certification aurait donc sérieusement contribué à faire émerger le décrochage scolaire comme un problème social.

Pierre-Yves Bernard, dans son ouvrage *Le décrochage scolaire* (2011), résout ce même paradoxe entre diminution du phénomène et augmentation de sa prise en compte dans l'espace public en faisant appel à la notion de norme. Pour lui, « le décrochage constitue un problème social parce que la poursuite d'une scolarité est une norme qui s'impose à tous, et, plus précisément, la poursuite d'une scolarité jusqu'à son terme ». Le diplôme constitue désormais une « norme », et les jeunes qui quittent le système scolaire avant d'avoir obtenu ce diplôme sont donc identifiés comme présentant des parcours « anormaux » (Bernard, 2011). De ce fait, le décrochage ferait soudainement basculer les parcours scolaires de certains jeunes dans l'« anormalité », ce qui a des conséquences directes sur la trajectoire des individus concernés, mais également sur la société dans son ensemble. Il représente donc un problème social à combattre.

I.2 Décrochage scolaire et politiques publiques

Aujourd'hui, la lutte contre le décrochage scolaire est largement mise à l'agenda des politiques publiques. Elle s'est progressivement imposée comme une priorité d'action à différentes échelles, sous l'effet conjugué de différents facteurs.

I.2.1 Une orientation européenne

L'Union Européenne a joué un rôle prépondérant dans le processus de mise à l'agenda de la lutte contre le décrochage scolaire en France. Une première mention au phénomène de la sortie du système éducatif sans certification apparaît dans le Livre blanc sur l'éducation et la formation de 1995, dont l'un des axes de travail concerne la « lutte contre les exclusions ». Le texte fait alors expressément référence aux ruptures précoces de scolarité. L'objectif est de « réinsérer des jeunes sans diplôme des quartiers défavorisés de grandes

concentrations urbaines dans le cadre de dispositifs offrant une deuxième chance d'éducation, par réorientation des écoles situées dans ces quartiers ou mise en place de nouveaux lieux d'éducation. » (Commission européenne, 1995, p.53)

Au sommet de Lisbonne, en 2000, les États-membres de l'Union Européenne décident d'adopter un programme pour devenir une « économie de la connaissance » puissante et efficace. Ce projet met à nouveau l'accent sur la nécessité de prévenir les ruptures scolaires précoces et cherche par ailleurs à harmoniser l'enseignement secondaire chez l'ensemble des états membres, ce qui implique de fixer une norme commune de fin de scolarité. Ce plan s'accompagne alors d'une évaluation de chacun des états membres sur la question du décrochage scolaire. Un indicateur commun est conçu pour faire état de la situation de l'ensemble des pays de l'Union Européenne. Il s'agit du « taux de sorties précoces », comptabilisé en prenant en compte la part des jeunes non-diplômés dans la tranche d'âge de 18-24 ans. L'objectif est que chacun des états membres parvienne à réduire son taux de sorties précoces en dessous de 10% avant 2010 (Bernard, 2011).

En 2010, la stratégie décennale Europe 2020 pour l'emploi et la croissance relance le processus de Lisbonne, en se fixant cinq nouveaux grands objectifs à atteindre pour une croissance « intelligente », « durable » et « inclusive ». Parmi ceux-ci, on retrouve la même incitation à réduire le taux moyen de sorties précoces scolaire dans l'Union Européenne à moins de 10% d'ici 2020. Afin d'optimiser l'efficacité de ce plan, des bilans intermédiaires des actions entreprises sont régulièrement réalisés par des groupes de travail européens. Ceux-ci rendent compte de l'évolution du problème du décrochage scolaire dans les différents pays de l'Union et établissent de nouvelles préconisations en fonction des constats émis. En 2015, un rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation a défini de « nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation ». Concernant la question de la lutte contre le décrochage scolaire, si les rédacteurs du rapport en question reconnaissent l'investissement de chacun des membres de l'Union dans cet effort, ils déplorent en revanche l'absence ou le manque de stratégies « globales » permettant d'engager un travail efficace. Dans le texte, un accent très fort était mis sur la nécessité de proposer des actions partenariales et collaboratives sur la durée :

Pour que cette stratégie fonctionne, il faut un engagement à long terme et une coopération intersectorielle, qui soit axée sur un mélange approprié de mesures de prévention, d'intervention précoce et de compensation. Les politiques de lutte contre le décrochage scolaire en milieu scolaire devraient inclure des approches collaboratives,

la participation active des parents, des partenariats avec les parties prenantes externes et les collectivités, des mesures destinées à contribuer au bien-être des élèves et à un accompagnement et un conseil de grande qualité, pour que chaque élève ait les mêmes chances que les autres d'accéder et de participer à un enseignement de grande qualité et d'en tirer parti et que tous les apprenants puissent développer tout leur potentiel. (Conseil de l'Union Européenne & Commission européenne, 2015, p.27)

Pour mettre en œuvre cette stratégie et atteindre les objectifs annoncés, l'Europe a accordé des enveloppes budgétaires plus ou moins importantes aux différents États de l'Union dans le cadre notamment du Fonds Social Européen. Des priorités de financement ont par la suite été fixées à l'échelle nationale dans différents Programmes Opérationnels Nationaux du FSE, en fonction des besoins et des situations propres à chacun des pays concernés. En France, le Programme Opérationnel National du FSE pour l'Emploi et l'Inclusion en Métropole a distingué trois principaux axes d'intervention pour la période s'étendant de 2014 à 2020 :

- « accompagner vers l'emploi les demandeurs d'emploi et les inactifs, soutenir les mobilités professionnelles et développer l'entrepreneuriat »
- « anticiper les mutations et sécuriser les parcours professionnels »
- « lutter contre la pauvreté et promouvoir l'inclusion ».⁴

Au sein de l'Axe 1, consacré à l'accompagnement vers l'emploi, l'une des priorités d'investissement concerne la lutte contre le décrochage scolaire et a pour objectif spécifique « d'augmenter le nombre de jeunes de moins de 25 ans participant à des actions de prévention du décrochage scolaire »⁵.

I.2.2 En France, de la remédiation à la prévention du décrochage scolaire

En France, les politiques ont commencé à se confronter à la question du décrochage en tant que problème scolaire vers la fin des années 1990. Le programme NouvelleS ChanceS, mis en place par Claude Allègre et Ségolène Royal en 1999, représente à cet égard un tournant dans la manière d'envisager la question des « sortants précoces ». Dans la continuité de la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989, qui affirmait que l'école se devait de

⁴ Voir le Programme Opérationnel National du Fonds Social Européen disponible sur le site <http://fse.gouv.fr>.

⁵ La tranche visée laisse penser que le programme renvoie à une conception assez large de l'expression « prévention du décrochage scolaire », incluant la prévention du décrochage dans les études supérieures.

“conduire l’ensemble d’une classe d’âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP”, le programme NouvelleS ChanceS consacre le diplôme comme norme sociale et affirme la responsabilité de l’école dans le suivi des jeunes ayant quitté le système scolaire avant son obtention. Il rappelle que :

L’école est responsable d’éduquer, d’instruire et de former les élèves qu’elle accueille. Mais elle est aussi responsable du devenir de ceux qui la quittent. Nous ne devons jamais cesser le suivi d’un élève qui nous a quittés en cours de route tant que le relai n’a pas été pris (apprentissage, emploi, formation professionnelle). (Programme NouvelleS ChanceS, 1999)

Le plan NouvelleS ChanceS était axé sur trois grands principes d’action : l’individualisation des approches, le soutien à l’innovation et le développement de logiques partenariales. Il avait ainsi posé les prémisses des stratégies qui structurent encore aujourd’hui l’action en matière de lutte contre le décrochage scolaire, et qui ont pu être développées par la suite par d’autres gouvernements. C’est également au travers de NouvelleS ChanceS que l’action de la Mission Générale d’Insertion a pour la première fois fait l’objet d’une si grande reconnaissance institutionnelle et a vu son action consacrée à l’échelle nationale.

Quelques années plus tard, le 29 septembre 2009, Nicolas Sarkozy annonçait le lancement du programme interministériel « Agir pour la jeunesse », à l’élaboration duquel avait notamment participé Martin Hirsch en tant que Haut-Commissaire à la Jeunesse. À travers ce plan, l’idée était de proposer des politiques de jeunesse transversales, qui puissent répondre à différents besoins manifestés par les jeunes en matière d’éducation et d’emploi. Toute une partie des mesures prises à cette occasion visait directement à « combattre résolument le décrochage scolaire et universitaire ». Celles-ci tendaient principalement à imposer un système de repérage des décrocheurs afin de rationaliser le suivi et l’accompagnement des jeunes sortis du système scolaire (c’est dans cette optique qu’a été créé le Système Interministériel d’Échange d’Informations en 2011, une base de données censée permettre de constituer une liste exhaustive de tous les élèves sortis prématurément du cycle de formation initiale dans lequel ils étaient engagés). La focale était ainsi très largement mise sur le repérage et le suivi de jeunes ayant déjà décroché, dans une logique axée sur la remédiation du décrochage.

Plus récemment, le plan national « Tous unis pour vaincre le décrochage scolaire », présenté le 21 novembre 2014 par le premier ministre Manuel Valls et la ministre de l’Éducation Nationale Najat Vallaud-Belkacem a renversé ce paradigme. Si la remédiation du

décrochage scolaire y occupe encore sa place, le programme met cependant l'accent sur des actions de prévention du décrochage, voire d'intervention, instituées comme priorités conformément aux préconisations de l'UE.

I.2.3 Le tournant néolibéral dans les politiques publiques

La médiatisation du décrochage et la mise à l'agenda d'une action de lutte contre le phénomène s'inscrivent par ailleurs dans une reconfiguration récente des politiques éducatives qui fait émerger de nouveaux enjeux pour l'action publique en matière de scolarisation.

En s'appuyant sur la lecture faite par Reynaud dans *La Règle du jeu* (1988), on peut distinguer deux types de régulation qui participent à mettre en forme les politiques publiques : des régulations organisationnelles et des régulations normatives.

D'un côté, les régulations organisationnelles seraient réparties entre des régulations de contrôle et des régulations autonomes. Reynaud définit les régulations de contrôle comme l'ensemble des codes et des règles qui « pèse[nt] de l'extérieur sur la régulation d'un groupe social » (Reynaud, 1988, p.10). À ces régulations de contrôle, s'opposeraient pour Reynaud les régulations autonomes. Celles-ci seraient développées par les acteurs de terrain eux-mêmes pour réorganiser leurs modalités d'action. La plupart du temps, les agents de l'organisation mettraient en place ces régulations dans un but fonctionnel visant à l'obtention d'un résultat, et non pas simplement ni nécessairement dans l'optique de lutter contre les régulations de contrôle pesant sur leur activité. Ces deux types de régulations organisationnelles seraient en tous cas propres à des institutions, à des organisations, ou à des groupes sociaux de taille plus ou moins importante.

D'un autre côté, les régulations normatives correspondraient à une forme de référentiel global, une conception du monde qui organise la manière d'envisager les politiques publiques sur une période relativement longue et qui s'imposerait à tous les systèmes. Ces dernières années, ce référentiel global aurait basculé vers une prédominance de logiques de marché, processus que Bruno Jobert a appelé « le tournant néo-libéral » (Jobert, 1994). Selon Jobert, l'implantation d'une gouvernamentalité néo-libérale aurait progressivement gagné l'ensemble des instances politiques de nombreux pays européens. Tout l'intérêt de son analyse réside alors dans la distinction qu'il opère entre un « néo-libéralisme doctrinaire », qui s'inscrit en opposition radicale avec d'autres modèles politiques et économiques sur le plan des valeurs et de l'idéologie, et un « néo-libéralisme gestionnaire » plus insidieux, qui aurait

progressivement gagné du terrain et infléchi l'action publique sans pour autant provoquer de remise en question radicale des principes sur lesquels est structuré le système de référence. Considéré comme tel, le « néo-libéralisme gestionnaire » aurait un impact beaucoup plus durable dans le sens où « se présentant comme un ensemble de savoir-faire pragmatiques, il se refuse à tenter de prendre de force certaines citadelles mais les vide peu à peu de toute influence en impulsant une autre logique aux programmes censés les mettre en œuvre. » (Jobert, 1994, p.17)

S'attachant à dévoiler les ressorts ayant permis la montée en puissance du référentiel néo-libéral en France, Jobert et Théret expliquent que les membres de la communauté des économistes d'État se sont progressivement ralliés à la thématique néo-libérale dans les années 1970, particulièrement en vogue aux États-Unis, pour gagner en reconnaissance internationale. Cette conversion des économistes de l'administration aux théories néo-libérales a fortement servi la construction d'une identité professionnelle commune, qui a petit à petit étouffé les voix discordantes et mis à mal le pluralisme en matière d'expertise économique dans les organes d'État. Dans les années 1980, le contexte dans lequel sont plongés les autres acteurs sociaux permet difficilement de remédier à cette crise du pluralisme. Les syndicats désorganisés ne parviennent pas à émettre d'expertise contradictoire digne de ce nom, tandis que la société civile et le milieu universitaire peuvent difficilement s'émanciper des autorités administratives dont ils sont par trop d'aspects dépendants. L'absence de contrepoids à l'expertise économique d'État aurait donc libéré un immense boulevard qui aurait permis à l'idéologie néo-libérale de s'imposer et de se répandre petit à petit dans l'ensemble des sphères de la vie publique en France.

Jobert et Théret suggèrent que ce processus ne s'est pas fait au détriment de la défense du modèle républicain. La « rhétorique républicaine » est encore bien présente dans grand nombre de discours politiques en France, et sa légitimité est peu remise en cause, mais Jobert et Théret estiment que celle-ci « apparaît plutôt comme l'habillage cosmétique de la fracture grandissante entre la stratégie macro-économique et la gestion de l'exclusion » (Jobert & Théret, 1994, p.22). En effet, si la tradition étatique française reste forte à l'heure actuelle, il convient néanmoins d'admettre que la prépondérance de l'État dans certains domaines de l'action publique commence à perdre du terrain, et qu'elle cède de plus en plus de place à ces nouvelles logiques néo-libérales dans certaines instances.

I.2.4 Les répercussions de ce changement de paradigme en éducation

Dans le domaine de l'éducation, deux phénomènes conjugués ont participé à affaiblir la souveraineté de l'État : un processus de globalisation associé à un processus de localisation (Dutercq & Zanten, 2001).

Depuis plusieurs années, le système éducatif français est soumis à l'évaluation d'organismes transnationaux qui fournissent des indicateurs de comparaison entre les différents pays. L'enquête PISA (Program for International Student Assessment) en est aujourd'hui l'exemple le plus médiatisé, et participe grandement à déstabiliser certaines croyances qui faisaient de l'École républicaine française un exemple de démocratisation sociale. Les orientations de l'Union Européenne ont également un impact important sur les politiques éducatives menées en France. En effet, bien que chaque nation ait conservé ses pleines compétences en matière d'éducation, l'Union Européenne intervient néanmoins dans ce domaine selon le principe de la Méthode Ouverte de Coopération, ce qui revient à dire qu'elle a pour mission de coordonner l'action des États membres dans ce domaine. Elle définit ainsi régulièrement de nouveaux objectifs auxquels se doivent de tendre les États membres au sein de plans stratégiques et accorde des financements conséquents pour inciter les pays à suivre effectivement les préconisations européennes. Cette influence européenne a notamment joué un rôle important dans la mise en place de politiques de lutte contre le décrochage scolaire. Comme expliqué précédemment, la Stratégie de Lisbonne de 2000, puis la Stratégie Europe 2020 adoptée en 2010 ont considérablement contribué à faire de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité nationale française, en fournissant d'importants moyens financiers ainsi que des indicateurs de comparaison avec les autres États membres.

En parallèle, la tradition fortement étatique de l'action publique en matière d'éducation se voit ébranlée depuis quelques années en France par une tendance à la localisation. Des mouvements de décentralisation successifs ont progressivement transféré un certain nombre de compétences de l'État vers les collectivités territoriales depuis la loi Deferre en 1982 jusqu'à la série de réformes communément réunies sous le nom d'Acte 3 de la décentralisation. Initiées en 2013 par le gouvernement de François Hollande pour repreciser le rôle et les missions des collectivités territoriales dans différents domaines, elles comprennent notamment une partie sur la lutte contre le décrochage scolaire dont la coordination a été déléguée aux régions depuis le 1^{er} janvier 2015. Ce processus de décentralisation est légitimé par l'idée que les échelons locaux possèderaient « des vertus que le niveau central n'aurait pas, à savoir une plus grande pertinence de l'action et une meilleure

gestion de l'investissement » (Dutercq, 2009). Il suscite néanmoins certaines polémiques portant d'une part, sur la crainte que les calendriers électoraux des collectivités induisent la mise en place de politiques dominées par des intérêts clientélistes et localistes à court-terme et d'autre part, sur une inquiétude de voir apparaître des disparités territoriales qui nuiraient à l'égalité de tous les citoyens français face au scolaire.

Tout en admettant que la prédominance de l'État en matière d'éducation ait effectivement été déstabilisée depuis quelques décennies, il convient néanmoins de nuancer ce propos. Il faut en effet rappeler que le système éducatif français reste fortement dominé par une puissance centralisatrice, d'autant plus que le mouvement de localisation des politiques éducatives en France, s'il passe bien par un processus de décentralisation, s'accompagne également d'un processus de déconcentration qui permet aux représentants des échelons intermédiaires de l'administration de conserver une mainmise et un contrôle sur les questions d'éducation au niveau des territoires.

Il est primordial de prendre en compte les évolutions récentes qu'a connues l'action publique en France, en particulier dans le domaine des politiques éducatives, pour chercher à comprendre comment se met en place l'action de lutte contre le décrochage scolaire. Comme l'explique Pierre-Yves Bernard, la construction du décrochage scolaire en tant que « catégorie d'action » peut être considérée comme « le résultat d'un processus dans un cadre institutionnel donné, celui du système éducatif » (Bernard, 2011, p.20). S'intéresser à la lutte contre le décrochage scolaire implique donc nécessairement de prendre en compte les éléments de contexte social, historique et politique qui structurent l'institution scolaire.

I.3 Le pari du partenariat à l'école

Comme le souligne Danielle Zay, le terme de « partenariat » n'a que récemment été inscrit dans le dictionnaire, en 1987, alors même que celui de « partenaire », associé dans un premier temps à la notion de jeu, avait fait son apparition dans la langue française dès le XVIIIème siècle (Zay, 1994). La notion de partenariat a depuis fait son chemin et son usage s'est étendu à un ensemble de mondes, comme ceux du sport, de l'entreprise ou de la finance (Sarfati, 2013). Le partenariat aujourd'hui « conçu et décrit comme un état d'esprit autant que comme une formule de coopération conventionnelle », s'est imposé comme « une modalité essentielle de l'action conjointe » (Damon, 2009, p.153).

I.3.1 L'émergence d'une « gouvernance partenariale » à l'école

Depuis les années 1980, l'émergence de nouveaux dispositifs d'action publique a participé du développement de ce que Lyet appelle une *gouvernance partenariale*. Il fait appel à cette notion afin de « rendre compte du fait que s'articulent, du niveau de l'action professionnelle au niveau de l'action politique, processus (*au pluriel*) d'élaboration collégiale de la décision et construction pluri-professionnelle des modalités de l'action » (Lyet, 2009). Ce mode de gouvernance s'appuierait ainsi sur l'implication d'acteurs issus de différentes institutions, ou de différents corps de métier, s'accordant ensemble sur la manière de mener une action conjointe. La progression de ce mode de gouvernance est visible dans différents domaines de l'action publique, y compris en éducation. L'école est de plus en plus amenée à travailler en partenariat avec des acteurs extérieurs, qu'il s'agisse de collectivités territoriales, d'associations ou d'entreprises.

Pourtant, le modèle dans lequel s'est construite l'institution scolaire française semble, à première vue, radicalement contradictoire avec le principe même du partenariat. Danielle Zay affirme même que « rien n'est plus étranger à l'école laïque et républicaine naissante, à la fin du XIX^{ème} siècle, que l'idée de partenariat. » (Zay, 1994). En effet, comme nous l'avons vu précédemment dans ce chapitre, l'École Républicaine est née d'une volonté d'éduquer les jeunes générations aux valeurs universelles de la démocratie, ce qui induisait la nécessité de promouvoir une école indépendante des influences de l'Église, des communautés et même des familles. C'est sur ce principe de « grand partage » que s'est édifiée la « laïcité à la française » dont parle Jacqueline Gautherin dans un article de la revue *Éducation et sociétés* (Gautherin, 2005). L'idéologie républicaine demandait à ce que l'espace public ne soit pas envahi par « [les] particularités et [les] intérêts individuels ou communautaires, conçus comme des ferments de division » et à ce que « les citoyens se réfèrent normativement à l'intérêt commun pour former une communauté nationale, une communauté des citoyens » (Gautherin, 2005). L'école, en tant qu'outil principal de diffusion de la citoyenneté, se devait donc d'être totalement autonome et coupée de l'extérieur.

Néanmoins, ce mythe d'une séparation totale entre l'école et son environnement n'a jamais réellement existé dans les faits. Comme l'explique Danielle Zay, l'enseignement agricole et l'enseignement technique ont toujours entretenu des liens directs avec le milieu professionnel, les collectivités territoriales et certaines communautés religieuses. Le fonctionnement des écoles primaires, lui, est garanti par les moyens financiers des communes depuis Jules Ferry. Par ailleurs, des associations issues des mouvements d'éducation populaire

ainsi que d'autres organisations non-gouvernementales de ce type interviennent régulièrement auprès d'élèves, et ce depuis bien longtemps (Zay, 1994). Il semble donc empiriquement faux de considérer que l'école était au départ un espace strictement séparé du monde social dans lequel elle était implantée. En revanche, le partenariat ne faisait effectivement pas partie de l'esprit de l'École Républicaine telle qu'elle était pensée initialement. Il ne s'est imposé au monde de l'éducation que récemment.

L'apparition et la diffusion rapide de la notion de partenariat à l'école à partir des années 1980 sont liées à un ensemble de facteurs. Pour Zay, le développement du partenariat s'inscrit premièrement dans un basculement d'une société de lutte des classes vers une société plus consensuelle (Zay, 1994). Ce passage du conflit au consensus est également visible en éducation. En réponse à la critique du caractère inégalitaire reproducteur de l'institution scolaire dans les années 1970 est née une nouvelle conception de l'école, insistant sur l'équilibre que celle-ci se doit de trouver avec son environnement et avec tous les membres de la « communauté éducative » qui entourent l'élève. Les nouveaux problèmes éducatifs liés aux évolutions sociales de la fin du XXème siècle ont mis en évidence une forme d'impossibilité à envisager certains problèmes sous un angle purement scolaire. Ainsi, selon Bernard et Michaut,

les questions d'insertion professionnelle ou d'interculturalité, par exemple, ont contribué à déplacer les questions scolaires vers l'extérieur de l'école et à légitimer une ouverture du monde scolaire à d'autres acteurs que les seuls enseignants. (Bernard & Michaut, 2014, p.126)

Si tous ces facteurs ont effectivement pu jouer un rôle dans l'ouverture de l'institution scolaire vers des acteurs extérieurs, c'est néanmoins le phénomène de territorialisation de l'éducation qui a probablement été le plus décisif dans le développement du partenariat à l'école. En effet, avec l'importance toujours plus grande prise par le local dans l'action éducative, on est passé d'un système structuré essentiellement de manière verticale à un système où logiques verticales et horizontales se croisent et s'articulent pour organiser l'action (Zay, 1994 ; Bernard & Michaut, 2014). S'il existe encore bien une régulation verticale de l'action éducative, « d'autres réseaux se construisent sur un plan horizontal entre les composantes ou les parties prenantes du système au sens le plus large : ils naissent le plus souvent à l'occasion d'actions partenariales, de rencontres que la décentralisation a favorisées. » (Dutercq, 2000, p.57). Il s'agit ainsi faisant d'apporter des réponses localisées à des problèmes localisés. Dans ces nouveaux réseaux territorialisés, l'État pourrait encore être présent en tant que propulseur et que coordonnateur, mais n'aurait plus la

mainmise sur les modalités spécifiques de l'action, décidées en concertation entre les différents partenaires (Sarfati, 2013).

Les politiques éducatives se sont donc progressivement approprié cette notion de partenariat, qui fait même désormais partie intégrante des textes officiels, comme en témoignent les extraits de nombreuses lettres d'information ou de nombreux Bulletins Officiels consacrés à la signature de conventions de partenariat avec tel Ministère, telle association ou telle entreprise⁶.

I.3.2 L'injonction au partenariat dans la lutte contre le décrochage scolaire

Depuis que le problème du décrochage scolaire fait l'objet d'une attention particulière des pouvoirs publics, le partenariat a toujours été placé au cœur des politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire. En effet, le plan NouvelleS ChanceS, dont nous avons vu qu'il pouvait être considéré comme le premier programme d'ampleur nationale à institutionnaliser la lutte contre le décrochage scolaire en France, mettait déjà l'accent sur la nécessité de mettre en place des partenariats pour garantir à chaque élève la possibilité de se qualifier. La circulaire du 19 mai 1999 qui détaille le programme de NouvelleS ChanceS insiste particulièrement sur la nécessité de renforcer un lien entre école et entreprise. Elle mentionne également d'autres partenaires, tels que les collectivités territoriales, les associations et les services de l'État, et s'attarde plus particulièrement sur les régions et les missions locales, directement impliquées dans le domaine de l'insertion des jeunes.

NouvelleS ChanceS incite également à créer un système de repérage des jeunes en risque de décrochage au sein même des établissements, en préconisant « que plusieurs acteurs du système éducatif fassent ensemble l'analyse des risques de rupture et assurent la vigilance nécessaire pour ne jamais perdre complètement de vue un jeune en danger d'exclusion ».⁷ Cette préconisation adressée aux acteurs du système éducatif à travailler en collaboration au repérage de potentiels décrocheurs s'est traduite par la mise en place de « cellules de veille ». Pilotées par le chef d'établissement, ces « cellules de veille » peuvent être constituées de l'ensemble des acteurs éducatifs de l'établissement, et peuvent également inviter

⁶ De nombreux exemples sont à trouver sur le site de l'Éducation Nationale. Pour n'en citer que quelques-uns, on peut faire référence au BO du 3 juillet 2014 à propos d'un partenariat entre la Réunion des musées nationaux Grand Palais, le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication, ou bien encore au BO du 30 août 2012 qui formalise un partenariat entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Défense autour de la promotion de projets pédagogiques d'éducation à la défense.

⁷ Citation extraite de la circulaire n°99-071 du 17 mai 1999 : programme "NouvelleS ChanceS"

exceptionnellement des invités extérieurs tels que des éducateurs. Leurs membres ont alors pour mission d'identifier les cas d'élèves présentant des risques de rupture scolaire précoce au sein du lycée, de réfléchir conjointement à des solutions à proposer aux élèves et, par la suite, d'œuvrer à la coordination des actions mises en place.

Avec la promulgation de la loi n° 2010-1127 du 28 septembre 2010 visant à lutter contre l'absentéisme scolaire, et la création du Système Interministériel d'Échange d'Informations (SIEI) en 2011, les cellules de veille ont également obligation de faire remonter aux échelons hiérarchiques supérieurs les chiffres de l'absentéisme et du décrochage recensés au sein du lycée. De nouveaux dispositifs partenariaux, intitulés Plateformes de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs (PSAD), voient le jour en parallèle du SIEI. La circulaire n° 2011-028 en fixe les modalités de mise en place. Il s'agit de réunir un certain nombre d'acteurs issus de toutes les institutions compétentes à intervenir auprès de décrocheurs⁸, sur un territoire à définir en fonction des besoins. Ces plateformes ainsi constituées ont pour objectif d'accompagner et de réorienter chaque jeune décroché du territoire vers un dispositif de formation ou vers une autre solution adaptée aux difficultés du jeune.

En 2013, la circulaire n°2013-035 adressée aux services déconcentrés de l'Éducation Nationale acte la généralisation de réseaux complémentaires aux PSAD, nommés les réseaux FoQuaE (Formation Qualification Emploi). Rassemblant l'ensemble des structures issues de l'Éducation Nationale et présentes dans les limites du périmètre d'intervention d'une PSAD, ces réseaux ont pour but de renforcer la visibilité des réponses proposées par l'Éducation Nationale à l'échelle du territoire. Leur création s'accompagne également d'une obligation de nommer des « référents décrochage scolaire » à l'intérieur de chaque établissement scolaire. Ces derniers ont pour rôle d'exercer une vigilance au sein même des établissements dans une logique de prévention du décrochage scolaire, et participent également à faciliter le retour de jeunes décrochés puis réintégrés dans un parcours de formation au sein des établissements.

I.3.3 Naissance des « alliances éducatives »

Quelques années plus tard, l'application d'un nouveau modèle d'action partenariale est préconisée dans le plan national de lutte contre le décrochage scolaire présenté en 2014 par la Ministre de l'Éducation, Madame Vallaud-Belkacem. Il s'agit de créer des partenariats ancrés dans le territoire et personnalisés autour de la situation d'un jeune, dénommés

⁸ On retrouve notamment l'Éducation Nationale, l'enseignement agricole, les Centres de Formation pour les Apprentis, les Missions Locales, le Service d'Information Jeunesse et les collectivités territoriales concernées.

« alliances éducatives ». L'axe clé n°2 du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire », « Faire le choix de la prévention », assure en effet que :

Des réponses individualisées et pluridisciplinaires seront apportées aux jeunes en difficulté au travers **d'alliances éducatives entre établissements et partenaires externes** (représentants de l'action pédagogique, éducative, médico-sociale, associations, etc.) dans les territoires qui ne sont pas pourvus de programme de réussite éducative (PRE).⁹

L'expression avait fait sa première apparition dans le rapport des Inspections générales de juin 2013 intitulé « Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée ». Après que le terme d'alliances éducatives a été repris dans le cadre du plan national de novembre 2014, un guide publié en 2015 par le Ministère de l'Éducation Nationale a permis d'en préciser le sens et de détailler les modalités de leur mise en œuvre. Ainsi, le guide explique que : « l'alliance incarne le travail en commun des différents professionnels intervenant en lien avec l'élève, qui allient leurs compétences et savoir-faire à son service dans le cadre d'une approche globale du jeune. ». Il définit ainsi une alliance comme un nouveau mode de coopération censé permettre un suivi individualisé des élèves en voie de décrochage en mêlant les compétences de professionnels issus de domaines variés. En s'éloignant un peu de la conception d'une alliance éducative « entre établissements et partenaires externes » avancée dans le plan de novembre 2014, le guide de 2015 recentre nettement la focale sur des partenariats internes aux établissements scolaires, tout en affirmant la possibilité d'élargir ces derniers à des partenaires externes à l'école.

Lancées à titre d'expérimentations sur deux académies à la rentrée 2015, les alliances éducatives ont été généralisées à l'ensemble des académies à la rentrée 2016. Pour la plupart des établissements scolaires, il s'agit donc de dispositifs en construction qu'il convient d'adapter en fonction des caractéristiques propres à chaque école, collège ou lycée.

Au vu de tous ces éléments de contextualisation, il est possible de relever que l'incitation au partenariat a d'emblée fait partie intégrante des politiques de lutte contre le décrochage scolaire et que cette orientation a été constamment renouvelée par l'ensemble des programmes y étant dédiés. Dans la lutte contre le décrochage scolaire, la création de partenariats, qu'ils soient internes ou externes à l'institution scolaire, semble donc incontournable aujourd'hui. Cependant, comme le suggèrent Pierre-Yves Bernard et

⁹ Extrait du plan national de lutte contre le décrochage « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » présenté en 2014 et disponible sur le site de l'Éducation Nationale.

Christophe Michaut, « l'importance de cette injonction laisse supposer que le partenariat en éducation ne va pas de soi. » (Bernard & Michaut, 2014, p.127).

I.3.4 Des enjeux du partenariat en milieu scolaire

Le recours aux partenariats pose un certain nombre de questions, que ce soit sur le plan de leur définition, de leur mise en place effective ou des conflits idéologiques qu'ils peuvent susciter. La notion de partenariat se trouve à la confluence de plusieurs autres concepts, tels que la collaboration, la coopération ou la concertation. Ces termes sont régulièrement utilisés lorsqu'il s'agit de parler d'actions impliquant une pluralité d'acteurs mobilisés autour d'un objectif commun. Il est donc parfois difficile de percevoir ce qui différencie l'un de l'autre. Certains auteurs distinguent la *collaboration* – étymologiquement « travail ensemble » - conçue comme une philosophie de l'agir ensemble, de la *coopération*, qui consisterait plutôt à une répartition pratique des tâches dans un effort commun (Moreau et al., 2005). La concertation, elle, concernerait plus spécifiquement un processus de prise de décision, qui s'établirait au travers d'un dialogue entre des parties considérées comme relativement égales (Moreau et al., 2005). Le partenariat, parfois considéré comme un « mot-valise », peut tour à tour être rapproché de ces trois autres termes¹⁰, mais il convient néanmoins de s'interroger sur la spécificité du concept de partenariat en différenciation de ces autres notions.

Dans le cadre de cette étude, j'ai choisi de faire en partie appel à une définition proposée par Danielle Zay. Celle-ci considère le partenariat comme une « action commune négociée » (Zay, 1994), ce qui sous-entend que chacune des parties d'un partenariat possède des objectifs qui lui sont propres et qui peuvent entrer en tension les uns avec les autres mais que, dans le cadre d'une négociation, les partenaires acceptent de mettre à disposition des moyens pour atteindre un objectif commun. Cette définition m'a semblé intéressante dans le sens où elle ne part pas du postulat que tout partenariat implique une convergence initiale d'objectifs entre les différentes entités concernées. Bien au contraire, un partenariat peut naître du conflit, ce qui laisse entrevoir toutes les difficultés que celui-ci peut, de fait, faire émerger. On peut également considérer le partenariat comme une forme d'institutionnalisation

¹⁰ Pour éviter certaines lourdeurs stylistiques, je me laisse la possibilité de faire appel à ces termes en complément du celui de « partenariat » et de manière relativement indifférenciée, sans qu'il faille nécessairement y voir une intention d'établir une distinction conceptuelle.

de la collaboration, qui implique une coordination de l'action en vue de mettre en place une « action qui convient » (Thévenot, 1990)¹¹.

Dans le domaine de l'éducation – et plus particulièrement de la lutte contre le décrochage scolaire, qui est la thématique qui m'intéresse dans ce travail – deux grands types de partenariats peuvent se développer : des partenariats interinstitutionnels ou bien des partenariats internes à l'institution scolaire, comme c'est le cas de la cellule de veille par exemple.

Les partenariats interinstitutionnels suscitent encore de nombreuses résistances de la part de certains acteurs éducatifs (Bernard & Michaut, 2014). D'aucuns peuvent considérer que les partenariats sont révélateurs d'un recul de l'État en faveur de la sphère privée en matière d'éducation, ou d'une montée de l'individualisme dans le scolaire. D'autres estiment que la formation de réseaux très ancrés dans le territoire peut amener à un accroissement des inégalités entre les différents établissements scolaires (Sarfati, 2013). Ces réticences sont significatives de la difficulté que manifestent encore certains professionnels du scolaire à reconnaître la légitimité de certains acteurs extérieurs à intervenir dans le domaine de l'instruction (Bernard & Michaut, 2014).

Les partenariats internes à l'école peuvent également poser certaines difficultés. Si tous les acteurs impliqués dans ces partenariats sont rattachés à l'Éducation Nationale et devraient en ce sens partager un certain nombre de valeurs et d'objectifs, il s'avère que cet accord *a priori* n'est pas nécessairement le reflet des positions individuelles de chacun des acteurs. Le phénomène de « querelles de territoires » que met en évidence Yves Dutercq, en faisant référence aux réseaux de partenariat en éducation d'ordre plutôt territorial (Dutercq, 2000), peut également valoir pour les partenariats internes à l'institution scolaire, dans laquelle les différents corps de métier ont parfois des prés carrés desquels il est difficile de se sortir.

Devant toutes les questions qui peuvent émerger de la mise en place de partenariats de lutte contre le décrochage scolaire, j'ai choisi cette année de prendre cette thématique pour cadre de mon travail de mémoire. Dans cette optique, j'étudie la construction d'un dispositif partenarial nommé « Alliance Éducative », au sein d'un lycée polyvalent de la région nantaise, renommé lycée Sophie-Germain pour tenter de maintenir l'anonymat des enquêtés. Ce dispositif associe divers professionnels, tous originaires de l'établissement en question, cherchant à « agir ensemble » en collaboration pour venir en aide aux jeunes du lycée

¹¹ Ce concept sera explicité plus loin dans ce travail.

présentant des risques de décrochage. La création de ce dispositif s'inscrit dans le prolongement direct des nouvelles orientations politiques en matière de lutte contre le décrochage, insistant sur la nécessité de s'appuyer sur des stratégies partenariales et d'agir au plus tôt dans le processus de décrochage des jeunes. Son nom « Alliance Educative » fait par ailleurs directement référence à la terminologie utilisée dans le cadre du programme « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire », que j'ai évoqué précédemment. Cependant, le dispositif semble un peu éloigné de ce qui était prévu dans les textes puisqu'il ne concerne a priori que des partenaires internes à l'établissement scolaire choisi pour terrain d'enquête¹².

Le dispositif étudié dans le cadre de cette enquête se trouve au cœur de nombreux enjeux très actuels. Sa mise en place se révèle particulièrement riche à étudier dans le sens où elle suscite plusieurs questions auxquelles l'analyse des données recueillies lors de l'enquête tenteront de répondre. Comment les professionnels du lycée Sophie-Germain se sont-ils appropriés les orientations politiques en matière de lutte contre le décrochage scolaire ? Dans quelle mesure une étude de l'Alliance Éducative permet-elle d'étudier les mécanismes de construction d'une action collective ? Comment les différents acteurs interrogés se sont-ils répartis les rôles au sein du dispositif ? Quelles sont les logiques d'engagement des différents professionnels contribuant à l'Alliance ? Dans le prolongement de ces réflexions initiales, une problématique, énoncée en introduction et rappelée ici, a progressivement commencé à se dessiner au fil de ma recherche :

En considérant les différentes étapes de construction de la lutte contre le décrochage scolaire, les normes institutionnelles du système français, ainsi que les inflexions récentes des politiques éducatives vers de nouveaux modes de régulation d'inspiration néo-libérale, quelles logiques ont mené les professionnels de l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain à s'unir autour d'une action commune de lutte contre le décrochage scolaire, et à quelles difficultés sont-ils confrontés pour coordonner leurs efforts ?

¹² Comme je l'expliquerai dans une prochaine partie, je ne dispose pas d'éléments suffisants pour affirmer avec certitude qu'aucun partenaire externe n'intervient auprès des jeunes accompagnés par l'Alliance Éducative. En effet, les documents de présentation du dispositif mettent en avant la possibilité de faire appel à des acteurs extérieurs. Néanmoins, cette possible ouverture vers l'extérieur n'a jamais été mentionnée, ni en entretien ni au cours des réunions de cadrage du dispositif, ce qui laisse supposer que celle-ci reste limitée, voire inexistante.

Chapitre II – Penser des partenariats internes de lutte contre le décrochage scolaire

Pour étudier cette question des partenariats internes de lutte contre le décrochage scolaire, j'ai fait le choix de coupler un certain nombre d'approches. J'ai cherché, d'une part, à réfléchir à l'influence de l'institution scolaire sur les comportements de ses acteurs. L'institution est alors ici considérée comme un cadre tant formel que cognitif à l'action. D'autre part, mon étude étant centrée sur un dispositif partenarial impliquant des individus rattachés à différentes professions, j'ai jugé nécessaire de m'intéresser aux identités professionnelles des interviewés afin de mieux comprendre leurs logiques d'action. Enfin, en admettant la définition du partenariat comme d'une « action commune négociée », il m'a semblé important de réfléchir aux mécanismes de construction d'une action collective, constamment renouvelée au travers d'accords et de conflits.

II.1 Entre normes institutionnelles et cultures professionnelles

Pour penser une action collective en milieu scolaire, la sociologie néo-institutionnelle incite dans un premier temps à porter son attention sur le rôle que jouent les institutions dans le comportement des acteurs sociaux.

II.1.1 L'école : une institution normée et normalisante

Le terme d'institution peut prendre des significations variées selon l'usage qui en est fait. Dans son article *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*, Maroy en différencie deux principaux. Il explique que l'institution peut désigner d'une part, dans un sens tourainien, « [l']ensemble de normes formelles (lois, conventions...) que les acteurs ne maîtrisent pas au niveau des organisations, dans la mesure où elles résultent de l'action de divers groupes de pression ou partis politiques dans le champ "institutionnel ou politique" » et d'autre part, « toute manière de faire, de voir ou de penser, qui acquiert un caractère normatif et tend ainsi à s'imposer aux acteurs » (Maroy, 2007, pp.7-8). Similairement, Rizza établit une distinction entre l'institution telle qu'elle est perçue par les partisans d'une approche sociologique rationaliste, c'est-à-dire comme un ensemble de « contraintes externes qui limitent les choix des individus », et l'analyse qu'en font les néo-institutionnalistes, qui la conçoivent comme « [un] appareil cognitif qui constitue la charpente à partir de laquelle les individus opèrent leurs choix » (Rizza, 2008). Selon cette approche néo-institutionnaliste,

pourraient être considérées comme institutionnalisées toutes les règles, les valeurs ou les pratiques qui atteindraient un tel degré de normalisation qu'elles seraient implicitement intériorisées par les acteurs comme principes structurants de l'action.

Si les institutions – qu'elles soient considérées comme systèmes organisationnels de l'action ou comme cadres cognitifs à l'action – tendent de fait à une relative permanence et à un certain équilibre, les limites apposées aux institutions sont fluctuantes, en cela même que l'institution n'atteint jamais un état de stabilité parfaite. L'approche que j'ai choisie pour ma recherche ne présuppose pas la préexistence du fait institutionnel au fait social, qui induirait une forme d'immunisation institutionnelle aux changements sociaux. Elle ne considère pas non plus que l'institution conditionne de manière intransigeante tout comportement social en fournissant un modèle d'action immuable duquel il serait impossible de se défaire. En réalité, comme de nombreux auteurs l'ont fait remarquer, les institutions sont nées d'interactions humaines qui continuent à en faire évoluer les frontières au fil du temps (Tournay, 2011). Néanmoins, dans la lignée des sociologues néo-institutionnalistes, il convient de remarquer que les institutions participent grandement à établir des régularités comportementales, et il apparaît donc nécessaire de les étudier comme des points de référence relativement durables et standardisés pour l'action.

L'école française, dans son fonctionnement et dans sa structure, est traversée par un certain nombre de normes qui influencent considérablement les choix et les actions des individus qui évoluent en son sein : prédominance du collectif-classe comme situation d'enseignement, modalités de recrutement des élèves, classification verticale (par niveau de classe) et horizontale (par discipline) des enseignements, modalités d'évaluation, etc. En ce sens, elle constitue un système fortement institutionnalisé. Ces normes trouvent en grande partie leur origine dans l'histoire de la construction du modèle scolaire en France, sur laquelle je suis revenue en première partie de ce chapitre. Elles ont elles-mêmes en retour un rôle instituant, si l'on considère notamment le fait que le niveau de qualification scolaire contribue largement à positionner les individus socialement, que ce soit sur le plan du statut ou de l'insertion professionnelle (Bernard, 2011).

Ainsi, tout au long de mon enquête, j'ai cherché à porter mon attention sur le poids des normes institutionnelles dans le comportement des acteurs observés, mais également sur ce que leur propre action comprend de normalisant.

II.1.2 Inertie institutionnelle et dépendance au sentier

Étant admis qu'une part importante des comportements des acteurs rattachés à un système scolaire s'inscrit dans un appareillage de représentations, de valeurs et de pratiques institutionnalisées fortement ancrés, il convient de s'interroger sur la possibilité de voir naître des changements à l'école.

Une considération largement répandue consiste à penser l'école comme une lourde machine, paralysée par un fonctionnement bureaucratique pesant, au sein de laquelle toute tentative d'innovation se heurterait inévitablement à des résistances à tous les niveaux structurels de l'organisation. Il s'agit bien sûr ici d'une image caricaturale. Chacun peut constater que l'école n'est pas intégralement imperméable à tout changement et qu'elle-même a connu des évolutions dans son fond et dans sa forme depuis sa création jusqu'à aujourd'hui. Néanmoins, la critique pointant du doigt la relative inertie institutionnelle à laquelle semble voué le système éducatif français, alors même que sa structure et ses codes sont devenus obsolètes dans le contexte actuel, tend aujourd'hui à se généraliser. Elle transparaît dans différents discours véhiculés tantôt par les médias, tantôt par des organisations non soumises à ce fonctionnement institutionnel et supposées être émancipées des entraves propres à l'école, comme c'est le cas des associations d'éducation populaire par exemple, tantôt par les professionnels de l'institution scolaire eux-mêmes.

Une analyse de ce phénomène est proposée par l'économie. Parti du postulat que les institutions poursuivaient en général un objectif d'efficacité et de rationalité, North, en 1990, constate que celles-ci peuvent parfois se refuser à adopter une solution plus adaptée à un problème. Pour expliquer cette tendance, il développe la théorie de la « dépendance au sentier » (path dependency) qu'il inscrit dans une perspective historique des institutions (North, 1990). Selon lui, les choix présents des acteurs institutionnels ne peuvent être conçus indépendamment des choix effectués dans le passé. Il introduit l'idée que se développe une forme de loyauté des agents au fonctionnement de leur institution. Cette fidélité à des normes et à des pratiques institutionnalisées est indépendante de l'efficacité réelle de l'institution et de la recherche de rendements (considérés ici non comme des rendements lucratifs, mais comme la complétion des objectifs fixés à l'institution). Elle est en revanche fortement liée au confort cognitif et matériel auquel leur donne accès le rattachement à tel fonctionnement institutionnel. Devoir changer ses manières de faire implique de perturber des modalités d'action devenues habituelles, ce que redoutent les agents, inquiets à l'idée de ne pas être en mesure d'assimiler de nouvelles compétences, de devoir travailler avec de nouveaux

partenaires, de ne plus bénéficier du même statut dans l'organisation, voire de littéralement perdre leur travail. North explique en effet que « les institutions accumulées donnent naissance à des organisations dont la survie dépend de la perpétuation desdites institutions et qui s'efforceront donc d'empêcher leur modification » (North, 2005, p.77).

Pour North, la dépendance au sentier découle surtout fortement d'une intériorisation consciente ou inconsciente de l'idéologie de l'institution à laquelle sont rattachés les acteurs, qui s'impose comme un cadre aux choix et aux actions de ces derniers. Selon lui, « l'interaction des croyances, des institutions et des organisations au sein de la structure artéfactuelle totale fait de celle-ci un facteur fondamental de la continuité d'une société » (North, 2005, p.77). Or, la dimension idéologique de l'action est moins facilement conditionnée par des facteurs contextuels ou pratiques que ne pourraient l'être des logiques pulsionnelles, rationnelles ou stratégiques par exemple. Il est donc beaucoup plus difficile et plus long de chercher à impulser un changement lorsque celui-ci entre en tension avec le système de croyances sur lequel est fondée l'institution. Considérées comme telles, les normes institutionnalisées de l'école peuvent sembler nécessaires pour faire valoir sa légitimité et assurer son maintien, puisqu'elles contribuent à en faire une entité génératrice de loyauté morale autant que sociale.

II.1.3 ... et cultures professionnelles

Si l'approche néo-institutionnaliste incite à prendre en compte les normes de l'institution scolaire pour analyser les actions entreprises par les agents évoluant en son sein, il convient également de considérer ces derniers à l'aune de leur appartenance à des professions variées. En effet, l'école voit se côtoyer un certain nombre de professions, dont les missions diffèrent. Or, l'appartenance à une profession peut également poser un cadre, sur un plan pratique comme sur un plan idéologique, influençant l'action des individus. Dans cette partie, j'évoquerai l'idéal-type conçu par Freidson (2001) pour expliquer en quoi un modèle professionnel du travail participe à construire des groupes fédérés autour de valeurs communes et d'un même rapport au savoir.

Dans son ouvrage *Professionalism: the third logic* (2001) Freidson cherche à systématiser un idéal-type d'organisation au travail fondée sur les professions, en opposition à l'idéal-type bureaucratique développé par Max Weber et à l'idéal-type du libre-marché défini par Adam Smith. Freidson précise qu'il ne s'agit pas là d'un modèle d'une réalité tangible et observable, mais bien d'une tentative de formaliser une logique qui puisse servir de référence

à l'analyse de l'organisation du travail. Considéré sous cet angle, l'idéal-type qu'il conçoit apparaît comme "an unchanging point against which one can compare and sort out the constantly changing empirical world" (Freidson, 2001, p.7).

En suivant la logique dépeinte par Freidson, il est possible de caractériser un modèle organisationnel du travail professionnel en le différenciant du modèle bureaucratique ou du modèle du libre-marché sur cinq points principaux :

- La question du savoir et des compétences dans le travail
- La division du travail
- Le marché du travail et les modalités de carrière
- La formation
- L'idéologie

Freidson montre ainsi dans un premier temps que l'une des caractéristiques premières du modèle professionnel s'appuie sur un contrôle monopolistique de la profession face à son domaine de spécialisation. Cette autonomie découle de la croyance indiquant que l'exercice de telle ou telle profession requiert un tel degré de connaissances théoriques et de compétences spécifiques qu'il ne peut être réservé qu'aux membres de la profession en question.

Il explique par la suite que l'idéal-type professionnel implique que le contenu et les limites du travail exécuté par les membres d'une profession soient soumis à débat au sein même de la profession. Ce contenu et ces limites sont légiférés à partir des négociations et des accords tenus entre différents champs professionnels. Cet aspect de l'idéal-type de Freidson est essentiel à prendre en considération pour la suite de mon étude, puisqu'elle amorce des réflexions sur les territoires et les champs d'action professionnels qui peuvent poser particulièrement question dans le cadre de la mise en place de partenariats.

Dans un troisième temps, Freidson insiste sur la prépondérance du diplôme qui, dans une logique d'organisation professionnelle du travail, conditionne toute carrière. Il doit permettre de certifier à l'employeur que le candidat possède les compétences et les savoirs attendus pour l'exercice d'une profession. L'auteur fait également référence aux trajectoires auxquelles sont exposées les carrières des professionnels. Il suppose que l'idéal-type professionnel induit des évolutions de carrière plus horizontales que verticales, dans le sens où les membres d'une profession, s'ils souhaitent continuer d'assurer les tâches pour lesquelles leur profession les détermine, n'auront que très peu l'occasion de monter en responsabilité et en statut. Les changements de carrière des professionnels s'effectuent plutôt

selon des mouvements horizontaux, comme le passage d'un établissement à un autre par exemple. Si des mouvements d'ascension sont possibles, ils induisent de passer d'une activité professionnelle vers une activité plus bureaucratique, comme c'est le cas à l'école où il est évident que, si les enseignants peuvent passer du statut d'enseignant à celui de directeur d'établissement, les tâches assurées suite à cette évolution de carrière ne contiennent souvent plus beaucoup, voire plus du tout, d'activités pédagogiques. Or celles-ci constituent pourtant, a priori, l'essence de la professionnalité de l'enseignant (Maubant & Roger, 2012).

Pour Freidson, l'idéal-type professionnel est indissociable de la création de structures de formation spécifiques à chaque profession. Ainsi, seuls les individus étant passés par les écoles créées et reconnues par les professions pourraient être intégrés aux corps professionnels concernés. Le sociologue insiste sur le rôle fondamental que jouent ces écoles dans la consolidation de liens de solidarité et de reconnaissance mutuelle entre les membres d'une même profession. Le passage obligé par une même formation permettrait de maintenir une cohésion entre tous les professionnels. Si l'on en croit ces considérations de Freidson, une grande partie des cultures professionnelles se construirait donc dès le moment de la formation.

Enfin, le point qui se révèle peut-être essentiel dans la construction de l'idéal-type professionnel par Freidson concerne l'idéologie des professions. Selon le chercheur, ce sont les valeurs défendues par les professions qui permettent à ces dernières de maintenir leur statut privilégié dans l'espace public et fondent leur légitimité. Or, comme Freidson l'explique, cette idéologie professionnelle est mise en danger depuis plusieurs années par des attaques dénonçant un manque d'efficacité des institutions qui provoquent une perte progressive de confiance des usagers face aux professionnels. La généralisation de logiques bureaucratiques et de logiques de marché à l'ensemble des organisations de travail a contribué à détériorer considérablement les conditions de travail des professionnels en prise avec des impératifs de résultat immédiat. Pour le sociologue, il serait nécessaire pour la survie des professions de remettre l'accent sur ce qu'il appelle « l'âme » du professionnalisme, c'est-à-dire cette foi inébranlable dans une idéologie du service. En ce sens, les professions sont censées participer activement à la construction du bien commun, et tendre vers des valeurs transcendant la simple recherche de profit immédiat, indépendamment de toute pression extérieure. Si ces dernières ne parviennent pas à s'affranchir des contraintes que leur imposent l'État ou le marché, le risque serait donc d'assister à un affaiblissement continu du modèle dans lequel elles s'inscrivent, ce qui condamnerait les professions à un avenir peu reluisant.

En s'appuyant sur ce modèle, on comprend ainsi que les éléments constitutifs de chaque profession (relation monopolistique au savoir, formation commune et diplômante,

etc.) peuvent contribuer à créer une sorte de culture commune forte et fédératrice, à laquelle pourraient se référer les membres de la profession dans le processus de construction identitaire évoqué précédemment.

Dans un article de 2007, Maroy dépeint un système scolaire dans lequel convergent un fonctionnement bureaucratique et un fonctionnement professionnel. En reprenant une analyse élaborée par Scott, Meyer et Rowan, l'auteur explique que la structure du système scolaire serait à la fois fortement dominée par « un certain nombre de normes règlementaires et /ou de normes institutionnalisées » et à la fois "loosely coupled", c'est-à-dire que « l'interdépendance et le contrôle interne y sont faibles en ce qui concerne les activités d'enseignement proprement dites » (Maroy, 2007, p.14). Ces deux logiques qui entrent en tension à l'école induiraient un « découplage » des activités des professionnels vis-à-vis des normes institutionnelles, qui ne sont pas considérées comme permettant de développer une meilleure efficacité des activités d'enseignement. Face à ce constat, Maroy affirme qu'il est nécessaire de tendre vers une plus grande autonomie des enseignants, ou dit autrement, vers une plus grande « professionnalisation » des enseignants, ce qui permettrait aux chefs d'établissement d'établir des normes propres à l'établissement en coopération avec les équipes pédagogiques et qui favoriserait la coordination et l'implication des enseignants (Maroy, 2007).

II.2 Formation de collectifs et logiques concomitantes dans un dispositif partenarial

Mes recherches étant orientées avant tout sur des logiques partenariales au sein d'une action collective, il est nécessaire de se munir d'outils permettant d'analyser la manière dont se forment les collectifs et de questionner les dynamiques qui s'y jouent. Pour ce faire, en complément d'une approche néo-institutionnaliste et d'une réflexion sur les identités professionnelles, d'autres cadrages théoriques pourront être mobilisés au cours de ce travail. En premier lieu, la sociologie de la traduction donne des éléments permettant de mieux appréhender la formation de collectifs en induisant une réflexion sur les réseaux et sur leur caractère à la fois constitué et constituant. Par ailleurs, il sera possible d'étudier les accords ou les conflits régnant au sein du dispositif sous l'angle de la sociologie conventionnaliste de Boltanski et Thévenot.

II.2.1 Des réseaux qui tissent l'action collective

Depuis les années 1970, la sociologie s'est réappropriée un objet qui n'avait jusqu'alors pas connu de développement théorique conséquent. Il s'agit du concept de réseau.

Vers la fin des années 1930, Norbert Elias écrivait déjà au sujet du réseau, qu'il assimilait à un filet tissé de multiples fils reliés les uns aux autres (Letonturier, 2006). Penser la structure sociale sous l'angle du réseau permettait alors selon lui de ne pas tomber dans les écueils de l'holisme ou de l'individualisme, ayant tendance à laisser de côté les systèmes d'interrelations pour s'intéresser à l'individu ou au collectif en tant que substances propres (Letonturier, 2006).

L'analyse des organisations à l'heure de la modernité a longtemps été filtrée par des grilles de lecture qui mettaient à l'écart la notion de réseau. L'idéal bureaucratique comme l'idéal de marché admettaient difficilement que le facteur interpersonnel puisse jouer un rôle dans le fonctionnement d'une entreprise ou d'une institution. Depuis les années 1970, la redécouverte du rôle des liens informels dans la structure des organisations a incité la sociologie à se réapproprier le concept de réseau, qui représente « la nouvelle image dominante que l'on veut donner de l'entreprise, par opposition à la pyramide, devenue obsolète » (Bagla-Gokälp, 2000, p.207). Faire appel au concept de réseau est alors perçu comme une manière de transformer la sociologie des organisations en tentant « de décrire les liens d'amitié, de conseil ou d'influence qui traversent les frontières formelles tracées par l'organigramme » (Lafaye, 2005, p.105-106).

Cet intérêt renouvelé pour le réseau va donner lieu à de nouveaux courants théoriques, parmi lesquels on retrouve la sociologie des réseaux sociaux, qui se développe principalement aux États-Unis, et qui suggère que les acteurs gagnent en centralité à mesure qu'ils tissent des liens avec d'autres acteurs. Plus les liens tissés concernent des acteurs éloignés de leur sphère sociale initiale, plus les acteurs s'imposent comme des points centraux dans différents réseaux (Bagla-Gokälp, 2000). En parallèle naît la sociologie de l'acteur-réseau, sous l'impulsion de chercheurs français intéressés par les conditions de production de la science (Akrich, Callon & Latour, 2006). L'intérêt de ce nouveau courant consiste à considérer la capacité des objets techniques à participer du système de relations à partir duquel se crée le réseau. En effet, la sociologie de l'acteur-réseau « met l'accent sur la capacité de chaque entité, spécialement les entités non humaines, à agir ou interagir d'une manière spécifique avec les autres humains ou non humains » (Callon, 2006, p.271).

La sociologie de l'acteur-réseau ne présuppose pas le réseau comme un fait donné, mais comme l'objet d'une construction. Elle donne alors une grille de lecture permettant d'appréhender les mécanismes et les rouages à l'œuvre dans la constitution des réseaux, en s'intéressant aux différentes étapes par lesquelles des *traducteurs* « intéressent » et « enrôlent » de nouveaux acteurs en vue de *stabiliser* un réseau (Bagla-Gokälp, 2000). C'est en cela qu'elle est parfois nommée « sociologie de la traduction », et c'est cet aspect de la théorie de l'acteur-réseau qui m'intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail.

Pour les sociologues de ce courant de pensée, la traduction se définit comme « l'ensemble des négociations¹³, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force » (Akrich, Callon & Latour, 2006, p.12-13). Les trois chercheurs explicitent alors les différents processus qui permettent alors à un acteur, considéré comme un « porte-parole » de mener une opération de « traduction ». Il s'agit tout d'abord d'établir une « problématique » permettant d'« intéresser », puis d'« enrôler » de nouveaux acteurs. Ce phénomène de *problématisation* renvoie à « un système d'associations, d'une part entre les entités dont elle définit l'identité et la mise en relation et, d'autre part entre les problèmes et les réponses dont elle prétend qu'elles reflètent les souhaits de ces entités » (Bagla-Gokälp, 2000, p.215). Par la suite, tout le jeu du traducteur sera alors de chercher à maintenir en vie l'intéressement des acteurs enrôlés, de renforcer les liens les unissant, de chercher, en somme, à « stabiliser » le réseau, au travers d'un processus constant de redéfinition des objectifs et des rôles de chacun au sein de celui-ci.

En s'appuyant sur ce cadre d'analyse, on peut considérer que les réseaux agissent à différentes échelles, qu'elles soient macro, méso ou micro. En ce sens, l'action de lutte contre le décrochage scolaire pourrait être considérée comme un réseau constitué à l'échelle internationale. Pour que le décrochage scolaire s'impose comme un problème public, il a effectivement fallu que différents acteurs jouent le rôle de traducteur et parviennent à enrôler de nouveaux acteurs à leurs côtés¹⁴. L'Alliance Éducative étudiée dans cette étude s'est alors à la fois construite au travers de ce réseau et constituée en tant que réseau à part entière au sein duquel des acteurs auraient été eux aussi été *intéressés* puis *enrôlés* par des procédés de traduction, autour de porte-paroles plus ou moins centraux.

¹³ On retrouve ici la notion de négociation, primordiale dans la construction de partenariats si on en croit la définition de Danielle Zay citée en première partie de ce chapitre.

¹⁴ C'est le cas des professionnels de l'éducation de l'association La Bouture, évoqués en première partie de ce travail et parvenus à réunir un colloque scientifique autour de la question du décrochage scolaire par exemple.

II.2.2 Accords et conflits, des logiques en tension

Comme nous l'avons vu en définissant le partenariat comme l'effet d'une négociation en première partie de ce mémoire, une action commune ne naît pas nécessairement d'un consensus initial entre les différentes parties associées, mais bien de discussions qui font émerger des points d'accord. Pour étudier ces processus de « négociation » sans cesse renouvelés dans les actions collectives, le cadre d'analyse proposé par les chercheurs conventionnalistes donne un éclairage tout à fait adapté.

Pour analyser l'action des personnes, Boltanski et Thévenot se sont intéressés à la justification que celles-ci en donnaient. Une des originalités de leur approche « conventionnaliste » consiste à chercher à dépasser les clivages qui distinguaient jusqu'alors une conception économique du lien social, centrée sur les échanges et sur le marché, d'une conception sociologique du lien social reposant sur des règles « d'habitude » ou sur des règles « culturelles ». Selon Boltanski et Thévenot, le lien social ne se réduit pas à ces deux dimensions et est à comprendre plus largement au travers d'une théorisation des accords sociaux, au sein de laquelle les individus sont considérés comme des personnes capables d'analyser la nature des situations dans lesquelles elles se trouvent. En suivant la théorie des deux auteurs, les personnes peuvent ensuite mobiliser cette aptitude dans leur discours pour justifier de leur action dans une situation donnée. Pour percevoir les logiques d'action des personnes, il faudrait donc partir des représentations qu'en donnent les personnes elles-mêmes et accorder du crédit à la justification que celles-ci en font.

Afin de mieux comprendre ce qui permet de construire des accords entre les individus, Boltanski et Thévenot se sont attachés à construire une typologie permettant de dépeindre au mieux les différentes situations sociales. Ils ont montré à cet égard que les individus naviguaient constamment entre divers univers sociaux, qu'ils ont dénommés des « mondes ». À l'essence de chacun de ces univers se trouverait une conception politique du monde que les auteurs ont choisi d'appeler « cité ». Cette cité serait elle-même structurée par des grands principes sur lesquels peuvent s'appuyer les individus pour justifier de leurs actions et ainsi constituer des accords avec d'autres acteurs. Ces principes serviraient en ce sens à la coordination de toute action, et auraient valeur de « convention ». Ils pourraient ainsi servir à justifier d'une action, mais également à en critiquer l'injustice (Boltanski & Thévenot, 1991).

Cette grille de lecture est particulièrement féconde lorsqu'il s'agit d'étudier des partenariats interinstitutionnels puisqu'elle permet de mettre en perspective les tensions qui

peuvent surgir entre des acteurs issus d'institutions fortement dominées par des cités divergentes. Elle pose également un cadre d'analyse intéressant pour étudier les partenariats internes à une institution donnée, et plus généralement pour étudier toute construction d'action collective, en ce qu'elle permet d'étudier les logiques d'actions des individus dans ce qu'elles ont de normalisé tout en reconnaissant la capacité des personnes à opérer des choix en fonction de leur analyse de situations données.

Chapitre III – Mise en place d'une enquête ethnographique dans un lycée polyvalent urbain

Dès le début de mes recherches, mon ambition a été de m'appuyer sur une approche qualitative de type ethnographique pour mener à bien ce travail. Il m'a semblé que cette démarche était la plus adaptée à mes objectifs de recherche ainsi qu'à mes préférences personnelles en matière de pratiques de recherche. Dans cette partie, j'entends justifier mon choix de réaliser une enquête circonscrite à un établissement scolaire, avant d'explicitier plus en détail la méthodologie adoptée pour ce travail.

III.1 Choisir l'échelle de l'établissement

III.1.1 Une enquête ethnographique circonscrite à un territoire donné

Mes études antérieures m'ont permis de développer une affinité particulière vis-à-vis de la sociologie compréhensive, qui implique de s'intéresser au sens que donnent les individus à leurs actions ainsi qu'à l'univers de représentations, de croyance et de valeurs dans lequel s'inscrivent les trajectoires individuelles et collectives.

Dans ma pratique de recherche, j'ai donc estimé qu'une méthodologie qualitative était plus indiquée pour les objectifs qui sont les miens. En effet, mon travail entend mettre en lumière des relations sociales complexes qui se nouent entre différents individus dans un contexte donné. Dans ce cadre, j'aspire davantage à interpréter un fait social tel qu'il est vécu par les personnes concernées qu'à en faire une description objectivable. Or, il me semble que l'ethnographie, en ce qu'elle permet une immersion relativement longue dans un terrain et favorise ainsi une certaine proximité avec ce dernier, offre un cadre idéal pour avoir accès à ces dimensions et possède de fait une force heuristique importante. En accord avec cette orientation qualitative, il m'a semblé pertinent d'ancrer mon travail dans une approche

monographique. À mon sens, une enquête circonscrite à un ensemble d'acteurs effectivement liés les uns aux autres peut me permettre d'étudier l'articulation réelle entre les dimensions contextuelles et interactives du dispositif, et c'est bien là ce qui m'intéresse dans le cadre de cette étude.

En partant de l'étude d'un cas localisé et inscrit dans un contexte particulier, je ne cherche pas en faire un exemple de représentativité. Comme le dit Becker « Toute chose se déroule quelque part » (Becker, 2002, p.103), ce qui implique que tout objet d'étude existe en un lieu spécifique et est donc de fait, affecté par les caractéristiques de ce lieu. Partir de ce constat ne signifie pas pour autant qu'il soit impossible de trouver dans l'étude d'un phénomène localisé des éléments d'analyse permettant de saisir des processus plus globaux. Au contraire, je suis bien convaincue qu'une telle approche permet, en partant des rapports sociaux « réels » liant des acteurs les uns aux autres dans un environnement précis, de chercher à en extraire ce que ces interactions révèlent de plus général. À l'image d'Howard Becker, je considère en effet que « chaque terrain de recherche est un cas au sein d'une catégorie générale, de sorte que tout ce que nous apprenons sur lui nous en apprend sur le phénomène général » (Becker, 2002, p.97). En cela, mon enquête entend s'inscrire dans une sociologie « rapprochée » de partenariats internes à un établissement scolaire.

III.1.2 Prendre en compte l'« effet établissement »

Choisir l'échelle de l'établissement pour réaliser mon étude m'a également semblé pertinent du fait de l'importance prise par cette unité de l'institution scolaire depuis quelques années. En effet, la décentralisation entamée dans les années 1980 s'est traduite par un renforcement des échelons locaux dans l'action éducative ainsi que par une autonomisation croissante des établissements scolaires.

Ce mouvement d'autonomisation des établissements scolaires a commencé avec la création d'un nouveau statut pour les établissements scolaires qui deviennent des Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) avec la loi n° 83-633 du 22 juillet 1983. Les EPL sont alors placés sous la cotutelle de l'État et de la collectivité territoriale de référence, selon qu'il s'agisse d'un collège ou d'un lycée. À l'image des autres Établissements Publics à caractère Administratifs, les EPL ont la personnalité morale et disposent d'une certaine autonomie administrative. Le fonctionnement de l'établissement est en effet placé sous la responsabilité partagée d'un directeur d'État et d'un conseil d'administration élu. Néanmoins, la loi de 1983 précise une spécificité des EPL vis-à-vis des autres EPA. Le chef

de l'établissement scolaire est à la fois le représentant de l'État et le président du conseil d'administration au sein de l'EPLE, ce qui indique très clairement la réticence des pouvoirs centraux à voir leur mainmise sur l'éducation affaiblie.

Quelques années plus tard, la loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation impose à tous les établissements scolaires de définir un « projet d'établissement » qui fixe les objectifs pédagogiques et éducatifs de l'établissement sur une durée pouvant aller de trois à cinq ans. La loi indique que : « celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin. »¹⁵

L'apparition du projet d'établissement contribue au mouvement d'autonomisation des établissements. Ce sont tous les membres de la communauté éducative de l'établissement qui sont invités à se concerter pour déterminer des objectifs communs, adaptés au contexte spécifique de l'établissement. Le projet d'établissement est ainsi conçu comme un outil de mobilisation des professionnels, invités à s'approprier les directives nationales pour les faire leurs. Ce mode de régulation de l'action, très managérial, est relativement nouveau en France, et induit de grandes évolutions pour le statut de chef d'établissement (Matringe, 2012).

L'obligation de déterminer un projet d'établissement s'inscrit aussi dans un basculement d'un fonctionnement essentiellement bureaucratique vers un fonctionnement fondé sur l'accountability, c'est-à-dire orienté sur une évaluation de l'action publique en fonction d'impératifs d'efficience (Mons & Dupriez, 2010). De plus en plus soumis à une obligation de résultats, les établissements scolaires sont incités à fonder leur projet sur des objectifs de performance. Comme l'explique Olivier Cousin, « chaque établissement, en définissant son caractère propre, est amené à se singulariser » (Cousin, 1993, p.4). Le projet d'établissement se révèle ainsi être un vecteur de différenciation pour chaque établissement scolaire.

L'autonomisation croissante des établissements scolaires s'est accompagnée de la construction d'un nouvel objet d'étude pour la sociologie de l'éducation. Il s'agit de « l'effet établissement », qui consiste à considérer l'établissement « comme une organisation qui possède un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques et une capacité de mobilisation de ses acteurs et de ses ressources qui lui sont propres » (Cousin, 1993, p.1). En choisissant de centrer mon étude sur un lycée en particulier, je me suis laissé la possibilité de prendre en compte cet « effet établissement » dans mon travail de recherche. J'ai ainsi pu

¹⁵ Extrait de l'Article 18 de la Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

intégrer des éléments propres à l'histoire et au contexte de l'établissement dans mon analyse. Cela m'a également permis de chercher à entrevoir la manière dont s'était construit le dispositif étudié en interaction entre les différents professionnels.

III.1.3 Choix de l'échantillonnage : une orientation institutionnelle

J'ai effectué mon enquête dans un lycée polyvalent de la ville de Nantes, que j'ai décidé de renommer Lycée Sophie-Germain pour tenter de préserver l'anonymat des professionnels interrogés dans cette étude¹⁶. Il convient tout d'abord d'expliquer les éléments qui ont concouru au choix de cet établissement en tant que terrain d'enquête. En effet, il ne s'agit pas à l'origine d'un choix personnel, mais d'une orientation institutionnelle liée au contexte initial de ma recherche.

En début d'année, mes encadrants de mémoire m'ont proposé d'être rattachée au programme de recherche « Territoires et Décrochage Scolaire » (TEDS)¹⁷. Ce projet de recherche interdisciplinaire « vise à rendre compte des variations territoriales du décrochage scolaire en France, afin de déterminer des effets de contexte sur ce phénomène et de mieux comprendre la diversité des parcours et des motifs de décrochage des jeunes. »¹⁸. Être associée à cette recherche a fourni un nouveau cadre à mon travail, ce qui a également facilité une mise en relation avec mon terrain d'enquête.

Invitée à contribuer à l'enquête du programme TEDS sur la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, j'ai participé à une première réunion avec les responsables académiques de la MLDS le 1^{er} décembre 2016 pour un premier échange autour de mon projet. À cette occasion, ces derniers m'ont orientée vers un Pôle d'Insertion de la MLDS situé au sein du lycée dans lequel j'ai finalement réalisé mon enquête. Il m'a semblé intéressant de préciser cet élément car ce guidage institutionnel peut avoir généré un certain nombre de biais qu'il serait inopportun de ne pas prendre en compte. Bien que je ne dispose pas d'éléments suffisants pour en avoir la certitude, il est en effet possible d'imaginer que la coordination académique de la MLDS m'ait orientée vers un établissement au sein duquel les

¹⁶ J'ai conscience qu'un certain nombre d'éléments de contextualisation présents dans ce mémoire font obstacle à une anonymisation totale de l'établissement et donc des personnes y travaillant, mais j'ai tout de même cherché à préserver au mieux la confidentialité des enquêtés en modifiant le nom de l'établissement et des quartiers environnants.

¹⁷ Coordonné par Pierre-Yves Bernard et retenu par l'Agence Nationale de Recherche en 2014.

¹⁸ Extrait d'une notice publiée sur le site du Centre de Recherche en Éducation de Nantes le 10 septembre 2014 : http://www.cren.univ-nantes.fr/1410351238270/0/fiche___actualite/&RH=CREN

professionnels de la MLDS bénéficient d'une bonne réputation, afin de donner une image positive de leur action sur le territoire.

En soi, il peut sembler légitime que des représentants institutionnels cherchent à donner à voir leur institution sous le meilleur jour possible, et il n'est pas question ici de remettre en cause cet aiguillage ni de nier que la MLDS ait effectivement une action positive dans l'Académie de Nantes. Quand bien même il s'agirait d'un exemple « modèle », le Pôle d'Insertion de Sophie-Germain n'en est pas moins un exemple réel de ce que la MLDS propose à l'échelle de l'Académie. Pointer cet aspect de la question consiste en revanche à rappeler que, comme je l'ai précisé précédemment, cette étude n'a pas vocation à faire une généralité d'un cas spécifique. Dans un autre contexte, les logiques et les dynamiques analysées dans cette recherche pourraient se manifester de manière différente et donner lieu à des résultats différents.

Préciser que mon entrée sur le terrain s'est opérée par le biais des responsables académiques de la MLDS aurait pu également créer une autre difficulté, liée cette fois-ci à ma posture d'apprentie-chercheuse au cours de mon enquête. Il a en effet peut-être été plus difficile pour moi de me sentir légitime et de trouver une assurance au travers de mon enquête par crainte de « faire mauvaise impression » auprès de mes correspondants, devant lesquels je me sentais une certaine responsabilité.

III.1.4 Le Lycée Sophie-Germain : présentation du terrain d'enquête

Le Lycée Sophie-Germain est un lycée polyvalent, c'est-à-dire qu'il comprend une voie générale et technologique d'une part, et une voie professionnelle d'autre part. Les filières professionnelles du lycée sont orientées vers les métiers de l'énergie, de l'électro-technique et de l'automobile. Elles sont proposées à partir du niveau de la troisième jusqu'au BTS. Sur la voie générale et technologique, le lycée propose des filières Scientifique, Économique et Sociale, Littéraire, Sciences et Technologie de l'Industrie et du Développement Durable, et Sciences et Technologies de Laboratoire. Dans le projet d'établissement, la focale mise sur les voies industrielles et scientifiques est avancée comme un facteur d'explication de la forte dominante masculine au sein du lycée.

Le lycée Sophie-Germain est implanté dans le quartier Jeanne d'Arc¹⁹. Une part des élèves accueillis au lycée étant directement originaire des environs directs de l'établissement, il est intéressant d'interroger les données disponibles au sujet du quartier d'implantation. Une étude de l'Auran intitulée Nantes et ses quartiers et publiée en 2015 permet d'établir un bref portrait des caractéristiques sociodémographiques du quartier en 2011. Le quartier Jeanne d'Arc comptait alors 24 834 habitants et présentait l'un des plus faibles niveaux de formation moyen de la métropole, avec seulement 21% de la population de plus de 15 ans titulaires d'un diplôme de niveau Bac + 2 au minimum, et 13% de la population de plus de 15 ans sans aucun diplôme. Par ailleurs, sa part d'actifs parmi les 15-64 ans en 2011 était le plus bas de la ville de Nantes, avec seulement 61% d'actifs. C'est également un quartier principalement ouvrier. Il comprenait 24% d'ouvriers parmi sa population active en 2011, ce qui représentait le taux le plus élevé de la ville de Nantes.

	Taux d'activité des actifs de 15-64 ans en 2011	Taux d'activité des hommes en 2011	Taux d'activité des femmes en 2011
Quartier 1	65,3%	69,3%	61,3%
Quartier 2	73,7%	78,2%	69,6%
Quartier 3	73,6%	77,3%	70,2%
Quartier 4	68,7%	73,2%	64,6%
Quartier 5	71,9%	74,4%	69,3%
Quartier 6	74,2%	78,6%	69,7%
Quartier 7	71,6%	75,4%	68,2%
Quartier Jeanne d'Arc	61,0%	61,9%	60,1%
Quartier 9	72,2%	73,8%	70,6%
Quartier 10	73,6%	76,1%	71,4%
Quartier 11	76,1%	79,0%	73,4%
Ville de Nantes	70,6%	73,8%	67,6%

Sources : INSEE, Nantes Métropole, AURAN

Illustration n°1 : Taux d'activité des quartiers de Nantes en 2011

Ces statistiques laissent entrevoir un quartier connaissant des difficultés sociales importantes. Pour autant, il convient de noter que celui-ci est particulièrement hétérogène. Dans l'ouvrage *Sociologie de Nantes*, il est écrit que l'un des micro-quartiers du territoire ne compte que 5,5% de logements sociaux là où trois autres micro-quartiers situés en proximité directe du lycée Sophie-Germain en comptent de 60% à 90% (Cartier et al., 2013, p.58). La présence d'un pôle universitaire important attire par ailleurs une population étudiante très importante, qui ne correspond pas au profil sociodémographique du quartier dans son ensemble. Cette forte présence étudiante explique par exemple la part importante de jeunes au

¹⁹ Les noms de tous les quartiers et micro-quartiers ont également été anonymés pour tenter de conserver l'anonymat de l'établissement étudié, quand bien même leur description donne un certain nombre d'indices permettant de deviner leur nom réel pour qui connaîtrait la ville de Nantes.

sein du quartier, qui comptait 36% de 15-29 ans en 2011 contre 29,3% en moyenne à Nantes (Auran, 2015).

Le lycée Sophie-Germain se situe à la jonction entre deux micro-quartiers : la Bretonnière et la Gaudinière. La Bretonnière, à l'image de quelques autres micro-quartiers à proximité directe du lycée, est considérée comme une zone sensible. Cette implantation a contribué à donner une image relativement négative au lycée Sophie-Germain, qui a souffert à quelques reprises d'une « mauvaise presse » suite à des dégradations ou des violences au sein ou à proximité de l'établissement. Le projet d'établissement du lycée manifeste néanmoins clairement une volonté de se sortir de cette mauvaise réputation. Dès les premiers paragraphes, il y est en effet indiqué que le recrutement ne se limite pas aux environs directs de l'établissement mais que le lycée attire au contraire un nombre important de jeunes venus d'autres communes ou de secteurs plus éloignés. Parmi les autres villes situées dans le périmètre de recrutement privilégié de l'établissement, on trouve notamment certaines communes aisées de la première couronne périphérique de Nantes. Le public originaire de ces municipalités apporte donc une certaine mixité sociale à l'établissement.

Cette apparente mixité sociale des effectifs est néanmoins à nuancer, car dans les faits, il existe encore de gros clivages au sein du lycée, entre la voie générale et technologique d'un côté et la voie professionnelle de l'autre. Le lycée Sophie-Germain a en réalité été séparé en deux établissements distincts en 1978, d'un côté le lycée professionnel et de l'autre le lycée général et technologique. Depuis 1994, les deux sections ont été réunies à nouveau autour d'une seule et même équipe de direction. Néanmoins, il semblerait que les deux voies accueillent encore des publics très hétérogènes aujourd'hui, ce qui contribuerait à maintenir une distance symbolique assez importante entre les deux parties du lycée, soulignée par une bonne partie des enquêtés.

Le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) de l'établissement, dans son projet 2014-2018, a cherché à poser un diagnostic sur la situation et sur le climat du lycée en 2013-2014. Les chiffres élevés de l'absentéisme indiquaient un net écart entre la voie professionnelle, avec 10 346 absences sur l'année pour 380 élèves (soit 15% d'absentéisme par jour en moyenne), et la voie générale et technologique, avec 9770 absences sur l'année pour 780 élèves (soit 7,5% d'absentéisme par jour en moyenne)²⁰.

²⁰ À titre de référence, le taux d'absentéisme moyen en France au cours de l'année 2015-2016 s'élevait à 13,8% dans la voie professionnelle et à 5,1% dans la voie générale et technologique selon la note d'information n°17-06 de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Cristofoli, 2017).

<http://www.education.gouv.fr/cid56912/en-2015-2016-l-absenteisme-touche-en-moyenne-4-5-des-eleves-du-second-degre-public.html>

➤ **Absentéisme :**

	SEP	LGT
ABSENCES	10346	9770
RETARDS	6864 soit 38 retards/jour	2111 soit 11 retards/jour

Illustration n°2 : Tableau des absentéismes extrait du projet CESC 2014-2018

Ces données confortent l'image d'un lycée à deux vitesses, avec une voie professionnelle faisant face à un public davantage en difficulté, manifestant plus de comportements perturbateurs et plus absentéiste, et une voie générale et technologique plus apaisée (bien que l'absentéisme y soit tout de même élevé).

Par ailleurs, sur les 1100 élèves que comptait l'établissement, le compte-rendu faisait état de 42 élèves définitivement partis du lycée dans l'année, dont 12 sans solution qui avaient donc complètement décroché du système éducatif²¹. Le taux de sortie précoce recensé dans l'établissement se situait donc aux alentours du 1%, chiffre a priori relativement bas qui camouflait néanmoins bon nombre de problèmes de décrochages « perlés », comme l'indiquaient les taux d'absentéisme. Une attention importante est cependant attribuée à la lutte contre le décrochage scolaire au sein du lycée, comme en témoignent les deux premières priorités d'action citées dans le projet d'établissement de 2014-2018, à savoir la personnalisation des parcours (pour éviter notamment les sorties sans diplôme) et la lutte contre le décrochage scolaire et l'absentéisme.

1-2- Lutte contre l'absentéisme et le décrochage

Objectif

Les élèves décrocheurs sont, au départ, des élèves absents et sans motivation pour leur formation. Prévenir le décrochage, c'est d'abord lutter contre l'absentéisme en accompagnant les élèves et leur famille.

Illustration n°3 : Extrait du projet d'établissement 2014-2018 du Lycée Sophie-Germain

²¹ Les autres étaient soit réorientés vers un autre établissement, soit partis en apprentissage, soit en activité professionnelle.

III.2 Méthodologie

En accord avec l'orientation ethnographique de mon enquête, j'ai adopté une démarche plus inductive que déductive au travers de mes recherches. En effet, si j'avais effectivement formulé des questions de recherche de départ, celles-ci ont constamment évolué en fonction de mon terrain et de mes lectures, ce qui a contribué à refaçonner ma problématique tout au long de mon enquête. Ainsi, ma problématique n'a pas prédéterminé ma démarche et c'est en fait dans un aller-retour entre mes questions de recherche initiales et mon terrain d'enquête que s'est construite ma problématique. Ce cheminement s'inscrit dans un procédé d'itération, au cours duquel « chaque entretien, chaque observation, chaque interaction sont autant d'occasions de trouver de nouvelles pistes de recherche, de modifier des hypothèses, d'en élaborer de nouvelles » (Olivier de Sardan, 1995). Dans cette partie, je présenterai les matériaux sur lesquels je me suis appuyée pour construire mon enquête, puis j'évoquerai les biais éventuels qui ont pu affecter mon travail.

III.2.1 Matériel recueilli

En préalable de mon entrée sur le terrain et au cours de mon enquête, je me suis tout d'abord plongée dans la lecture d'un ensemble de textes liés à mon objet d'étude. Il s'agit en particulier de programmes politiques, de circulaires officielles et de textes de cadrage institutionnels qui m'ont aidée à replacer mon étude de cas dans un contexte politique. En plus de cette entrée par des sources écrites, j'ai recueilli deux types de matériaux distincts.

III.2.1.1 Entretiens compréhensifs

Considérant, à l'image d'Oliver de Sardan, que « l'entretien reste un moyen privilégié [...] pour produire des données discursives donnant accès aux représentations émiques (emic), autochtones, indigènes, locales », j'ai choisi de m'appuyer en premier lieu sur ce mode de production de données dans le cadre de mon enquête. L'entretien est conçu dans mon enquête comme une manière de recueillir des éléments de discours, de capter les représentations que se font les enquêtés d'un phénomène, et de chercher à comprendre comment ces derniers justifient leur action au regard de leur analyse de la situation (Boltanski & Thévenot, 1991).

L'objectif que j'ai recherché n'était pas d'accumuler un nombre « représentatif » d'entretiens, écueil contre lequel met en garde Stéphane Beaud dans son article intitulé *L'usage de l'entretien en sciences sociales* (1996) mais plutôt de m'appuyer sur mes

immersions sur le terrain pour prendre des contacts en fonction des situations, en profitant des réseaux et des contacts des personnes interrogées et en cherchant à maintenir la cohérence intrinsèque de mon enquête. Au cours de mon enquête, j'ai eu l'occasion de réaliser neuf entretiens auprès de onze professionnels, tous membres de l'Alliance Éducative du lycée étudié (voir leur présentation en Annexe n°1). Sept entretiens étaient individuels, les deux autres étaient en revanche collectifs. Le premier entretien collectif concernait le binôme des référents décrochage scolaire du lycée²². Le deuxième a été mené avec les deux infirmières de l'établissement²³.

Une des stratégies prédominantes de l'entretien ethnographique consiste à « rapprocher au maximum l'entretien guidé d'une situation d'interaction banale quotidienne » pour que les enquêtés aient l'impression de « disposer d'une réelle liberté de propos » (Olivier de Sardan, 1995). Pour tenter de créer les conditions nécessaires à la mise en place d'un réel dialogue avec mes interlocuteurs, j'ai notamment fait le choix de ne m'appuyer que très partiellement sur mon guide d'entretien. En me détachant d'une liste de questions prédéfinie et en cherchant au contraire à rebondir sur les propos de mes interlocuteurs, à reformuler certains points ou à les encourager à en développer d'autres, j'ai ainsi poursuivi un double objectif.

Le premier consistait à partir de ce que me renvoyaient les acteurs du terrain pour construire la discussion, afin d'éviter de créer un effet « d'imposition de problématique » tel que le décrivait Bourdieu. En effet, il est assez facile de se laisser emprisonner dans un schéma de pensée relativement cloisonné, dès lors que l'on cherche à tout prix à se tenir à son guide d'entretien. Si l'on en croit Becker, les chercheurs ont souvent tendance à croire connaître au préalable les réponses aux questions qu'ils se posent. Selon lui, « un des plus grands obstacles à la production de descriptions et d'analyses correctes des phénomènes sociaux découle du fait que nous pensons connaître par avance la plupart des réponses » (Becker, 2002, p.142). En limitant l'échange à une série de questions linéaire prédéfinie par l'enquêteur, on prendrait ainsi le risque de basculer vers de l'hypothético-déductif sans même s'en rendre compte.

²² Ces derniers avaient demandé à participer ensemble à l'entretien, ce qui m'était apparu dans un premier temps comme une faiblesse méthodologique. Finalement, dans ce cas précis, je pense avoir pris la bonne décision en dérogeant à ma méthodologie. En effet, le souhait émis par les référents décrochage de réaliser l'entretien en commun s'est avéré révélateur de sens, car j'ai appris au cours de mon enquête que ces deux enseignants avaient tissé un lien amical et professionnel très fort au sein du lycée, et formaient désormais un binôme presque « inséparable ». L'entretien croisé entre ces deux acteurs très soudés m'a donc donné accès à des éléments que je n'aurais pas pu percevoir au travers d'entretiens individuels.

²³ L'entretien a en réalité commencé avec les deux infirmières, mais l'une d'entre elles a dû partir en cours de route, ce qui fait que la majorité de l'entretien était en fait individuelle.

Ne pas me restreindre à un guide d'entretien relativement fermé devait aussi me permettre d'instaurer une relation horizontale avec mes interlocuteurs. Je souhaitais par-là libérer la parole des acteurs interrogés pour avoir accès à des éléments d'information plus spontanés, moins conditionnés par la situation d'interaction. En réalité, cette tentative me paraît aujourd'hui désespérée, puisqu'il semble impossible de séparer la production d'un discours de la situation d'interaction dans laquelle est produit ce discours. C'est en sens que Blanchet et Gotman parlent d'un entretien comme d'une « rencontre » (Blanchet & Gotman, 1992, p.21). Ainsi, tout échange humain peut être analysé sous l'angle de la théorie interactionniste de Goffman qui évoque les « faces »²⁴ que revêtent les individus en fonction des situations. Plutôt que de chercher à gommer les éléments pouvant influencer d'une manière ou d'une autre la situation d'interaction, il est donc plus opportun de chercher à analyser le contexte de l'interaction qui joue indéniablement un rôle sur le contenu de l'échange et est donc à prendre en considération lors de l'analyse. Comme l'explique Stéphane Beaud, « la situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation, plus exactement seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien » (Beaud, 1996, p.236).

III.2.1.2 Observations

En parallèle des entretiens, j'ai également procédé à des observations régulières sur le terrain. Ces observations, croisées avec les données recueillies en entretien, ont considérablement enrichi ma perspective, car elles m'ont permis de découvrir des aspects de l'action des uns et des autres que je n'aurais probablement jamais perçus au travers du format plus formel de l'entretien. Elles m'ont donné accès à des données « en situation », et ont été l'occasion d'étudier la manière dont se comportaient les acteurs de l'Alliance Éducative dans des contextes variés. Afin de garder une trace de ces temps d'immersion sur le terrain et de pouvoir les valoriser à l'heure d'analyser mes données, j'ai systématiquement consigné par écrit tous les événements auxquels j'étais exposée lors de mes observations. Ces prises de note constituent donc un premier corpus, élaboré *in situ*, au moment même de l'observation. Elles ont été complétées par la rédaction de fiches de synthèse et par la tenue d'un carnet de bord de mon enquête. En plus de contribuer à produire des données concrètes, objectivables sous la forme d'un écrit, ces observations ont également joué un rôle d'imprégnation (Olivier de Sardan, 1995). Ce processus de familiarisation avec le terrain a été fondamental, en ce

²⁴ Voir GOFFMAN, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

qu'il m'a permis de développer une sensibilité accrue à certains aspects des discours des uns et des autres lors des entretiens, qui m'auraient échappé autrement.

III.2.2 Biais éventuels

J'ai déjà expliqué les problèmes qu'a pu engendrer une entrée sur le terrain par la voie institutionnelle et non par voie « spontanée ». Par ailleurs, au cours de mon enquête, plusieurs autres éléments ont pu agir comme des biais que j'estime nécessaire de souligner ici pour nuancer mes analyses. J'émetts en effet le postulat que certains de mes choix méthodologiques ainsi que certaines contraintes extérieures ont pu interférer dans mon étude et limiter la portée de ce qui est présenté dans cet écrit.

Il convient tout d'abord de noter que mon choix d'interroger uniquement des acteurs investis de près ou de loin dans l'Alliance Éducative du lycée laisse de côté toute une partie des professionnels de l'établissement dans lequel je réalisais mon enquête. Or, j'ai bien compris au fil du temps que ce parti-pris pouvait avoir un impact sur mon analyse à différents niveaux. Toutes les personnes à qui je me suis adressée au cours de mes recherches étaient déjà sensibilisées d'une manière ou d'une autre à la question du décrochage scolaire, et avaient fait la démarche volontaire de se mobiliser pour lutter contre ce phénomène. Comme ont pu me le faire remarquer certains interviewés, il semblerait que ce ne soit pas le cas de tout le monde au sein de l'établissement. J'ai donc uniquement eu accès aux représentations et aux discours de personnes ayant fait le choix de s'engager dans une démarche partenariale dans un souci de lutte contre le décrochage scolaire, ce qui oriente considérablement mes recherches. En ce sens, les membres de l'Alliance Éducative constitueraient une « exception ». Ce point constitue à mon sens l'un des plus gros biais de ma recherche, c'est pourquoi il m'a semblé essentiel de prendre garde à ne pas faire trop de généralisations et à interroger les points de consensus au travers de mon analyse.

Un autre élément me semble important à prendre en compte, à savoir que j'ai réalisé l'ensemble de mes entretiens au sein de l'établissement scolaire. Bien que je n'aie jamais précisé de lieu lors de mes prises de contact avec les interviewés, ces derniers se sont toujours emparés de ma requête en me proposant de les rencontrer sur leur espace de travail. Si l'on considère que « l'influence de ce moment d'insertion temporelle de l'entretien dans la quotidienneté s'exerce à travers la contamination du discours par les représentations et actions précédentes » (Blanchet & Gotman, 1992, p.69), la situation d'interaction d'un entretien joue nécessairement un rôle dans ce qui est dit au cours de la rencontre. On peut ainsi imaginer que

rencontrer les interviewés à l'école contribuait à créer un continuum temporel et spatial entre activité professionnelle et entretien qui a pu influencer les propos de certains des interviewés, ou entraîner une difficulté à prendre de la distance sur certaines questions.

Par ailleurs, des imprévus pouvaient parfois perturber le déroulé de l'entretien. En revanche, je considère qu'ils ont enrichi ma compréhension de ce à quoi correspond la vie dans un établissement scolaire, et m'ont permis de percevoir qu'il se révèle extrêmement difficile de trouver un créneau de « tranquillité » parfaite pour les différents professionnels avec lesquels je me suis entretenue. Dans le milieu scolaire, le quotidien et le facteur imprévisible de l'interaction avec l'humain rattrapent très vite les professionnels.

Prendre conscience de tous ces biais éventuels ne suffit pas à annuler l'impact effectif que ceux-ci ont pu avoir sur le matériau que j'ai recueilli au fil de mon enquête. Cependant, les considérer m'aura permis de les inclure dans mes analyses et de nuancer mes conclusions.

Partie 2. L'Alliance Éducative au singulier : du politique au terrain, quelles interprétations ?

Dans la continuité du programme « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire », un dispositif partenarial de lutte contre le décrochage scolaire a été mis en place au début de l'année scolaire 2016-2017 au lycée Sophie-Germain. Ce dispositif, intitulé « Alliance Éducative » en référence aux « alliances éducatives » préconisées par les textes officiels²⁵, vise à « repérer les élèves décrocheurs » de l'établissement et à « proposer des réponses éducatives adaptées à leurs besoins particuliers »²⁶. Le projet est présenté comme une émanation directe des « propositions du plan académique de lutte contre le décrochage scolaire » et renvoie explicitement au volet « intervention » de ce plan. L'Alliance Éducative entretient donc un lien direct avec les nouvelles politiques de lutte contre le décrochage. Pour autant, celle-ci s'inscrit également dans la continuité de mobilisations collectives antérieures au sein du lycée, et s'appuie sur des ressources propres à l'établissement. Il s'agit en ce sens d'une traduction des réformes institutionnelles, adaptée au contexte spécifique du lycée et modulée en fonction des besoins identifiés par les acteurs de terrain.

Dans cette partie, j'essaierai donc de montrer comment le dispositif s'est construit entre régulations politiques nationales et interprétations locales. En s'appuyant sur les propos des enquêtés, il s'agira tout d'abord de s'interroger sur la construction de l'Alliance au sein de l'établissement. Comment est-elle née et par le biais de quelles opérations de traduction les instigateurs du dispositif sont-ils parvenus à mobiliser de nouveaux acteurs autour d'une préoccupation commune ? En partant du regard que portent les enquêtés sur le dispositif et sur son fonctionnement, je m'intéresserai également aux principes d'action privilégiés au sein de l'Alliance en lien avec les préconisations officielles. Il sera finalement question de replacer le dispositif étudié dans un contexte sociopolitique tendant à la décentralisation de l'action éducative, en montrant que celui-ci cherche à apporter une solution locale à un problème local.

²⁵ Voir à la page 17 du Chapitre I.3.3 la définition institutionnelle des « alliances éducatives ».

²⁶ Les citations de ce paragraphe sont extraites du document de présentation du dispositif interne à l'établissement.

Chapitre IV – Construction de l’Alliance Éducative : des opérations de traduction

Dans ce chapitre, je vais tout d’abord m’atteler à présenter brièvement l’organisation de l’Alliance Éducative, en précisant le rôle de chacun des enquêtés dans son fonctionnement. Par la suite, je m’interrogerai sur la manière dont le dispositif s’est construit par une succession d’opérations de traductions, en m’attardant tout particulièrement sur la place centrale qu’a occupée le Proviseur adjoint de l’établissement dans ce processus. Enfin, je questionnerai la relative fermeture de l’Alliance à des partenariats extérieurs en m’interrogeant sur les motifs justifiant ce choix.

VII.1 Un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire interne à un établissement

L’Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain est née en début d’année scolaire 2016/2017. Piloté par deux enseignants d’EPS, le dispositif bénéficie plus ou moins directement du concours des membres de la cellule de veille du lycée, à savoir des Conseillères Principales d’Éducation, des infirmières, une assistante de service social, une Conseillère d’Orientation-Psychologue (COP), des coordonnateurs MLDS ainsi qu’un représentant de l’équipe de direction. L’Alliance Éducative s’appuie également sur la participation d’une vingtaine²⁷ d’enseignants volontaires (voir composition du dispositif en Annexe n°2). À la réunion de cadrage du 16 décembre 2016, il a été question de 19 jeunes qui avaient déjà bénéficié d’un soutien du dispositif depuis le début de l’année, dont 17 garçons et 2 filles.

Dans une première partie de l’année, le dispositif a adopté un mode de fonctionnement unique, appliqué à tous les jeunes mais modulé en fonction de leur profil spécifique. Ainsi, l’intégration et le suivi de jeunes à l’Alliance Éducative s’opéraient selon trois phases :

- 1) le jeune était repéré en cellule de veille et orienté vers l’Alliance Éducative,

²⁷ Monsieur Clément, lors de notre entretien du 09 février 2017, faisait mention de 24 enseignants investis dans l’Alliance Éducative. Ce chiffre a pu évoluer depuis, donc je préfère m’en tenir à un ordre de grandeur dans le corps de ce mémoire.

2) les responsables du dispositif, Olivier et Yves-Marie (Profs EPS)²⁸, parfois accompagnés d'Aurélia (Service civique MLDS), recevaient le jeune lors d'un premier entretien et l'orientaient vers un tuteur avec accord du jeune,

3) un tutorat était mis en place avec un professionnel volontaire choisi par les référents du dispositif ou par le jeune lui-même.

À partir de la rentrée de janvier 2017, de nouveaux modules se sont petit à petit construits pour compléter l'action de l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain :

- Un module « Renforcement des apprentissages » en lettres, assuré par Odile (Prof lettres/histoire)
- Un module « Renforcement des apprentissages » en sciences, pris en charge par deux enseignants de matières scientifiques
- Un module « Valorisation », lui-même scindé en deux, avec un module « Communication », dans lequel interviennent la Conseillère d'Orientation Psychologue et Jérémy (Prof carrosserie/construction), et un module « Estime de soi », qu'ont co-construit Arnaud (Coordonnateur MLDS), Axelle (CPE) et une deuxième CPE, ainsi que Virginie et Coralie (Infirmières),
- Un module « Rapport à l'autorité » proposé par Olivier et Yves-Marie.

L'idée de ces modules est de proposer une offre diversifiée, permettant de construire des réponses adaptées aux différents profils de jeunes pris en charge à l'Alliance, en plus de leur accompagnement par un tuteur. Ainsi, chaque élève en risque de décrochage orienté vers le dispositif peut se voir proposer d'intégrer l'un de ces modules, en fonction des informations transmises par la cellule de veille et de l'entretien d'accueil effectué par Olivier et Yves-Marie. Les modules sont prévus pour des petits groupes de jeunes. Ils fonctionnent sur un principe de volontariat.

Les différents modules ayant été mis en place au retour des vacances de février, après que j'ai réalisé la majeure partie de mon enquête, je n'ai eu que très peu de visibilité sur la manière dont ceux-ci ont effectivement fonctionné cette année. À partir des éléments dont je dispose, je peux néanmoins revenir sur la manière dont ceux-ci ont été pensés.

Les deux modules de « Renforcement des apprentissages » sont prévus pour les jeunes manifestant de grosses difficultés dans certaines matières fondamentales, en lettres/histoire ou en mathématiques/sciences. Quarante Heures Supplémentaires

²⁸ Les personnes expressément nommées sont celles avec lesquelles j'ai réalisé un entretien. Elles sont toutes anonymées. J'indique leur profession entre parenthèses ici pour faciliter leur identification, mais cesserai de le faire par la suite pour éviter de trop alourdir cet écrit. Pour plus d'informations sur les enquêtés, voir Annexe n°1.

d'Enseignement (HSE) ont été libérées pour ces deux modules, et trois enseignants se sont ainsi portés volontaires pour prendre en charge des élèves et revenir avec eux sur des bases non acquises. L'idée est d'accueillir des petits groupes de 6 élèves maximum, une heure par semaine, pour chacun des deux modules.

Le module « Valorisation » est scindé en deux parties. Je n'ai eu que très peu d'informations sur la partie « Communication », qui n'était pas encore mise en place lorsque j'ai interrogé Jérémie, co-responsable de ce module. J'ai en revanche eu quelques retours sur la partie « Estime de soi », ayant réalisé mes entretiens avec Axelle, Virginie et Coralie après le lancement de ce module. L'objectif du module « Estime de soi » est de proposer de petits ateliers autour des compétences psychosociales pour aider les jeunes à reprendre confiance en eux. Au bout de deux semaines de fonctionnement du module, Axelle fait état d'une dizaine d'élèves suivis dans ce module. Quelques semaines plus tard et suite aux vacances de Pâques, Virginie affirme que l'effectif a largement baissé : « au lieu d'être 6, ils sont une ou deux personnes à venir ».

Enfin, le dernier module « Rapport à l'autorité » s'adresse à des jeunes « violents avec l'institution scolaire », selon Axelle. Je n'ai presque aucun renseignement à son sujet, si ce n'est qu'il est géré par Olivier et Yves-Marie, et qu'il concerne, selon Yves-Marie, « ce qui construit l'autorité, ce qui déconstruit l'autorité ».

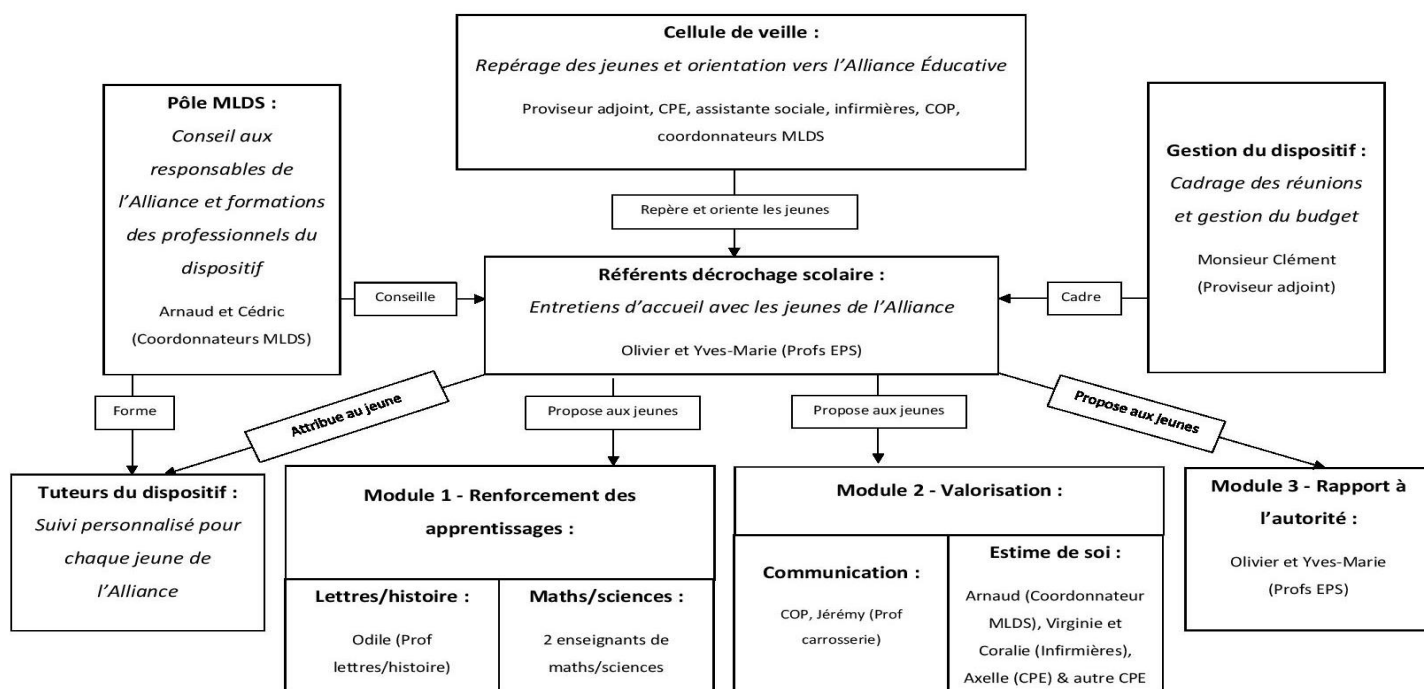


Illustration n°4 : Fonctionnement général de l'Alliance Éducative

VII.2 Formation de l'Alliance : un double-mouvement de traductions

La mise en place de l'Alliance Éducative de Sophie-Germain peut en fait être considérée comme un « réseau de traduction », que Callon définit comme étant « à la fois un processus (celui des traductions qui s'enchevêtrent) et un résultat (celui toujours provisoire des équivalences réussies) » (Callon, 2006a, p.235). Considérer l'Alliance Éducative sous l'angle de la sociologie de la traduction permet d'envisager l'émergence de cette action collective dans un mouvement, un processus. Pour comprendre sa structuration, il faut alors chercher à analyser les opérations de traduction qui l'ont petit à petit mise en forme. Quels acteurs sont parvenus à intéresser et enrôler de nouveaux acteurs et par quels moyens ?

Il est difficile de déterminer qui, des enseignants d'EPS ou du Proviseur adjoint, est à l'origine de l'idée de départ du dispositif, puisque les avis sont contradictoires à ce sujet. En croisant les informations et en cherchant à reconstituer la genèse de l'Alliance Éducative, j'en suis parvenue à la conclusion que l'Alliance Éducative est née d'un double mouvement de traduction. Un mouvement parti du bas, dans lequel se sont inscrits Olivier et Yves-Marie, et un mouvement parti du haut dans lequel Monsieur Clément²⁹ (Proviseur adjoint) a joué un rôle primordial. Ainsi, sans prétention à l'exhaustivité, j'ai esquissé un historique de l'Alliance Éducative que j'ai choisi de faire commencer en 2015.

En 2015, donc, Olivier et Yves-Marie auraient conçu l'idée de monter un dispositif à la suite des événements terroristes ayant touché Paris en janvier. Ainsi, Olivier explique avoir « demandé à mettre en place ce dispositif-là, qui s'appelait Comité Vivre-Ensemble, l'année dernière, suite aux événements de Charlie, là ». Ils seraient alors parvenus à obtenir des moyens de la part de la direction pour mettre en place un dispositif nommé « Comité Vivre-Ensemble ». En évoquant la naissance du comité, Yves-Marie rajoute : « Et il est vrai aussi qu'avec Éric, on connaît pas mal de collègues et puis... », ce qui laisse sous-entendre que cette proximité avec d'autres enseignants leur avait aussi donné la possibilité de mobiliser un certain nombre d'acteurs à leurs côtés. Ils semblent donc avoir opéré la première traduction nécessaire à la mise en place d'un réseau (Akrich, Callon & Latour, 2006). En partant d'une idée, ils auraient réussi à intéresser et enrôler l'équipe de direction, d'une part, et des collègues de l'établissement, d'autre part, autour de leur projet. Le dispositif ainsi conçu

²⁹ Monsieur Clément est le seul que je n'ai pas anonymé en lui attribuant un prénom. Je ne cherche pas par-là à le valoriser par rapport aux autres, mais plutôt à refléter les rapports sociaux observés au sein du dispositif. En effet, les acteurs interrogés se connaissent tous et entretiennent pour certains des liens d'amitiés avec les autres membres de l'Alliance. Au cours des entretiens, ils ont tous naturellement fait référence à leurs collègues en les nommant par leurs prénoms. En revanche, à chaque fois qu'il a été question du Proviseur adjoint, tous les enquêtés l'ont désigné par son nom, en utilisant le terme « Monsieur ». Il m'a donc semblé plus logique de mettre en évidence cette distinction dans mon travail, opérée par les enquêtés eux-mêmes.

s'adressait principalement à des jeunes présentant des rapports conflictuels à l'autorité, comme le dit Monsieur Clément : *« l'objet, c'était essayer de mieux canaliser les élèves à problèmes de comportement »*. Ce dispositif n'avait donc officiellement pas de lien assumé avec la question du décrochage. Néanmoins, Monsieur Clément explique que celui-ci prenait en réalité en charge de nombreux jeunes dont les profils se rapprochaient de ceux des « décrocheurs » suivis au sein de l'Alliance Éducative. L'Alliance Éducative qui existe aujourd'hui au sein de l'établissement reprend d'ailleurs un grand nombre de personnes qui étaient préalablement investies dans le Comité Vivre-Ensemble. Beaucoup d'acteurs l'ont ainsi considéré comme un « pré-projet » d'Alliance Éducative. Axelle déclare par exemple *« enfin moi, je le suis depuis deux ans, parce que l'année dernière, y avait déjà un pré-projet »*. Odile date même de l'année précédente la naissance de l'Alliance Éducative : *« Et puis depuis l'année dernière, on a remis en place, avec la direction, donc, l'Alliance Éducative. Et qui a été pilotée, finalement, par les professeurs d'EPS. »*. Ainsi, la plupart des acteurs de l'Alliance Éducative auraient finalement été enrôlés par le biais du Comité Vivre-Ensemble.

À la suite de cette année 2015/2016, le Comité Vivre-Ensemble laisse la place à l'Alliance Éducative. Ce basculement est principalement dû à une volonté de l'équipe de direction, représentée dans ce cadre précis par Monsieur Clément. Comme je l'ai déjà signalé, le terme « Alliance Éducative » s'inscrit en correspondance directe avec le programme national « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire », qui incite à la création d'« alliances éducatives ». Somme toute, le changement de nom du dispositif pour « Alliance Éducative » semble en fait indiquer la volonté de la direction de Sophie-Germain de s'appuyer sur un réseau déjà institué au sein de l'établissement pour le rapprocher des orientations institutionnelles.

L'année 2016/2017 voit donc s'opérer une forme de passation de pouvoir entre les enseignants d'EPS, qui semblaient jusque-là être les porte-paroles principaux du réseau du Comité Vivre-ensemble, et le Proviseur adjoint, qui va progressivement prendre la main sur le dispositif pour établir des ponts entre celui-ci et les orientations institutionnelles. Cette logique s'inscrit totalement dans les nouvelles missions des cadres de l'éducation, qui ont fortement évolué ces dernières années dans le cadre des nouvelles politiques de décentralisation de l'action éducative dont j'ai parlé en première partie de ce travail. Comme l'ont montré Yves Dutercq et Hélène Buisson-Fenet (2015), ces derniers doivent désormais faire face à la difficile tâche de concilier un travail visant à « mettre en œuvre des actions s'inscrivant dans le cadre d'une politique et d'objectifs définis par la hiérarchie supérieure et

supposant l'action collective et l'innovation » avec « la nécessité, pour y parvenir, de mettre à contribution des acteurs locaux » (Dutercq & Buisson-Fenet, 2015, p.10).

La place de Monsieur Clément dans la construction de l'Alliance Éducative est en ce sens tout à fait centrale. Par une nouvelle opération de traduction, celui-ci est parvenu à intéresser et enrôler les acteurs du réseau préexistant autour de la question du décrochage scolaire, l'inscrivant de ce fait dans un réseau plus large, le réseau national de lutte contre le décrochage. Les coordonnateurs MLDS du lycée, Arnaud et Cédric, ont alors été invités à participer au dispositif de manière très étroite, ce qui a élargi le réseau à de nouveaux acteurs. Par la suite, ces derniers ont eux-mêmes joué un rôle crucial dans la mobilisation de nouveaux acteurs en leur qualité de spécialistes du décrochage scolaire qui leur a permis de sensibiliser et de former de nouveaux personnels, devenant à leur tour des « traducteurs ». Olivier et Yves-Marie, nommés « référents décrochage scolaire » depuis cette année, ont par exemple reçu une formation spéciale des coordonnateurs MLDS, à l'image des tuteurs du dispositif.

VII.3 Le proviseur adjoint, figure du manager

Le rôle qu'a joué Monsieur Clément dans la mise en forme de l'Alliance Éducative au cours de l'année 2016/2017 est à mettre en lien avec les évolutions du statut de chef d'établissement qui, en lien avec le basculement vers un référentiel global de plus en plus néo-libéral ces dernières années (Jobert, 1994), s'est désormais largement imprégné d'un modèle managérial (Barrère, 2006 ; Dutercq & Buisson-Fenet, 2015). Monsieur Clément a lui-même suivi une formation en économie-gestion à l'École Normale Supérieure de Cachan au sein de laquelle il a reçu des cours de management, principalement privé. Il a par la suite enseigné cette discipline. Plus tard dans sa carrière, il a commencé à s'intéresser au management public et plus spécifiquement au management de l'éducation qui est devenu un de ses « *sujets de prédilection* », notamment sur le plan de « *l'évaluation globale des établissements scolaires* ».

Dans le cadre de l'Alliance Éducative, Monsieur Clément a cherché à mettre à profit ses compétences en management pour parvenir à mobiliser et à enrôler de nouveaux acteurs autour d'un objet précis, sans donner l'impression d'être dans une logique descendante (« top-down »). Selon lui, en effet, « *sur le décrochage scolaire, on est en construction dans nos établissements, donc le top-down ne fonctionne pas. C'est pas possible du tout, c'est... si on veut diffuser rapidement les bonnes pratiques et enrichir les établissements, etc, c'est la formule bottom-bottom qui fonctionne bien.* ». Il explique alors qu'il juge nécessaire de redonner aux professionnels une certaine liberté d'initiative pour que le dispositif fonctionne

(« bottom-bottom »). Pour cela, il dit essayer de « *trouver le bon dosage* » dans les réunions de l'Alliance Éducative, « *de pas être trop investi, mais que ça avance quand-même* ». Il admet être parfois obligé d'imposer un rythme, « *parce que sinon, beaucoup partent en digressions et on n'avance pas forcément* », mais affirme, à propos de l'évolution du dispositif, « *ça se construit petit à petit et j'essaie le plus possible que ça vienne des enseignants et pas de moi. Bon, mais après, voilà.* ».

Pour autant, malgré cette velléité affirmée de laisser une marge de manœuvre aux professionnels de terrain, la manière dont a évolué le dispositif Alliance Éducative tout au long de l'année a largement été orientée par l'action de Monsieur Clément. L'exemple de la réunion du 16 décembre 2016 peut permettre de rendre compte de ses stratégies. Celle-ci était initialement conçue pour permettre aux tuteurs du dispositif de « faire un bilan intermédiaire sur le suivi des élèves dont ils ont la charge »³⁰. Quelques jours auparavant, Monsieur Clément, en m'invitant à venir participer à la rencontre, m'avait indiqué que son objectif, lors de cette réunion, était en quelque sorte d'amener les acteurs de terrain à faire eux-mêmes le cheminement de pensée qui lui permettrait de les emmener là où il voulait, et d'impulser un changement en suivant une orientation prédéfinie tout en laissant les acteurs de terrain penser qu'ils en étaient à l'origine. Son idée était alors de mettre en place un module « Valorisation » et un module « Renforcement des apprentissages » afin de toucher des élèves aux profils de « décrocheurs discrets », pour lesquels les signaux de décrochage sont encore ténus, et se rapprocher de ce fait d'autant plus des préconisations politiques incitant à intervenir le plus amont possible du processus de décrochage. Je reviendrai plus en détail sur ces questions par la suite.

Au cours de la réunion, j'ai pu observer les différentes étapes de mise en place de sa stratégie et constater son efficacité. Dans un premier temps, le Proviseur est resté principalement en retrait dans les échanges, centrés autour des situations individuelles de jeunes suivis en tutorat. Il a laissé les professionnels s'exprimer, n'intervenant que pour faire accélérer les discussions. À un moment donné, la question de l'estime de soi des jeunes de l'Alliance a été évoquée par un des membres de la réunion. Monsieur Clément s'est alors emparé de l'occasion pour demander aux participants leur avis sur l'éventuelle création d'un module « Estime de soi » au sein du dispositif. La plupart des personnes présentes ont manifesté leur approbation, dont Coralie qui a par exemple affirmé que c'était « *indispensable* ». Monsieur Clément a par la suite embrayé sur la question du renforcement

³⁰ Extrait de l'ordre du jour de la réunion du 16 décembre 2016.

des apprentissages, qui a suscité un débat en souvenir d'un dispositif antérieur, le groupe CRÉÉ, sur lequel je reviendrai plus loin. Au terme de ce débat, tous les professionnels se sont accordés sur la nécessité de proposer un module « Renforcement des apprentissages », tout en précisant qu'il allait falloir bien faire attention à la forme donnée à ce module, ce qui légitimait l'implication de la direction au processus pour formaliser le dispositif.

De manière très subtile, Monsieur Clément a donc temporairement dévié le déroulement de la réunion originellement conçue comme un simple bilan d'étape, ce qui lui a donc permis de conclure celle-ci en disant « *ce que j'ai retenu, c'est qu'il y aurait deux vrais besoins* » à savoir le renforcement des apprentissages et le problème de la valorisation de l'estime de soi. L'utilisation du « *ce que j'ai retenu* » a réellement permis de sous-entendre que ces besoins avaient été exprimés par les professionnels eux-mêmes alors même que c'était lui qui avait réellement guidé l'échange sur ces deux questions. Seule une CPE semble alors s'être rendu compte que Monsieur Clément avait momentanément détourné le déroulement de la réunion. Celle-ci a alors interrompu la discussion sur la création de nouveaux modules pour demander : « *mais on a fini de parler de tous les élèves là ou... ?* ».

À partir de cet exemple, il est possible de se demander si la formule « bottom-bottom » mise en avant par Monsieur Clément n'est pas en fait une manière comme une autre d'orienter l'action vers des objectifs dictés par les niveaux hiérarchiques supérieurs. Comme le souligne en effet Dutercq (2000b) :

Ce serait une erreur de comprendre cette incitation à la gestion participative comme la transformation de l'établissement en mini-démocratie (Perrenoud, 1998) : le projet qu'il produit d'une part s'inscrit dans une politique d'ensemble qui est celle du service public d'éducation, d'autre part doit répondre aux attentes d'usagers identifiés qui ont toute légitimité à demander des comptes. Le New Public Management et la gestion participative sont avant tout des modèles gestionnaires et leur dimension intégratrice tout comme leur conception démocratique du pilotage sont presque des avatars (Demailly, 1991). (Dutercq, 2000b, p.159).

VII.4 Une Alliance largement centrée sur l'interne : un choix délibéré ou contraint ?

Nous avons donc vu que l'Alliance Éducative, en bien des aspects, s'est construite autour de la volonté de l'équipe de direction du lycée Sophie-Germain de mettre en relation un collectif d'acteurs préexistant au sein de l'établissement, le Comité Vivre-Ensemble, avec les récentes réformes plaçant la lutte contre le décrochage scolaire comme priorité nationale.

Je me suis également intéressée aux stratégies mises en place par le Proviseur adjoint, Monsieur Clément, pour atteindre cet objectif.

Pour autant, l'Alliance Éducative de Sophie-Germain, sur les propres aveux de Monsieur Clément, ne correspond pas à la notion d'alliance éducative telle qu'elle a été conçue institutionnellement : *« Mais normalement le concept, tel qu'il existe au niveau national, c'est : « on crée des alliances éducatives, c'est-à-dire une alliance par élève », donc c'est trouver tous ceux qui sont utiles à l'élève, donc les parents en premier lieu avec les enseignants et l'élève. »*. Celui-ci précise que le dispositif Alliance Éducative est en réalité une libre interprétation des textes officiels. Comme il le rappelle, les récentes réformes préconisent en réalité de former des alliances autour des situations de chaque élève, en mobilisant l'ensemble des partenaires compétents pour apporter une réponse aux besoins spécifiques du jeune, qu'ils soient internes ou externes à l'établissement scolaire : *« normalement le concept, tel qu'il existe au niveau national, c'est : « on crée des alliances éducatives, c'est-à-dire une alliance par élève », donc c'est trouver tous ceux qui sont utiles à l'élève, donc les parents en premier lieu avec les enseignants et l'élève. L'élève le premier, hein. Et après, trouver des partenaires qui peuvent être des entreprises pour un stage, une association pour un temps d'immersion, etc. »*. Or, Monsieur Clément explique que la direction du lycée Sophie-Germain a choisi de concentrer en priorité ses efforts sur l'élaboration d'un dispositif interne, au sein duquel différents acteurs de l'établissement sont amenés à travailler ensemble et à réfléchir conjointement à des solutions pour venir en aide aux élèves pris en charge : *« En fait, l'Alliance Éducative, nous, on l'a mis au singulier et c'est l'alliance au sein de l'établissement avec, le cas échéant, des partenaires extérieurs et bien sûr les familles. »*. Monsieur Clément précise bien que « les familles » et que des « partenaires extérieurs » peuvent être associés aux actions mises en place pour les jeunes de l'Alliance Éducative. Le document interne de présentation du dispositif affirme d'ailleurs que celui-ci est constitué « de l'ensemble des personnes engagées dans la lutte contre le décrochage scolaire », et inclut directement « les partenaires extérieurs » (associations, entreprises, collectivités). Au regard des propos des enquêtés et des réunions de cadrage auxquelles j'ai eu l'occasion d'assister, il est cependant possible de remarquer que ces partenaires extérieurs ne semblent pas être réellement partie prenante du dispositif. Plusieurs facteurs peuvent alors expliquer cette relative fermeture aux intervenants extérieurs.

Un premier élément d'explication se situe à un niveau institutionnel. En effet, comme je l'ai expliqué dans la première partie de ce travail, il est possible de distinguer une nette différence entre le plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » de 2014

et le guide de mise en place de ces alliances, paru en 2015. Le premier met ainsi clairement l'accent sur l'ouverture des alliances éducatives vers des partenariats extérieurs à l'école là où le deuxième recentre largement ces dispositifs partenariaux sur l'institution scolaire en elle-même. Le Guide de mise en œuvre des alliances éducatives explique alors que : « de manière générale, l'alliance part d'une **alliance interne à l'établissement ou à l'école qui peut s'élargir** à des partenaires externes (associations, collectivités, entreprises, etc.) »³¹. Le mythe du « grand partage » entre l'institution scolaire et les autres instances de la société, évoqué par Jacqueline Gautherin (2005), peut éventuellement donner un éclairage d'ordre idéologique à ce revirement. En effet, comme le confirment Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, le modèle de l'École républicaine s'est largement construit autour d'une « séparation entre le monde scolaire et l'environnement extérieur, perçu comme une source de dégradation potentielle de la légitimité et de l'ordre normatif de l'école » (Bernard & Michaut, 2014, p.125). Ainsi, malgré les évolutions politiques récentes qui tendent à davantage promouvoir l'instauration d'une gouvernance partenariale à l'école, l'institution aurait encore aujourd'hui des difficultés à reconnaître à des acteurs extérieurs une légitimité à intervenir sur des questions scolaires.

En considérant ce changement de perspective au niveau national entre 2014 et 2015, qui recentre les alliances éducatives sur des partenariats internes aux établissements scolaires, le dispositif du lycée Sophie-Germain s'éloigne donc finalement peu des préconisations officielles. En effet, il laisse, en théorie, la possibilité de faire appel à des partenaires externes pour certains jeunes. Néanmoins, aucun enquêté n'a fait référence à l'implication concrète d'acteurs extérieurs au sein du dispositif, ce qui laisse supposer que l'ouverture de l'Alliance Éducative vers l'extérieur est relativement limitée pour l'instant. A priori, cette faible représentation d'intervenants externes au sein du dispositif ne reflète pas une réticence des acteurs de l'Alliance à travailler en lien avec des professionnels non issus de l'institution scolaire. Au contraire, la grande majorité des acteurs interrogés se dit favorable à l'intervention de partenaires extérieurs à l'école sur des questions scolaires, ce qui semble écarter cette hypothèse. En réalité, les propos de Monsieur Clément laissent supposer que le cloisonnement de l'Alliance Éducative est davantage lié à des facteurs d'ordre budgétaire. Celui-ci explique par exemple qu'il avait au départ souhaité mettre en place le module « Estime de soi » en lien avec des acteurs extérieurs à l'établissement, mais que la région n'avait pas accédé à sa demande, ce qui a finalement obligé les membres du dispositif à créer

³¹ Extrait du Guide de mise en œuvre des alliances éducatives de 2015 du Ministère de l'Éducation Nationale.

le module en interne : « *Et puis c'est vrai que moi, en stock, y avait... en fait, le souci, c'est qu'on avait des partenaires potentiels avec la région et qu'on n'a pas eu les crédits. Donc c'est pour ça qu'on est contraints de monter en interne ces modules-là.* ». Ainsi, la décision du Conseil Régional de ne pas attribuer de fonds au lycée Sophie-Germain pour l'Alliance Éducative aurait fortement contribué à la forme actuelle du dispositif, très limitée aux acteurs de l'établissement.

Ce facteur explicatif est directement lié à l'importance croissante qu'ont pris les collectivités territoriales dans le domaine de l'éducation ces dernières années. Initiée au cours des années 1980 en France, la décentralisation des politiques éducatives a récemment été renforcée par de nouvelles réformes entreprises par le gouvernement de François Hollande. Aujourd'hui, en lien direct avec ce mouvement de décentralisation, les collectivités territoriales investissent de plus en plus dans des projets éducatifs originaux portés par les établissements dont elles sont responsables, notamment dans le cadre des Programmes d'Action Éducative (PAE) évoqués par Monsieur Clément : « *Et donc y a des budgets région notamment, donc les projets d'action éducative. Donc beaucoup de partenaires extérieurs sont financés par les PAE* ». Les régions sont en cela une des principales sources de financement potentiel pour les lycées souhaitant développer des dispositifs innovants, et sont par ailleurs depuis 2015 responsables de la coordination des actions de lutte contre le décrochage scolaire. Il n'est donc pas étonnant que le lycée Sophie-Germain ait demandé une enveloppe budgétaire à la région pour développer l'Alliance Éducative.

Pour Axelle, l'alternance du pouvoir au niveau régional entre des orientations politiques droite et gauche se ressent fortement au niveau des établissements : « *Mais droite-gauche, bien évidemment, c'est une grosse grosse différence. Enfin au niveau financier, déjà, pour mener les projets. Si on n'a pas d'argent, on peut pas faire.* ». Or, en 2015, dans les Pays de la Loire, les élections régionales ont placé la droite à la tête de la région, ce qui n'était pas arrivé depuis 2004. Axelle identifie cette passation de pouvoir de la gauche vers la droite comme l'origine directe de la coupe budgétaire ayant affecté l'Alliance Éducative et ayant empêché de faire intervenir des partenaires extérieurs en son sein : « *Normalement, y avait des intervenants extérieurs qui venaient pour les élèves de l'Alliance Éducative. On avait obtenu une réponse positive sous le mandat de gauche, cette année plus de budget. Plus rien. Donc on doit se débrouiller à l'interne. Ou avec le budget qu'a l'établissement, quoi.* ». Le discours d'Axelle peut ainsi laisser imaginer que le mouvement de décentralisation conduise parfois à des incohérences entre les orientations privilégiées par les différents niveaux décisionnaires en matière de politiques éducatives. Selon cette théorie, les orientations

politiques portées par un gouvernement d'un certain bord politique pourraient en quelque sorte être « sabotées » par des collectivités territoriales de l'opposition si celles-ci décident de ne pas attribuer de crédits sur ces questions. Ce point de vue rejoint une critique qui est couramment adressée à la décentralisation et qui consiste à suggérer que celle-ci peut entraîner des inégalités territoriales, selon le niveau de priorité qu'accordent les différentes collectivités au domaine de l'éducation (Mons, 2004). En effet, dans le cas étudié ici, le refus de la région d'attribuer une enveloppe financière à l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain, contribue à expliquer que le dispositif ne corresponde que partiellement à la définition officielle des alliances éducatives telles qu'initialement conçues dans le plan national de 2014.

Au vu de tous ces éléments, la faible représentation de partenaires extérieurs à l'établissement scolaire au sein de l'Alliance Éducative semble davantage être liée à un revirement des politiques nationales et à un manque de moyens financiers qu'à d'éventuelles réticences de la part des acteurs du dispositif. Néanmoins, il convient de nuancer cette conclusion. En effet, comme le fait remarquer Monsieur Clément, la mise en place de certains partenariats avec l'extérieur peut parfois être totalement gratuite : *« Alors, et y a aussi des partenariats qui coûtent pas un centime, hein, y a des choses très simples qui coûtent pas... Le fait d'aller voir des associations, voir... enfin tout dépend des partenariats, du type de partenariat, est-ce qu'on est sur de l'ouverture culturelle, etc. »*. Les coupes budgétaires de la région ne permettraient donc pas de légitimer entièrement cette relative fermeture de l'Alliance Éducative à l'extérieur. Ainsi, si les conditions conjoncturelles de mise en place du dispositif n'ont effectivement pas facilité l'instauration de partenariats externes, il convient de noter que les responsables du dispositif ne semblent pas non plus avoir développé d'efforts particuliers pour favoriser l'implication effective de professionnels extérieurs dans l'Alliance.

Ce qui ressort de ce chapitre est que le dispositif « Alliance Éducative » du lycée Sophie-Germain est en réalité une libre interprétation des textes officiels. Il s'est construit à la jonction entre un mouvement parti du « bas », impulsé principalement par les enseignants d'EPS Olivier et Yves-Marie, et un autre venu du « haut », dont Monsieur Clément s'est fait le principal porte-parole. Si ces chaînes de traduction ont permis de susciter une mobilisation effective au sein de l'établissement et d'enrôler un nombre important d'acteurs, il semblerait en revanche qu'elles n'aient pas complètement réussi à franchir les limites de l'établissement scolaire pour impliquer des acteurs extérieurs dans le dispositif. En ce sens, l'Alliance Éducative ne correspond que partiellement à la définition originelle des alliances éducatives.

Cependant, je montrerai par la suite qu'elle présente tout de même un certain nombre de critères qui répondent aux préconisations officielles du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ». Sorte de compromis entre des régulations de contrôle et des contraintes de terrain, l'Alliance Éducative correspond bien à la définition que donne Anne Barrère d'un « dispositif », au sens où elle constitue « un niveau d'action intermédiaire entre des projets locaux, proposés et mis en œuvre par les enseignants et les équipes pédagogiques et de véritables prescriptions d'innovation et de projet » (Barrère, 2013, p.9).

Chapitre V – Renforcement de l'axe « intervention » : un intérêt reconnu par les acteurs

L'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain est explicitement présentée comme un dispositif s'inscrivant dans le volet « intervention » de la lutte contre le décrochage scolaire. Au cours de ce chapitre, je montrerai dans un premier temps que les acteurs interrogés dans le cadre de cette enquête considèrent tous le décrochage scolaire comme un processus plutôt que comme un acte, ce qui induit selon eux une nécessité d'agir le plus en amont possible du décrochage pour lutter efficacement contre le phénomène. Je verrai par la suite que, dans cette optique, l'Alliance Éducative s'adresse à trois catégories de « décrocheurs » encore inscrits au sein de l'établissement scolaire. Je chercherai enfin à comprendre les dynamiques institutionnelles qui ont contribué à encourager la mise en place de ce genre d'actions de lutte contre le décrochage scolaire sur le territoire français, que l'institution considère aujourd'hui comme des actions « d'intervention ».

VIII.1 Le décrochage comme un processus : temporalités d'action

Tous les acteurs interrogés considèrent avant tout le décrochage comme un **processus**, à la différence d'une représentation qui consisterait à penser le phénomène comme un **acte**, soit comme « *une situation objective, clairement identifiable* » (Bernard, 2011, p.10). Ainsi, ils ont tous mentionné le fait que le décrochage se construit au fil des expériences du jeune. C'est ce qu'affirme par exemple Jérémy (Prof carrosserie/construction), pour qui « *finalement, y a plusieurs phases du décrochage scolaire* » ou Axelle, pour qui « *souvent, [le décrochage] est lié à une histoire qui... ça fait longtemps qu'en fait, ils jouent à cache-cache avec l'école* ». Posé de la sorte, le décrochage est envisagé comme un phénomène s'inscrivant dans une durée, dans un mouvement, ce qui tend à complexifier sa conceptualisation,

puisque'il est d'autant plus difficile d'en délimiter les contours qu'on ne peut réellement déterminer le moment à partir duquel celui-ci se déclenche.

Ce positionnement des enquêtés correspond à un changement de paradigme en ce qui concerne la définition officielle du décrochage scolaire. Le 31 décembre 2010, le décret n°2010-1781 permet d'établir une première définition institutionnelle du décrochage scolaire. Celui-ci fixe un niveau de qualification minimum à atteindre avant de quitter le système de formation initiale. Au travers de cette officialisation d'une « norme » d'achèvement de la scolarité, on peut considérer comme décrocheur tout élève n'ayant pas atteint ce niveau de qualification. Ainsi défini, le décrochage serait donc d'abord une « situation ». Comme l'explique Pierre-Yves Bernard, « si on met l'accent sur le décrochage comme situation à un moment donné, il peut être défini comme une non-poursuite d'études alors que celle-ci est prescrite par la loi ou les conventions sociales » (Bernard, 2011, p.13). Aujourd'hui, la définition du décrochage privilégiée par les textes officiels consiste au contraire à présenter le phénomène comme un processus. Ainsi, le plan national de lutte contre le décrochage de 2014 affirme : « **Le décrochage est un processus complexe qui combine plusieurs facteurs.** La très grande diversité des interactions possibles entre les facteurs internes et externes à l'école produit autant d'histoires et de cas différents que de décrocheurs. ».

Cette dimension processuelle pose ainsi la question des modalités et des temporalités d'action à privilégier pour lutter efficacement contre le phénomène. Perçu comme un processus, le décrochage préexiste à la rupture finale avec l'école. Pour lutter contre le décrochage scolaire, il peut donc être question de s'intéresser aux élèves dès que ceux-ci manifestent des signaux indiquant un risque de décrochage scolaire. S'appuyant sur l'exemple d'un de ses élèves, Jérémy me dit qu'il lui semble important de s'intéresser à lui au plus vite pour éviter que la situation ne s'aggrave et ne se termine par une rupture totale entre le jeune et l'école : « *Enfin, je sais pas, moi j'en prends, en fait ça peut... il peut être décrocheur au fil du temps, c'est-à-dire que moi j'en prends un par exemple dans la classe de seconde, voilà, il est... voilà, c'est quelqu'un qu'est arrivé, qu'est correct à l'école, qu'est bon, qu'a un bon niveau mais finalement, il y a tellement de soucis, finalement, derrière que bah tu sens que ça peut vite... ça peut vite si, enfin, on prend pas en charge et pour le coup, on le prend en charge, on essaie de le suivre, voilà. Autrement, bah ça peut être un élève potentiellement décrocheur parce que voilà.* ». Ainsi, pour beaucoup d'enquêtés, un aspect essentiel de la lutte contre le décrochage scolaire consiste à agir le plus tôt possible, dès l'apparition des premiers signaux exprimant un mal-être à l'école.

VIII.2 Public de l'Alliance Éducative : trois profils de décrocheurs

En accord avec la nouvelle définition officielle du décrochage scolaire, peuvent donc être définis comme décrocheurs des jeunes encore inscrits dans un établissement scolaire. C'est à ce genre de profils de décrocheurs que s'adresse l'Alliance Éducative, comme l'explique Yves-Marie : « *C'est-à-dire, ce sont des élèves qui commencent à être en rupture. Qui commencent, hein, ils ont pas complètement décroché encore. Mais ils commencent, par des signaux qu'ils émettent, à lâcher prise avec le système éducatif. Et euh... du fait qu'ils lâchent prise, bah ça va finir par générer des comportements qui sont pas en accord avec ce que le système attend, là. Et l'idée, c'est de les raccrocher, voilà, avant qu'ils perdent pied complètement. Voilà. Nous, on se situe là, en fait.* ». Pour illustrer l'action du dispositif, Yves-Marie (Prof) s'appuie sur une métaphore, et explique que celui-ci intervient auprès de jeunes engagés dans la « *pente descendante* » du décrochage, dans laquelle « *en haut, t'as l'élève qui tient, voilà, l'élève parfait hein. En bas, bah il a décroché, il relève d'autres dispositifs et puis... MLDS, hein. Puis, y a une phase, là, tout doucement où on sent qu'il est en train de perdre pied.* ».

Pour déterminer avec plus de précision le public pris en charge au sein de l'Alliance Éducative, j'ai cherché à élaborer une typologie des jeunes accompagnés par le dispositif en m'appuyant sur les propos des enquêtés. Les entretiens ont alors permis de faire émerger trois grandes catégories d'élèves, classés en quelque sorte selon leur « niveau » de décrochage. Ce sont tous des élèves pour qui la rupture avec l'institution scolaire n'est pas totalement consommée, mais qui n'en sont pas moins « décrocheurs » selon les professionnels interrogés :

- Les décrocheurs « perdus de vue »
- Les décrocheurs « en pointillés »
- Les décrocheurs « discrets »

Dans la première catégorie des **perdus de vue**, on retrouve des élèves toujours inscrits dans un établissement scolaire mais avec lesquels l'école a perdu presque toute prise. Il s'agit de jeunes qui ne viennent plus du tout en cours et avec lesquels le lien semble rompu. Un adolescent que suivait auparavant Virginie dans le cadre de l'Alliance Éducative rentrait par exemple dans cette catégorie. En revenant sur cette situation, Virginie explique son sentiment d'impuissance : « *on était découragées parce qu'il voulait pas venir au lycée, quoi. Enfin, qu'est-ce que tu veux d'un jeune de 14 ans ou 15, enfin 16 ans, qu'est-ce qu'on en fait quoi ? Qu'est-ce qu'on fait ? Rien ne le boostait, il était pris dans son quartier* ». Ce sont ces

jeunes qui suscitent le plus d'inquiétude pour Axelle, car il n'existe alors plus aucune communication avec eux, ce qui rend difficile voire impossible toute tentative de raccrochage : « *Non, l'obstacle... le truc, c'est le blanc quoi. C'est de plus du tout avoir de nouvelle, et que ça... la situation nous échappe totalement* ».

Les décrocheurs **en pointillés**, eux, viennent encore en cours de temps en temps, mais sont souvent absents. Au cours de son entretien, Odile les a décrits ainsi : « *Après vous avez des décrocheurs qui viennent en pointillés, voilà, ils viennent un peu à la carte. Euh... peut-être parce que y a des profs qui les intéressent plus que d'autres, ou parce que de temps en temps ils voient les copains, chez eux, ils finissent par s'ennuyer, donc là, ils... voilà, c'est un peu les décrocheurs en pointillés.* ». Dans cette catégorie, on retrouve en fait des élèves qu'on considère d'ordinaire sous le prisme de l'**absentéisme**, tel qu'il est défini dans le Code de l'Éducation³². Ce problème n'est pas nouveau en France. Pour y répondre, une loi proposée par le député Éric Ciotti avait été promulguée en 2010, sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Celle-ci consistait à supprimer les allocations familiales aux parents des élèves présentant un niveau d'absentéisme trop élevé. Suite à la polémique violente que la loi avait suscitée, le Parlement l'avait définitivement abrogée en votant une nouvelle loi du Parti Socialiste le 17 janvier 2013. Aujourd'hui, l'accent est principalement mis sur la prévention de l'absentéisme et sur l'instauration d'un dialogue avec les parents. La circulaire n° 2014-159 incite ainsi à « se mobiliser pour mettre en place des actions de prévention et de suivi de l'absentéisme et apporter, dans un climat de confiance avec les familles, des réponses rapides et efficaces lorsque des absences sont constatées ». Pour l'année 2015-2016, le taux d'absentéisme moyen dans l'enseignement secondaire était de 4,5%. Il s'élevait à 5,1% dans les lycées d'enseignement général et technologique et à 13,8% dans les lycées professionnels³³. Au lycée Sophie-Germain, ce profil de décrocheurs est également particulièrement surreprésenté dans la voie professionnelle. Lors de la réunion de cadrage de l'Alliance Éducative du 16 décembre 2016, à laquelle j'avais assisté, une grande majorité des élèves évoqués s'inscrivaient dans ce profil de décrochage et étaient originaires de la section professionnelle du lycée.

Enfin, le troisième groupe concerne des élèves qui sont encore présents en cours mais qui décrochent de l'intérieur. Tous les professionnels interrogés ayant fait référence à un moment ou à un autre de leur entretien à ces jeunes-là les ont qualifiés de décrocheurs

³² L'article L131-8 du Code de l'Éducation fixe le seuil à partir duquel l'absentéisme est considéré comme préoccupant à quatre demi-journées d'absences non justifiées par mois.

³³ Ces chiffres, déjà énoncés dans le chapitre III de ce travail, sont extraits de la note d'information n°17-06 de la DEPP (Cristofoli, 2017).

« **discrets** »³⁴. Yves-Marie les décrit comme « *ceux qui sont au fond d'une classe, de seconde générale, par exemple, filles, garçons, qui commencent à décrocher tout doucement. Mais alors pas par le bruit, hein.* ». Axelle, explique qu'il s'agit d'élèves « *qui sont là, tout le temps, mais ils ne font rien en classe. [...] Voilà, donc on est là, mais on frôle les murs, donc personne ne nous voit* ». S'ils ne s'accordent pas tous sur les origines de ce décrochage « discret », d'ordre plutôt cognitif, psychologique ou relationnel selon les interprétations, ils se rejoignent tous pour expliquer que les jeunes en proie à cette forme de décrochage sont encore présents physiquement en cours sans être présents mentalement³⁵, ce que Jérémy résume ainsi : « *Y a, on va dire, les décrocheurs qui peuvent être passifs, c'est-à-dire qu'ils peuvent être passifs, mais qui... enfin, voilà, qui sont là physiquement mais pas là, on va dire, dans leur pensée ou en étant actifs en cours, et finalement, bah ils sont complètement... voilà, ils sont en retrait sur tout le monde, on les voit pas et ils sont discrets. Des décrocheurs discrets, quoi.* ».

Cet usage de l'expression « décrocheurs discrets » est intéressant, puisqu'il renvoie directement à un vocabulaire scientifique. En effet, la notion de « décrocheurs discrets » constitue un des quatre types de décrocheurs identifiés par Janosz et son équipe dans un ouvrage collectif de 2000. Selon Janosz, il existerait donc quatre profils de décrocheurs : les inadaptés, les sous-performants, les désengagés et les discrets (Janosz, 2000). Dans cette typologie, les « inadaptés » sont des élèves présentant un niveau scolaire bas et des comportements en rupture avec l'institution scolaire. Les « sous-performants » présentent de grosses difficultés scolaires et sont largement en retrait vis-à-vis de leur scolarité. Les « désengagés » ont un niveau scolaire correct mais n'investissent pas l'école. Enfin, les décrocheurs « discrets » sont considérés comme des élèves

qui ne présentent aucun problème de comportement à l'école (moins que les diplômés), qui affichent un niveau d'engagement élevé envers l'éducation (plus que les diplômés moyens) mais dont le rendement scolaire est relativement faible (juste au-dessus de la note de passage). (Janosz, 2000, p.118)

Pour Janosz, le terme « discrets » se justifie dans le sens où les décrocheurs en question « risquent de passer inaperçus auprès des autorités scolaires puisque leur seul

³⁴ Lors de la réunion de cadrage de l'Alliance Éducative du 16 décembre 2016, Monsieur Clément, le Proviseur Adjoint, avait utilisé le terme de décrocheurs « discrets » pour évoquer la possibilité de les intégrer au dispositif. Je suppose donc que l'usage du terme s'est généralisé chez les membres de l'Alliance Éducative de ce fait.

³⁵ À l'exception d'Yves-Marie, qui parlait d' « absences perlées qui se multiplient » à l'égard des décrocheurs « discrets ».

« défaut » est de ne pas bien réussir à l'école » (Janosz, 2000, p.118). Si tous les interviewés utilisent cette expression, qui renvoie volontairement ou non à la nomenclature proposée par Janosz, ils ne l'abordent néanmoins pas totalement de la même manière que le chercheur. En effet, les acteurs interrogés expliquent plus naturellement le décrochage qu'ils qualifient de « discret » par des problèmes liés aux comportements des jeunes en classe qu'à leurs résultats. La plupart d'entre eux semble plus spontanément associer le terme « discret » à des jeunes excessivement renfermés, très en retrait.

À la différence des quatre grands profils identifiés par Michel Janosz et son équipe dans leur ouvrage, les catégories imaginées pour décrire le public de l'Alliance n'ont pas vocation à regrouper les élèves selon les motifs de leur décrochage ni selon leur rendement scolaire. Elles rendent compte en revanche d'un certain « degré » de rupture entre l'élève et l'école. Les décrocheurs « perdus de vue » se seraient ainsi considérablement éloignés de l'institution scolaire. En reprenant l'image de la pente descendante du décrochage introduite par Yves-Marie, il s'agirait de ceux qui ont presque atteint le bas de la pente. À l'inverse, les décrocheurs « discrets » n'auraient pas encore manifesté de comportement de « rejet » vis-à-vis de l'école. Les décrocheurs « en pointillé » se situeraient alors dans une forme d'entre-deux.

VIII.3 Un dispositif qui s'inscrit dans le basculement de logiques de remédiation vers des logiques de prévention ou d'intervention

Comme il a été dit dans le premier chapitre de ce travail, le décrochage scolaire a longtemps été abordé sous l'angle de la remédiation essentiellement. De manière globale, le contexte politique a en quelque sorte basculé ces dernières années. On remarque en effet qu'une attention croissante est portée aux élèves encore inscrits dans un établissement scolaire, et que l'ensemble des réformes mises en place récemment s'accordent sur la nécessité d'agir le plus tôt possible dans le processus du décrochage scolaire. En 2014, la mise en place du programme « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » a souligné la nécessité d'agir « le plus en amont possible dans le parcours de formation du jeune afin de repérer ce qui conduit certains élèves à quitter le système scolaire sans diplôme et faire évoluer les pratiques pédagogiques et éducatives en conséquence »³⁶. L'axe clé n°2 du programme s'intitule ainsi « faire le choix de la prévention », et c'est dans ce cadre qu'est proposée la mesure 2.8, visant à développer « des alliances éducatives avec des partenaires

³⁶ Tous les passages entre guillemets de ce paragraphe sont extraits du plan national « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ».

externes ». Si le plan distingue alors déjà trois champs d'action publique en matière de décrochage scolaire, la prévention, l'intervention et la remédiation, les limites de ces trois axes de travail sont assez mal définies. Les frontières entre prévention et intervention semblent effectivement particulièrement floues. Un certain nombre de mesures préconisées dans la partie « Faire le choix de la prévention » concernent en effet la mise en place d'actions aujourd'hui considérées sous l'angle de l'intervention.

En revanche, le plan académique de lutte contre le décrochage scolaire de l'Académie de Nantes, présenté par le recteur William Marois en octobre 2015, précise très nettement la différenciation entre prévention et intervention. Il y est inscrit que la prévention concerne l' « ensemble des stratégies, organisations et dispositifs visant à encourager la persévérance scolaire et plus largement à favoriser la réussite de tous les élèves ». L'intervention, elle, s'appuierait sur des « dispositifs et [des] actions mis en œuvre suite à l'identification de signes de décrochage (absentéisme, difficultés scolaires lourdes...) chez un élève ». Dans cette perspective, les actions de prévention et d'intervention ont la particularité de s'adresser les unes comme les autres à des jeunes qui n'ont pas encore quitté le système scolaire. Cependant, la prévention s'adresserait à l'ensemble des élèves scolarisés là où l'intervention serait dirigée vers des jeunes ayant déjà manifesté des signes de décrochage.

Au vu du profil des jeunes pris en charge dans l'Alliance Éducative, le dispositif est donc effectivement positionné sur le volet « intervention » de l'action de lutte contre le décrochage scolaire, et non sur le volet « prévention ». Il s'inscrit néanmoins directement dans un mouvement politique qui vise à instiller des actions de lutte contre le décrochage au sein même des établissements, pour agir le plus tôt possible et prévenir des ruptures définitives entre les élèves et le système scolaire.

Chapitre VI – Des réponses « individualisées » selon les profils de chaque jeune

Telles qu'elles ont été pensées institutionnellement, les alliances éducatives sont conçues comme des moyens de mettre en place des réponses « individualisées » pour les jeunes en difficulté, élaborées collectivement entre différents partenaires. Cette volonté d'adapter les propositions faites aux élèves en fonction de leurs besoins spécifiques est directement liée à la diversité des formes que peut prendre le décrochage. De nombreuses recherches ont en effet mis en évidence que le décrochage scolaire est un processus

« multifactoriel ». Ainsi, les décrocheurs peuvent présenter des profils extrêmement différents, ce qui implique à première vue de traiter leurs difficultés de manière différente. Néanmoins, certains enquêtés ont pu manifester quelques réserves à l'égard de cette individualisation des pratiques éducatives. La mise en place de parcours personnalisés pour les jeunes de l'Alliance Éducative permet ainsi de faire émerger des enjeux liés à des courants contraires qui traversent l'action publique, entre affirmation du collectif ou individualisation du travail éducatif.

IX.1 Un décrochage multifactoriel

Un consensus s'est dégagé des entretiens autour du fait que le décrochage scolaire peut être lié à une grande variété de facteurs. Arnaud et Monsieur Clément décrivent même directement le décrochage comme un processus « multifactoriel »³⁷. Pour Virginie, « *y aurait plusieurs facteurs qui pourraient être derrière tout ça, quoi* ». Axelle m'explique que « *souvent c'est une jonction de plusieurs facteurs, d'ailleurs, enfin ça peut être un, deux, trois, en fait* ». Odile souligne par ailleurs que la diversité possible des origines du décrochage scolaire rend le phénomène encore plus difficile à aborder : « *Mais c'est vrai que y a pas qu'une raison, donc c'est ce qui rend aussi des fois... je veux dire, l'approche du décrochage difficile* ». Somme toute, ce que chacun des interviewés a mis en avant, c'est donc qu'il n'existe pas *un* décrochage mais *des* décrochages pouvant être liés à un ensemble d'éléments dans la trajectoire d'un jeune.

Ce constat est partagé par la recherche, qui a souvent abordé le décrochage scolaire sous l'angle des facteurs de risque. Dans cette perspective, deux grands ensembles de facteurs peuvent être distingués : des facteurs sociaux et des facteurs scolaires (Bernard, 2011). Dans un ouvrage collectif de 2012 consacré aux alliances éducatives, Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin et Chantal Tièche Christinat détaillent plus précisément les différents déterminants du décrochage en quatre catégories : des « déterminants organisationnels et structurels liés à la sphère scolaire », des « déterminants liés aux interactions entre enseignants et élèves », des « déterminants familiaux et sociaux » et des « déterminants internes aux jeunes qui décrochent » (Gilles et al., 2012, pp.8-10). Cependant, cette approche par les facteurs de

³⁷ L'utilisation de ce terme précis n'est probablement pas anodine, puisqu'il est largement présent dans les textes institutionnels et dans la littérature scientifique consacrée au décrochage scolaire. Or, Arnaud, en tant que coordonnateur MLDS, et Monsieur Clément, en tant que proviseur adjoint et animateur du réseau FoQualE de Nantes, sont tous deux des représentants directs de l'institution, mais également des spécialistes du décrochage. À diverses reprises, leur discours a ainsi pu laisser transparaître un côté très académique, très conforme aux textes officiels, mais surtout une grande connaissance et une grande maîtrise de la thématique du décrochage scolaire et des ouvrages scientifiques y étant dédiés.

risque présente le danger d'essentialiser le phénomène et de laisser de côté les dimensions subjectives du décrochage scolaire tel qu'il est vécu par les jeunes. Pour pallier cette difficulté, Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut préconisent d'aborder la question sous l'angle des motifs du décrochage scolaire, et de donner la parole aux jeunes pour mieux comprendre la manière dont eux-mêmes expliquaient leur décrochage (Bernard & Michaut, 2015). Ne disposant pas de matériel me permettant d'appréhender directement le ressenti des jeunes pris en charge au sein de l'Alliance Éducative, il m'est impossible de questionner les motifs du décrochage tels qu'ils sont perçus par les élèves. En revanche, en m'appuyant sur les propos des enquêtés, il a été possible de distinguer trois grandes catégories de motifs du décrochage, qui recourent en grande partie les ensembles de facteurs distingués par les auteurs mentionnés précédemment : des **motifs institutionnels** ayant trait à l'**orientation** des élèves en fin de troisième, des motifs liés au **contexte social** d'origine des jeunes ou encore des motifs concernant l'**expérience scolaire** des jeunes. L'étude de tous les motifs du décrochage n'étant pas le centre de ce travail, je ne les évoquerai que brièvement ici³⁸.

L'un des motifs de décrochage les plus régulièrement évoqués dans les entretiens concerne l'**orientation** ou l'**affectation** des jeunes. Ce problème a systématiquement été rapportée aux élèves inscrits en filière professionnelle par les enquêtés, qui y voient là la conséquence directe d'une institution scolaire française très élitiste, au sein de laquelle la voie professionnelle est largement dévalorisée au profit des voies générales. Ainsi, pour les acteurs interrogés, les jeunes affectés à la voie professionnelle seraient souvent ceux qui ne présentent pas un niveau scolaire suffisant pour s'inscrire en voie générale, alors même que la voie professionnelle n'est pas nécessairement la solution la plus adaptée pour ces derniers. L'orientation pourrait jouer dans le processus de décrochage à deux niveaux, soit parce que l'orientation dans la voie professionnelle plutôt qu'en voie générale ou technologique est subie et ne convient pas au jeune, soit parce que l'élève a été affecté dans une filière de l'enseignement professionnel dans laquelle il ne parvient pas à se plaire. L'enquête réalisée par Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut auprès de 762 décrocheurs de l'Académie de Créteil a permis de montrer que l'orientation constitue en effet un motif de décrochage scolaire important puisque « *globalement, la moitié des décrocheurs se déclarent insatisfaits de leur dernière formation, davantage encore lorsqu'ils se retrouvent dans une formation qu'ils n'avaient pas choisie.* » (Bernard & Michaut, 2015, p.3).

³⁸ Pour une étude plus détaillée des motifs pouvant expliquer le décrochage scolaire, il est possible de renvoyer ici à de nombreux travaux qui traitent la question en profondeur (Bernard & Michaut, 2015 ; Gilles et al., 2012 ; Bernard, 2011 ; Millet & Thin, 2005, etc.).

Depuis la massification scolaire, de nombreuses études ont mis en lumière l'intrication entre inégalités sociales et inégalités scolaires (par exemple : Bourdieu & Passeron, 1970 ; Dubet & Martuccelli, 1996). Il n'est donc pas surprenant de voir que **l'origine sociale** des jeunes est également souvent identifiée comme un motif possible de décrochage par les enquêtés. Selon eux, dans certains contextes sociaux éloignés du monde scolaire, en raison de contraintes aussi bien symboliques que matérielles, il serait plus difficile pour l'enfant de s'approprier les codes de l'école. Ces jeunes auraient donc plus de mal que d'autres à exercer correctement leur « métier d'élève »³⁹, conçu comme une disposition à « devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière » (Sirota, 1993, p.89). Ce décalage pourrait les mener à décrocher. On peut alors se demander si ce facteur d'explication du décrochage appartient au registre social ou au registre scolaire. En effet, comme l'explique Pierre-Yves Bernard, « *Si la question du décrochage est donc largement une question sociale, l'école est également interrogée dans sa difficulté à renverser le poids de déterminants qui interviennent tôt dans la vie des individus.* » (Bernard, 2011, p.70).

Ainsi, si les contextes sociaux peuvent effectivement être déterminants, il est essentiel de prendre en compte **l'expérience scolaire des jeunes** pour comprendre les trajectoires de décrochage. En effet, de nombreux éléments liés à la structure de l'école, au lien enseignant/élève ou encore au rapport des jeunes à l'apprentissage peuvent avoir un impact direct sur l'enclenchement du processus de décrochage, comme le confirme l'enquête de Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, dont les résultats ont montré que 60% de leur échantillon rapportent leur parcours de décrochage à des motifs reliés à l'école (Bernard & Michaut, 2015, p.12). La plupart des entretiens mettent par exemple en avant le fait que les situations d'échec scolaire provoquent un sentiment d'incompétence chez l'élève qui peut perdre toute confiance en lui et commencer à décrocher. Les enquêtés soulignent aussi souvent que certains jeunes ne parviennent pas à donner du sens à leurs apprentissages et en viennent donc à perdre intérêt pour tout ce qui a trait au scolaire. En mettant en avant l'importance prise par des facteurs scolaires dans les processus de décrochage, les professionnels interrogés soulignent donc bien la responsabilité de l'institution scolaire dans le phénomène.

À partir des propos des enquêtés, il a été possible de distinguer une grande variété de motifs et de profils de décrochage scolaire au sein même de ces catégories, qu'il ne serait pas

³⁹ Notion empruntée à PERRENOUD P. (1984), « La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation », Genève, Droz, 326 p.

nécessaire de développer ici puisque l'objet n'est pas d'étudier le public de l'Alliance Éducative, mais bien les modalités d'action privilégiées au sein du dispositif. Montrer que le décrochage scolaire est identifié par l'ensemble des enquêtés comme un processus multifactoriel pouvant être lié à une grande variété de motifs est ici suffisant pour introduire notre propos sur les différences de réponses proposées au sein de l'Alliance Éducative.

IX.2 Construire des réponses différenciées selon les difficultés des jeunes : à quel prix ?

Je viens de montrer que les enquêtés identifient tous le décrochage comme un processus multifactoriel. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent, les entretiens mettent également en avant la diversité des comportements adoptés par les élèves en situation de décrochage au sein du dispositif, qui présentent en ce sens des profils différents. Face à cette situation, la plupart des enquêtés ont mentionné la nécessité d'apporter des solutions adaptées au profil des jeunes suivis au sein de l'Alliance Éducative. Premièrement, ils considèrent tous qu'il est nécessaire de s'adresser différemment aux « décrocheurs » qu'au reste des élèves. Deuxièmement, ils s'accordent globalement sur la nécessité de prodiguer un suivi différencié aux jeunes accompagnés par le dispositif selon les motifs qui ont poussé ces derniers à s'engager dans un processus de décrochage. Le fonctionnement même du dispositif répond à cette volonté de personnaliser l'accompagnement des élèves suivis au sein de l'Alliance. Les entretiens d'accueil avec les référents du dispositif, Oliver et Yves-Marie, doivent en effet permettre d'établir un diagnostic initial visant à construire un parcours individualisé pour chaque jeune, en fonction des besoins repérés au préalable par la cellule de veille et des échanges établis avec l'élève. Le tutorat et les différents modules de l'Alliance constituent alors autant de réponses éducatives différentes sur lesquelles orienter les jeunes. Les différentes propositions peuvent ainsi être combinées pour construire des projets d'accompagnement personnalisé qui permettent d'aborder les difficultés des élèves de manière transversale.

Pour étudier ce positionnement, il est intéressant de prendre en compte un débat qui met en tension deux grandes tendances traversant les politiques éducatives, entre prévalence du principe d'égalité ou priorité accordée au principe d'équité. Pendant longtemps, l'institution scolaire française s'est structurée autour d'un principe d'égalité formelle en « mettant l'accent sur la capacité des individus à modifier leur destin grâce à leur mobilisation scolaire » (Van Zanten, 2014, p.28). Néanmoins, ce modèle très méritocratique commence à faire l'objet de critiques dans les années 1960. Celles-ci mettent en évidence le fait que les

élèves ne sont pas égaux face au savoir académique valorisé à l'école, et que l'égalité formelle mise en avant par l'institution scolaire induit en réalité de nombreuses inégalités dans les faits. La dénonciation du caractère reproducteur de l'école entamée par Bourdieu & Passeron (1970) et remise en perspective par la suite par de nombreux chercheurs a progressivement induit un basculement en matière de politiques éducatives. Au fil des années, le principe de l'équité a largement progressé au sein de l'institution scolaire. De nombreuses mesures spécifiques sont aujourd'hui directement adressées à des publics dont on suppose que les conditions sociales compliquent la réussite scolaire⁴⁰. Depuis les années 2000, cette rupture idéologique s'est même accentuée en faveur d'une individualisation croissante de l'action éducative. Comme l'explique Agnès Van Zanten, « les élèves en difficulté se voient quant à eux offrir des « programmes personnalisés » ou des contrats éducatifs visant, en principe tout au moins, à leur faire acquérir les connaissances et les comportements requis par l'école » (Van Zanten, 2014, p.31). L'Alliance Éducative semble en ce sens s'inscrire directement dans une tendance à l'individualisation de l'éducation. En effet, non seulement celle-ci s'adresse à une petite catégorie des élèves du lycée Sophie-Germain, mais elle prodigue également un accompagnement différencié aux jeunes pris en charge au sein même du dispositif.

Or, si tous les enquêtés s'accordent pour affirmer qu'une différenciation des approches est nécessaire, certains professionnels soulignent néanmoins que cette différenciation, si elle implique d'extraire des élèves présentant des profils particuliers pour leur apporter un suivi personnalisé, peut induire des effets contre-productifs. Comme Pierre-Yves Bernard le signale, le décrochage scolaire est parfois désigné par certains chercheurs comme une forme d'« étiquetage ». Selon ce point de vue, « des élèves considérés comme posant problème peuvent faire l'objet d'un marquage social qui les incite à entamer une carrière déviante » (Bernard, 2011, p.19). ». Dans cette optique, le simple fait de qualifier certains élèves de « décrocheurs » et de les rassembler dans un même dispositif peut créer des effets stigmatisants qui encourageraient à terme les jeunes à se conformer à leur image « déviante ». Sans aller jusqu'à remettre en cause l'existence du dispositif, certains de ses membres se demandent si le système de modules mis en place au sein de l'Alliance n'entraîne pas un tel processus de stigmatisation des élèves. Le problème est par exemple souligné par Axelle à propos du module « Estime de soi ». Elle explique que ce module,

⁴⁰ Ce basculement idéologique transparait par exemple clairement des politiques concernant l'éducation prioritaire, qui attribuent des moyens supplémentaires aux établissements localisés dans des territoires considérés comme socialement défavorisés (Van Zanten, 2014).

destiné à des « décrocheurs discrets », s'adresse exclusivement à des élèves mal dans leur peau, moqués, prenant souvent peu soin de leur apparence physique. Selon elle, il est donc « *un peu bizarre* » d'avoir regroupé tous ces jeunes au sein d'une même action, car elle estime que ces derniers « *savent pourquoi ils ont été choisis quand-même* ». Réunir ces élèves dans un même module pourrait en ce sens accentuer le sentiment d'exclusion des jeunes pris en charge et contribuer à leur mise à l'écart. Pour Axelle, la même question se pose avec les jeunes présentant des profils plus violents, tous orientés sur un module « Rapport à l'autorité » : « *C'est comme les élèves d'ailleurs qui sont violents avec l'institution scolaire, on les regroupe aussi, dans le système Alliance Éducative. Mais est-ce que c'est vraiment bénéfique ?* ». Elle suggère alors que le fait de réunir des jeunes présentant un rapport conflictuel à l'autorité dans un même groupe peut produire un phénomène de surenchère et desservir la finalité du module.

IX.3 Les pratiques éducatives entre individus et collectifs

En plus de ces interrogations concernant les modules du dispositif, qui pourraient pernicieusement participer à stigmatiser certains élèves, des avis contradictoires ont émergé quant à l'individualisation des pratiques éducatives que tend à encourager l'Alliance Éducative. Pour la plupart des enquêtés, ce mouvement de recentrement sur l'individu est bénéfique, voire primordial. C'est par exemple l'un des éléments qu'Aurélia apprécie le plus à la MLDS, qui offre selon elle un cadre plus propice au suivi individualisé des jeunes. Selon elle, l'individualisation permet de mieux prendre en compte l'élève en tant que personne et ainsi de mieux l'aider à progresser : « *on est tous pareils, quand on s'occupe plus de nous, quand on voit plus nos besoins et qu'on nous aide plus là où on pêche, c'est là qu'on peut le mieux évoluer, je pense* ». En revanche, Axelle est plus dubitative quant à cette modalité d'action très centrée sur les individualités. Pour elle, en effet, il est important de maintenir les élèves dans une dimension collective. Elle s'inquiète de la multiplication des « parcours individualisés », qui conduit selon elle à perdre de vue le projet socialisateur de l'école : « *Et on va dans l'individualisation de la société, or je pense que c'est très important qu'on reste dans le collectif. Qu'on soit tous ensemble et qu'on... voilà, qu'on cherche ensemble des solutions. Or là, c'est : « mon enfant, il est comme ça, il a jamais aimé l'école et ça changera pas ». Enfin voilà. Ou tel jeune : « oh non, mais t'as vu, il vient jamais en cours ce gars-là ». Bon, et donc : « oh, bah oui, tiens, la solution, c'est de lui créer un parcours, à lui tout seul ». Bon, je suis pas très favorable à tout ça, moi. ».*

En ce sens, l'Alliance Éducative réveille un débat important concernant le rapport des institutions aux individus dans les sociétés contemporaines. Dans un ouvrage de 2008, Christian Le Bart s'attache à étudier les dynamiques ayant participé à promouvoir un « individualisme de différenciation » en France ces dernières années (Le Bart, 2008, p.26). Il explique qu'avant le tournant des années 60, la société française favorisait une « individuation » de la société, dans le sens où l'individu y était « en quelque sorte tenu de l'intérieur par des croyances, des prescriptions de rôle, des références universelles, un statut, un habitus » (Le Bart, 2008, p.25). Ce mouvement d'individuation, hérité du projet révolutionnaire, tendait davantage à former des personnages sociaux qu'à encourager à la découverte d'un « soi intérieur » immanent, et s'accompagnait d'un « programme institutionnel très exigeant en matière de socialisation et d'intériorisation du social » (Le Bart, 2008, p.154). Le chercheur affirme qu'un basculement s'opère vers la fin des années 60, en lien avec la montée du projet néolibéral, qui participe à faire émerger un nouveau mouvement « d'individualisation », au travers duquel les individus demandent le droit d'être eux-mêmes et cherchent à s'émanciper des rôles sociaux qui leur sont assignés indépendamment de leur volonté. Ce second temps de l'individualisme marquerait donc en quelque sorte le déclin du programme d'individuation des institutions, et notamment de l'institution scolaire. Ainsi, l'école ne serait « plus à même de fournir aux individus [...] l'identité centrale sinon totale qui organiserait, à la manière d'un habitus, l'ensemble de leurs pratiques ». (Le Bart, 2008, p.191).

En examinant les propos des enquêtés à la lumière de cette analyse de Le Bart, on peut noter qu'Aurélia adhère pleinement au modèle de société prédominant à l'heure actuelle, fondé sur un individualisme de différenciation qui reconnaît pleinement le droit de chacun à être « soi-même » et qui encourage les institutions à fonctionner au « cas par cas ». À l'inverse, Axelle manifeste une forme de résistance face au passage à une société de l'individualisation, qui annihilerait selon elle toute la dimension socialisatrice et unificatrice de l'École républicaine, à laquelle elle fait d'ailleurs directement référence à un autre moment de l'entretien. Néanmoins, son discours ne consiste pas à défendre le projet d'individuation institutionnelle aux dépens des spécificités de chaque individu. Bien au contraire, Axelle estime que tout le monde possède une intelligence qui lui est propre, et que l'école devrait reconnaître davantage la diversité des profils d'élèves auxquels elle est confrontée. Pour autant, elle considère qu'une des missions de l'institution scolaire reste celle de fédérer tous

ces individus autour de valeurs communes⁴¹. À l'image d'Axelle, Cédric souligne qu'il est particulièrement important de travailler la question du collectif et du vivre-ensemble avec les jeunes décrocheurs. Il explique que l'adolescence constitue en règle générale une période de repli identitaire, pendant laquelle les jeunes ont naturellement tendance à adopter des comportements très individualistes. Pour lui, cette tendance est particulièrement exacerbée dans le modèle de société actuel : *« donc là, c'est vrai qu'on sent qu'il y a quand-même un déficit du vivre-ensemble dans le pays, globalement, hein. Les classes sont... enfin, les gens sont de plus en plus opposés les uns aux autres »*. Face à cette situation qui survalorise les particularités individuelles, risquant de polariser les relations sociales, il estime que l'école doit permettre de maintenir en vie l'esprit du vivre-ensemble.

Devant la diversité des profils de décrochage que l'Alliance Éducative est amenée à traiter, différentes modalités d'action ont donc été conçues pour offrir des réponses adaptées aux besoins spécifiques des jeunes. À l'image de ce qui était préconisé dans le plan national de lutte contre le décrochage scolaire, l'Alliance permet ainsi de proposer des parcours personnalisés aux élèves, combinant du tutorat avec une intégration à un ou plusieurs modules. Ce mode opératoire est jugé nécessaire par la plupart des enquêtés, qui estiment globalement tous qu'il est primordial de différencier les approches selon les profils des jeunes suivis. Néanmoins, certaines réserves ont pu être émises par certains professionnels craignant qu'une différenciation poussée à l'extrême ne stigmatise les élèves ou que l'individualisation des pratiques éducatives n'induisse un recul des valeurs du collectif à l'école. Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, Axelle estime donc qu'il serait probablement plus pertinent de réformer en profondeur l'institution scolaire et de s'orienter vers une logique de prévention structurelle en agissant dans les classes, afin de s'adresser à l'ensemble des élèves et non pas à un jeune en particulier ou à une petite catégorie de jeunes en difficulté.

⁴¹ On peut imaginer que la divergence de points de vue entre Aurélia et Axelle soit liée à une différence d'ancienneté au sein de l'Éducation Nationale. Aurélia est en effet tout juste sortie de ses études, et a intégré le milieu scolaire au travers de la MLDS l'année précédente en stage. Elle est aujourd'hui présente au lycée en tant que volontaire en service civique. En ce sens, elle n'est pas membre de l'institution scolaire à proprement parler, là où Axelle exerce en tant que CPE depuis 15 ans. Il est donc possible de supposer qu'Axelle est davantage imprégnée d'une idéologie institutionnelle relativement plus ancienne, là où l'opinion d'Aurélia semble moins influencée par celle-ci.

Chapitre VII – Une solution locale à un problème local

La mise en place de l'Alliance Éducative s'inscrit dans un contexte politique plus large qui a récemment connu de nombreuses évolutions liées au développement de nouvelles régulations normatives (Reynaud, 1989). Le « tournant néo-libéral » auquel fait référence Bruno Jobert (1994) n'a pas épargné les politiques éducatives, qui ont progressivement adopté des logiques et des stratégies propres à ce nouveau référentiel global ces dernières années. L'une des conséquences de ce basculement est observable dans la tendance à la localisation de l'action éducative (Dutercq & Zanten, 2001). En conséquence du processus de décentralisation de l'éducation, entamé dans les années 1980, les établissements ont progressivement gagné en autonomie, même s'ils restent largement soumis à l'influence de l'État central, comme je l'ai expliqué dans le premier chapitre de ce travail. Aujourd'hui, il est indispensable de prendre en compte le contexte de l'établissement pour comprendre la mise en place concrète des politiques éducatives sur le terrain. Au travers des propos des enquêtés, j'interrogerai l'action de l'Alliance Éducative en prenant en considération le contexte spécifique du lycée Sophie-Germain. Je montrerai dans un premier temps que le dispositif est perçu par certains enquêtés comme une réponse aux problèmes spécifiques auxquels se trouve confronté l'établissement, et qu'il bénéficie grandement des ressources propres à l'établissement. Enfin, en considérant que le processus d'autonomisation de l'établissement s'accompagne d'une incitation à développer l'autoévaluation des actions éducatives, ce que semblent apprécier les enquêtés, je m'intéresserai au bilan posé par les acteurs interrogés sur le dispositif.

X.1 Un dispositif répondant aux besoins spécifiques du lycée...

Pour beaucoup d'enquêtés, la mobilisation de nombreux acteurs de l'établissement au sein de l'Alliance Éducative serait en réalité une réponse aux besoins spécifiques du lycée Sophie-Germain, et notamment à la situation critique dans laquelle se trouve la voie professionnelle. Celle-ci est effectivement particulièrement touchée par des problèmes de troubles du comportement et d'absentéismes. De ce fait, les élèves présentant des risques de rupture totale avec l'institution scolaire y sont nombreux et les besoins en accompagnement importants.

Ce constat amène Olivier à dire que l'établissement devrait être intégré à un Réseau d'Éducation Prioritaire. Pour lui, il y a « *urgence* » à se mobiliser pour répondre aux problèmes de la voie professionnelle. Ils ont été nombreux à souligner le côté « difficile » de

l'enseignement professionnel du lycée. Cédric estime que si des problématiques similaires peuvent se retrouver dans d'autres lycées professionnels, la situation est particulièrement tendue à Sophie-Germain : « *Bon déjà, c'est un lycée qui est quand-même... enfin sur la voie professionnelle, c'est un lycée qui est assez difficile, hein, y a des classes qui sont... qui sont compliquées à tenir. Euh donc avec beaucoup... enfin beaucoup, je peux pas non plus trop trop comparer, j'ai jamais été dans d'autres... [Pause] enfin si, je vois bien, dans d'autres lycées professionnels, les risques de décrochage, les problèmes d'ambiance et de climat scolaire sont à peu près les mêmes, mais ici c'est bien noté quand-même. Enfin, c'est un lycée assez difficile, au moins pour la voie pro* ». Virginie dit avoir parfois dû apporter un suivi médical et psychologique à des professionnels confrontés à des situations de violence. Elle explique qu'il pouvait s'agir d'enseignants comme d'agents d'entretien. Selon elle, l'attitude des jeunes s'est largement détériorée ces dernières années, et les manifestations de violence se sont multipliées de manière générale. Cependant, elle aussi identifie des difficultés particulières sur la voie professionnelle du lycée : « *Mais euh... oh bah ouais, les profs dans leur classe de bac pro, là, mais c'est horrible, hein, moi, je sais pas comment ils font. Surtout les femmes, hein. C'est dur. Ah ouais, c'est irrespect. Y en a qui... qu'envoient des œufs. Enfin c'est de l'irrespect le plus total, hein. Donc faut savoir mener un groupe-classe, c'est pas facile, hein. Puis c'est de pire en pire.* ».

Selon les enquêtes, cette situation complexe dans laquelle se trouve la voie professionnelle du lycée amène davantage de jeunes de l'enseignement professionnel à décrocher que dans l'enseignement général et technologique. Cette surreprésentation peut être expliquée par des facteurs institutionnels concernant une orientation ou une affectation subie, comme je l'ai évoqué précédemment dans ce travail, mais aussi par des facteurs plus directement liés au contexte spécifique de l'établissement. Ainsi, Jérémy comme Odile expliquent qu'il existe une hiérarchie des filières au sein même de l'enseignement professionnel et que le risque de décrochage peut être beaucoup plus important dans une filière que dans une autre. À Sophie-Germain, il existerait donc deux filières dans lesquelles serait concentré un certain nombre de difficultés. Pour Odile, c'est la filière « électrotechnique » qui pose le plus de problèmes : « *La problématique c'est que... on a une filière qu'on est en... électrique, élec, et c'est devenu un petit peu la voie de garage. Y a quelques années, c'était un peu une voie d'excellence, et depuis quatre-cinq ans, on s'est rendu compte, et ça c'est tous les collègues du professionnel, ils se sont rendu compte qu'ils avaient des élèves de moins en moins intéressés et que ça devenait très compliqué. Et souvent, c'était des élèves qui se sont inscrits parce que y avait pas de place... ils avaient pas de place*

ailleurs, ou parce que c'était le quatrième vœu, ou parce que, bah y a pas d'idée. ». Jérémy pointe plutôt du doigt la filière « Construction » : « Tu prends Construction qu'est... on est six, on est sept-huit en France... ouais, dix, je crois bien que c'est bon... bac pro, enfin après, c'est... ça change beaucoup, mais on est très peu. Et des sections qui sont peu connues comme ça, bah parfois, si on n'est pas connus, c'est par défaut. Donc en fait, on augmente le risque de décrochage. ».

Quelles qu'en soient les raisons, le décrochage au lycée Sophie-Germain est effectivement plus élevé dans la voie professionnelle que dans la voie générale et technologique. Assez naturellement, l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain s'adresse donc prioritairement à des élèves issus de l'enseignement professionnel, plus nombreux à manifester des symptômes de décrochage. Dans un premier temps, elle a même exclusivement suivi des jeunes de la voie professionnelle.

X.2 ...Et s'appuyant sur ses ressources

Si le lycée Sophie-Germain présente des besoins importants en matière de lutte contre le décrochage scolaire, il peut en revanche s'appuyer sur des ressources internes qui facilitent la mise en place d'actions innovantes en matière de lutte contre le décrochage scolaire et qui bénéficient grandement à l'Alliance Éducative de l'établissement.

X.2.1 Une culture d'établissement propice à la lutte contre le décrochage

Les travaux réalisés autour de l'« effet établissement » ont montré qu'à contexte équivalent, un ensemble de facteurs liés à la politique mise en œuvre au sein de l'établissement peuvent avoir un impact positif sur les résultats des élèves et sur le climat global de l'établissement (Dubet et al., 1989). Au lycée Sophie-Germain, la lutte contre le décrochage scolaire est tout d'abord un axe de travail largement privilégié par l'équipe de direction du lycée Sophie-Germain. Arrivée au sein du lycée il y a trois ans, celle-ci a donc conçu un nouveau projet d'établissement en 2014 pour une durée de quatre ans. Au sein de ce projet, la lutte contre le décrochage scolaire est très clairement affichée comme une priorité et est omniprésente dans l'axe de travail n°1, consacré à la réussite des élèves (Voir Annexe 3). L'attention portée par l'équipe de direction à la question du décrochage scolaire a permis cette année de lancer une réelle dynamique au sein de l'établissement autour du dispositif de l'Alliance Éducative. La plupart des enquêtés ont directement attribué à Monsieur Clément le

mérite d'avoir « recruté » un grand nombre d'enseignants volontaires pour assurer une mission de tuteur. Nous avons vu dans le chapitre IV que celui-ci a effectivement joué un rôle important dans la mise en forme de l'Alliance Éducative et dans l'enrôlement de nouveaux acteurs au sein du dispositif. Pour qu'un projet puisse s'imposer à l'échelle d'un établissement, l'investissement de l'équipe de direction n'est pas suffisant. Comme je le montrerai plus tard, les acteurs peuvent également se coordonner autour d'un projet commun en rapport avec leur posture professionnelle ou leurs liens de sociabilité. Néanmoins, il est indéniable que l'action de la direction du lycée Sophie-Germain a participé à encourager la mobilisation des professionnels de l'établissement autour de l'alliance éducative.

Monsieur Clément et Axelle ont tous deux insisté sur le fait qu'une vingtaine d'enseignants se sont investis comme tuteurs en supplément de leur travail, ce qui représente selon eux une part relativement importante parmi les 150 professeurs du lycée. Virginie explique par ailleurs qu'il existe une bonne entente entre les différents membres de la cellule de veille du lycée : « *Ouais, ça, c'est très bien, ça marche très bien.* ». Selon elle, les professionnels membres de cette cellule communiquent aisément et parviennent à travailler efficacement en équipe : « *non, c'est vrai qu'on est un établissement où tous les binômes s'entendent bien et on arrive à se dire... vraiment, avec les CPE, c'est... on travaille beaucoup avec elles, et c'est elles qui nous remontent beaucoup les infos, parce que les infos, elles les ont par les professeurs, donc ça, ça marche bien, ouais* ».

En accord avec cet avis, Cédric reconnaît qu'il y a une certaine « *volonté de faire les choses* » au sein du lycée, ce qu'il met directement en lien avec la situation compliquée dans laquelle se trouve la voie professionnelle. Odile aussi explique ainsi l'engouement pour la question du décrochage scolaire à Sophie-Germain : « *Bah je pense qu'il y a aussi des... des... des gens qui voient que nos élèves sont en peine et donc de ce fait s'intéressent à comment les aider.* ». Olivier et Yves-Marie regrettent d'ailleurs que l'investissement autour de la question du décrochage scolaire soit encore trop cantonné à la voie professionnelle et ne touche pas le personnel de la voie générale :

Anaïs : Est-ce que vous avez l'impression que dans l'établissement de Sophie-Germain, y a une sensibilité quand-même à cette question ?

Olivier : Euh, au lycée professionnel, oui.

Anaïs : Ouais ?

Olivier : Oui.

Yves-Marie : Oui, parce qu'on arrive à des impossibilités.

Olivier : Pas au lycée général.

Anaïs : Pas au lycée général ?

Olivier : Non.

Yves-Marie : Pas assez. Alors qu'ils ont des problèmes.

Cependant, Odile laisse entendre que cette situation a tendance à évoluer en soulignant que l'Alliance Éducative compte de plus en plus d'enseignants de la voie générale parmi ses tuteurs, ce qui est nouveau au sein de l'établissement.

Somme toute, on observe que l'équipe de direction de l'établissement souhaite encourager la mobilisation des acteurs de la communauté éducative du lycée sur des projets collectifs et qu'il existe un cadre porteur au lycée autour de la question du décrochage scolaire. Une part importante des professionnels de l'établissement est également investie et disposée à travailler en partenariat. Ces deux éléments ont grandement favorisé l'émergence d'une culture d'établissement propice à la lutte contre le décrochage scolaire, qui a elle-même facilité la mise en place de l'Alliance Éducative.

X.2.2 Le Pôle d'Insertion de la MLDS

La présence d'un Pôle d'Insertion de la MLDS au sein du lycée Sophie-Germain est considérée par tous les acteurs interrogés comme un atout indéniable pour l'établissement et pour l'Alliance Éducative. Tous soulignent que les coordonnateurs MLDS, depuis leur installation sur le lycée en 2013, ont grandement participé à sensibiliser les équipes au phénomène du décrochage scolaire.

Pourtant, il a fallu du temps pour que la MLDS trouve sa place au sein du lycée. Au cours de mon entretien avec Arnaud, celui-ci est revenu sur l'année qui avait suivi l'installation du Pôle d'Insertion à Sophie-Germain et a déclaré qu'ils étaient alors « *invisibles* » ou considérés comme ceux qui travaillaient avec les « *gros « cas soc' » de l'Éducation Nationale dont plus personne ne voulait* ». Monsieur Clément se rappelle lui-aussi que les coordonnateurs MLDS étaient un peu à l'écart dans un premier temps. Selon lui, les CPE du lycée sont les premières à avoir noué un lien avec les coordonnateurs MLDS⁴² : *C'est les CPE qu'ont été... qui ont été conquises en premier, euh... au bout de trois-quatre mois, parce que, elles, c'est un peu leur univers à elles aussi, ça les interpelle, la connaissance de l'élève. L'une des CPE, Axelle, avait elle-même travaillé en collaboration avec la Mission Générale d'Insertion, l'ancienne MLDS, dans un autre lycée de Nantes à son*

⁴² Ce rapprochement rapide entre CPE et coordonnateurs MLDS semble assez logique, au vu de la proximité de certains de leurs champs de compétence. En effet, traiter l'absentéisme fait partie intégrante des missions des CPE, qui participent en ce sens depuis longtemps à la lutte contre le décrochage scolaire.

arrivée sur l'Académie. Elle est donc familière du travail effectué de manière globale par la MLDS, qu'elle juge « *formidable* », ce qui peut expliquer qu'elle ait rapidement cherché à entrer en contact avec les coordonnateurs à leur arrivée dans l'établissement. À en croire Aurélia, Axelle semble d'ailleurs encore bénéficier d'une relation privilégiée avec Arnaud et Cédric :

Anais : Et y a vraiment une coordination, du coup, entre le personnel de l'établissement et le personnel de la MLDS ? Ils travaillent beaucoup ensemble ou est-ce que c'est quand-même deux entités... ?

Aurélia : [Hésitation] Mm, avec Axelle, ouais, je la vois très souvent ici.

À la suite des CPE, d'autres membres de l'équipe éducative de l'établissement se seraient progressivement rapprochés des coordonnateurs MLDS. Le self semble avoir joué un rôle important dans ce processus, en ce qu'il constitue un espace de rencontre entre le personnel MLDS et le personnel de l'établissement, comme le souligne Axelle : « *mais comme nous, on a... Cédric et Arnaud qui sont bah nos collègues finalement, puisqu'on peut manger à la cantine ensemble, etc, bah c'est sûr qu'on a des relations privilégiées, on sait ce qu'ils font* » ou Monsieur Clément : « *on le voit, quand ils mangent le midi, ils sont interpellés, etc.* ». Progressivement, par diffusion et par conversations informelles, la MLDS aurait progressivement acquis une forme de reconnaissance au sein de l'établissement, comme l'explique Arnaud : « *Et puis petit à petit, tu vois, ça va de bouche à oreille, ils voient un peu ce qu'on fait donc ils vont... ils viennent nous voir. On nous questionne. Donc y a... Cette reconnaissance, en fait, elle vient petit à petit.* ». Aujourd'hui, les deux coordonnateurs MLDS bénéficient d'une certaine légitimité auprès de la majeure partie du personnel du lycée, ce dont se félicite Arnaud car il la juge nécessaire pour mettre des actions en place à l'échelle de l'établissement : « *Donc ça, c'est hyper important, ce que je t'ai dit là, ce facteur de légitimité et de reconnaissance de notre activité au sein de l'établissement, c'est ça qui va permettre de poser des jalons qui vont être favorables pour monter des formations avec des enseignants qui vont être favorables sur les... en interne, avec eux, quoi.* ».

Cette reconnaissance serait due à l'image de « spécialiste » que les professionnels de Sophie-Germain se font d'Arnaud et Cédric. Tous les acteurs interviewés⁴³ ont en effet fait preuve d'une grande considération pour leur travail et pour leurs compétences. Monsieur

⁴³ À l'exception de Jérémie (Prof carrosserie), qui n'a à aucun moment mentionné la MLDS au cours de l'entretien. Arrivé l'année précédente au sein de l'établissement, il semble moins intégré à la communauté éducative que les autres enquêtés, ce qui pourrait en partie expliquer ce silence. Néanmoins, il convient aussi de noter que je n'ai moi-même pas abordé le sujet avec lui.

Clément a par exemple détaillé tous les domaines dans lesquels les coordonnateurs étaient perçus comme des experts par les enseignants de l'établissement : « *Des experts dans la compréhension de... normalement, hein, c'est logique, du phénomène du décrochage. Des experts dans l'accompagnement des jeunes, la compréhension de la psychologie des jeunes. Et des experts dans la conception de solutions et de réponses qu'il faut apporter à ces jeunes-là.* ».

Olivier attribue ce niveau d'expertise à la formation des coordonnateurs MLDS, qui serait supposément plus pointue que celle des enseignants : « *Ouais, ils ont... tu vois, ils ont une formation que nous, on n'a pas. Ils sont plus forts que nous dans le... dans la compréhension de l'adolescent, dans la... parce que y a une vraie formation, là.* ». Or, mes entretiens avec Arnaud et Cédric ont montré que ni l'un ni l'autre n'avait reçu de formation spécifique pour exercer le métier de coordonnateur. Ils n'ont par ailleurs pas du tout connu la même carrière professionnelle antérieure. Les propos d'Olivier peuvent donc être analysés de deux manières différentes. Soit Olivier fait référence à une formation professionnelle qu'auraient reçue Arnaud et Cédric après avoir été intégrés à la MLDS, soit il se fait une fausse idée du parcours des deux coordonnateurs. En réalité, une confusion sur le statut des coordonnateurs MLDS est perceptible chez d'autres acteurs, comme Virginie, qui affirme par exemple « *travaille[r] super bien avec les deux profs* » en se référant à Arnaud et Cédric. Or, le poste de coordonnateur MLDS ne comprend pas (ou très peu) d'enseignement, et si Arnaud avait bien exercé en tant que professeur avant de devenir coordonnateur MLDS, ce n'est pas le cas de Cédric qui avait suivi une carrière dans le travail social. En réalité, il semblerait que ce qui confère aux coordonnateurs le même statut de « spécialistes » du décrochage scolaire tient davantage à l'expérience et à la posture professionnelle qu'ils se sont tous deux construite après avoir accédé au poste de coordonnateurs, qu'à un parcours antérieur similaire. On observe néanmoins qu'Arnaud a plus souvent été cité dans les entretiens. Aurélia explique par exemple que Cédric lui avait dit un jour qu'Arnaud était le « *meilleur coordo de l'Académie* ». Axelle affirme que ce dernier « *a beaucoup d'outils dans son sac* ». En prenant en compte le parcours d'Arnaud⁴⁴, il est possible d'imaginer que sa trajectoire lui ait effectivement permis de développer des compétences et des connaissances variées sur un certain nombre de thématiques, qui justifieraient ce statut un peu spécial qui lui est accordé dans les entretiens.

⁴⁴ Voir Annexe n°1 de présentation des enquêtés.

L'un et l'autre sont en tout cas identifiés par l'ensemble des membres de l'Alliance Éducative comme de grands soutiens pour le dispositif. Ils y jouent en effet un rôle important de formation des professionnels et de médiation lors de l'émergence de conflits entre les différents partenaires.

Au regard de tous ces éléments décrivant le contexte de l'établissement, on observe que l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain s'inscrit dans une culture d'établissement propice à la lutte contre le décrochage scolaire, et qu'elle peut par ailleurs grandement bénéficier de la présence d'un Pôle d'Insertion de la MLDS au sein du lycée. Tous les enquêtés affirment que ces éléments constituent de grands atouts pour le dispositif et qu'ils participent nettement à orienter positivement son action. En ce sens, l'Alliance Éducative constitue bien une réponse localisée et adaptée aux besoins spécifiques de l'établissement, quand bien même son émergence est liée à des régulations nationales.

X.3 Localisation et évaluation de l'action éducative

La création de l'Alliance Éducative s'inscrit donc directement dans un contexte politique global qui tend à la localisation de l'éducation. Ce phénomène induit alors de nouvelles questions, et incite à développer de nouveaux modes de régulation davantage fondés sur une évaluation au fur et à mesure de l'action que sur des contrôles fixés a priori.

Pour certains enquêtés, il est désormais essentiel de penser l'action éducative dans une dimension très localisée. Ainsi, Arnaud affirme être convaincu par la force de changement du niveau local : *« moi je crois, tu vois, à des solutions – c'est un peu comme Demain, tu sais le reportage Demain là – des solutions locales à court terme. Moi, je crois à ça. »*. Il estime que mettre en œuvre des initiatives à une trop grande échelle crée une lourdeur au niveau gestionnaire qui limite significativement la portée et l'efficacité des projets : *« Travailler sur... C'est comme pour un élève en difficulté, c'est ce que je te disais tout à l'heure, c'est-à-dire si tu montes un gros projet de fou là, hyper ambitieux et qu'au bout d'un moment, bah tu te noies dans le nombre de personnes à gérer, les objectifs, tu sais plus, tu grattes, tu grattes plein de choses, tu formalises énormément et au final t'as une super belle batterie d'ingénierie de formation mais concrètement, y a pas d'efficacité quoi. »*. Pour lui, le fait de mettre en place des actions au niveau local permet d'avoir une meilleure réactivité face aux problèmes rencontrés et d'apporter des réponses adaptées au contexte. Il souscrit ainsi nettement à un discours politique qui cherche à légitimer la promotion d'une décentralisation de l'éducation, défendant l'idée que : *« plus on rapproche la gestion scolaire des écoles, en*

transférant des compétences aux pouvoirs locaux [...] voire aux unités scolaires elles-mêmes, meilleure sera la fourniture de services éducatifs » (Mons, 2004, p.47).

En revanche, Jérémy, lui, explique s'être rendu compte, en travaillant au Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire à Créteil, que cette incitation à la décentralisation de l'action éducative s'est traduite par un foisonnement d'initiatives très localisées, entre lesquelles il existe peu de lien : « *On teste beaucoup de choses, moi, ce que je reprochais notamment quand on faisait ces cellules-là, c'est qu'en fait, tu t'aperçois que sur le territoire, finalement, français, y a énormément de choses. Si on parle de décrochage, c'est commun. Et y a beaucoup, beaucoup de choses qui sont faites à droite à gauche qui sont super intéressantes, mais qu'on refait parce qu'encore une fois, par manque de communication, par manque de lien, en fait, en fait, entre parfois les académies.* ». Il estime que ce phénomène oblige les acteurs à dépenser énormément de temps et d'énergie dans la construction de dispositifs, là où des solutions à leurs problèmes existent peut-être déjà ailleurs. Selon lui, ce manque de lien entre les échelons locaux impose également de recréer sans-cesse de nouveaux outils : « *Tu t'aperçois, enfin moi, je m'aperçois, finalement, ce qu'on fait ici, moi j'apporte voilà, ce que j'ai fait aussi et tout ça, mais... et tu vois que... tu t'aperçois que tu refais des documents, que tu refais des trucs, des choses qui sont déjà faites hein. C'est un tableau, c'est un machin, un outil, ouais.* ». En réalité, Jérémy n'est pas radicalement opposé au mouvement de localisation de l'action éducative. Il émet en revanche des réserves quant au manque d'échanges entre les différents niveaux locaux. On voit ainsi pointer une critique de la structure de l'institution scolaire, qui ne parvient pas, selon Jérémy à instaurer de réels réseaux horizontaux d'acteurs, au sein desquels les différents établissements d'un territoire pourraient être amenés à collaborer autour d'objectifs communs. Le cloisonnement entre les différentes unités locales de l'institution scolaire serait encore trop important pour que les outils et les solutions imaginés dans tel ou tel établissement puissent être capitalisés et reproduits ailleurs.

Selon Arnaud, la localisation des politiques éducatives permet en revanche de mieux évaluer l'efficacité des actions mises en place, ce qu'il juge essentiel pour éviter de perdre son temps dans des efforts inutiles : « *Donc je pense que voilà, monter des projets qui restent modestes, avec des équipes qui savent où elles vont et pour lesquelles on va voir des résultats. Enfin, on va... je dis pas qu'on va réussir. Mais on va avoir des résultats. Dans un sens ou dans l'autre, on est capables d'évaluer. Donc ça, c'est hyper important. Parce que si tu mesures pas ton efficacité dans ce que tu fais, bah tu t'y perds quoi, et puis tu t'épuises.* ». Les propos d'Arnaud peuvent être mis directement en relation avec les nouveaux modes de

régulation de l'action éducative que la décentralisation a fait émerger. Auparavant, les politiques éducatives étaient principalement régulées par des règles fixées par l'État et des contrôles a priori. Aujourd'hui, les mouvements conjoints de globalisation et de décentralisation de l'action éducative ont introduit de nouveaux modèles qui favorisent une évaluation des actions éducatives en train de se faire, où une fois que celles-ci sont terminées. Il s'agit alors de vérifier si l'offre a correctement répondu à la demande et si celle-ci a produit des résultats positifs.

Ce mode de régulation par l'évaluation est alors conçu comme une manière de maintenir une certaine flexibilité et une certaine réactivité face aux difficultés rencontrées. Il s'agit de pouvoir comprendre les faiblesses ou les atouts des projets mis en place pour les rationaliser. Arnaud explique qu'être capable de mesurer l'efficacité de son action permet de la remodeler en permanence, pour concevoir des projets adaptés aux besoins réels constatés sur le terrain : *« Ce qu'est important aussi, c'est qu'il faut être capable de régulation permanente quoi. Nous, on est sur des trucs, tu vois, euh... quelqu'un qui fixe... qui fixe, qui planifie les choses et puis... on change rien si ça marche pas, faut pas faire ce boulot, quoi. C'est impossible. »*. Arnaud souscrit en ce sens à la théorie de l'« effet miroir », évoquée par Nathalie Mons et Vincent Dupriez (2010) dans un article sur les cadres théoriques du développement des politiques d'accountability⁴⁵. Les deux chercheurs y font référence au concept d'« effet miroir », proposé par Thélot, qui présuppose que l'évaluation standardisée permet de « renvoyer [aux acteurs du système éducatif] une image de leurs pratiques afin qu'ils puissent les améliorer si elles ne donnent pas lieu aux résultats escomptés » (Mons & Dupriez, 2010, p.50). Monsieur Clément insiste également fortement sur la nécessité de favoriser l'évaluation des actions éducatives, car il estime que c'est ainsi que les acteurs de l'établissement scolaire parviennent à adopter une attitude réflexive face à leurs propres pratiques. Pour lui, cette évaluation ne doit par ailleurs pas se réduire aux simples acteurs de l'établissement, mais également inclure toutes les « parties prenantes » comme les familles des élèves, les élèves eux-mêmes et tout autre partenaire extérieur de la communauté éducative.

Dans le cas de l'Alliance Éducative, il est possible de remarquer que les résultats du dispositif sont encore très peu palpables. Le seul bilan formel établi sur l'efficacité du

⁴⁵ J'ai rapidement évoqué la question de l'accountability dans la première partie de ce travail. Il s'agit en fait d'un mode de régulation de l'action axé sur l'évaluation de la performance et de l'efficacité des établissements scolaires. L'évaluation dont parle Arnaud ne correspond pas exactement au modèle de l'accountability, plus axé sur une évaluation standardisée des résultats des élèves des établissements scolaires. Néanmoins, son propos semble tout de même être grandement ancré dans le cadre théorique de l'« effet miroir » développé par Thélot.

dispositif date de la réunion de cadrage du 16 décembre 2016, pendant laquelle Monsieur Clément a classé les 19 premiers jeunes pris en charge dans le dispositif selon que leur accompagnement avait eu un effet positif, négatif ou neutre. Il a alors noté que 42% des situations s'étaient dégradées, que 21% étaient restées relativement stables et que 37% s'étaient améliorées. Ce bilan a suscité des réactions mitigées, voire quelques petites blagues chez certains tuteurs, demandant : « *donc on est virés ?* », ou déclarant pour l'un d'entre eux qu'il présentait « 100% d'échec ». Monsieur Clément a alors souligné : « *sans l'Alliance, on perdait les sept* », renvoyant aux sept jeunes qui avaient vu leur situation s'améliorer depuis le début de leur suivi. Il semble donc que les résultats concrets de l'Alliance Éducative soient somme toute assez limités, au vu des statistiques établis par Monsieur Clément. Néanmoins, comme l'indiquent de nombreux enquêtés, le projet n'en est qu'à ses débuts, ce qui laisse supposer qu'il a une grande marge d'évolution. Axelle estime que le dispositif souffre en fait d'un déficit de reconnaissance, dont toute initiative a besoin avant de pouvoir fonctionner efficacement : « *Et pour le moment, non. Non. Non, et puis... Non, et voilà... et c'est dommage d'ailleurs, parce que si tout le monde reconnaît un projet, bah c'est comme ça qu'il va marcher* ». Aurélia rappelle de son côté qu'il s'agit d'une phase de mise en place qui demande un grand nombre d'ajustements : « *le fait que ce soit la première année, pour moi, j'ai l'impression que c'est ça aussi qui fait que, bah du coup, voilà, faut roder un peu le truc, faut que chacun trouve ses marques, voit comment ça fonctionne* ». Ainsi, l'évaluation en cours de route permettrait petit à petit de faire évoluer le dispositif, qui prend forme au fil des bilans intermédiaires élaborés collectivement par tous les membres de l'Alliance.

Dans cette partie, j'ai montré que l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain s'est construite au fil d'un mouvement double de traduction, qui trouve son origine d'une part chez les acteurs de terrain et d'autre part dans les orientations politiques promulguées au niveau national. Elle constitue une interprétation partielle des préconisations officielles, car elle se limite aux acteurs de l'établissement scolaire et ne fait pas appel à des partenaires extérieurs, qui étaient pourtant au cœur des alliances éducatives telles qu'elles avaient initialement été conçues dans le plan national de lutte contre le décrochage scolaire. Sur de nombreux points, l'Alliance Éducative propose néanmoins des actions conformes aux nouvelles orientations politiques. En effet, il s'agit d'un dispositif d'intervention, qui s'inscrit directement dans le basculement de logiques de remédiation du décrochage scolaire vers des logiques d'action situées en amont d'une rupture définitive entre l'élève et l'institution scolaire. L'Alliance est

par ailleurs organisée de telle sorte que des parcours individualisés puissent être proposés aux jeunes pris en charge au sein du dispositif. Somme toute, on peut la considérer comme une action inspirée des grandes orientations politiques fournies par le niveau national, qui vise toutefois à apporter une réponse locale à un problème local, ancrée dans les ressources de l'établissement et évaluable collectivement par les acteurs de celui-ci. Elle est en cela en lien direct avec les politiques de décentralisation de l'action éducative.

Partie 3. Des acteurs aux cultures professionnelles variées : des difficultés de mise en place d'une action collective

Le dispositif de l'Alliance Éducative est constitué d'une grande pluralité d'acteurs présentant des cultures professionnelles variées et des intérêts catégoriels distincts. Malgré leurs différences, tous ces acteurs se sont néanmoins unis autour d'un objet commun, à savoir la lutte contre le décrochage scolaire. En considérant les enjeux sociologiques qui se cachent derrière tout partenariat, je chercherai ici à comprendre comment se sont coordonnés les membres de cette action collective. En partant du regard que portent les enquêtés sur le dispositif et sur son objet, j'étudierai premièrement les points de convergence autour desquels les acteurs du dispositif se sont répartis leurs tâches. Il s'agira ensuite d'étudier les liens de sociabilité qui unissent les acteurs du dispositif les uns aux autres, et d'interroger les motifs pouvant expliquer les failles que présente le réseau de l'Alliance. Il sera finalement question de mettre en évidence des situations de découplage au sein du dispositif qui fragilisent l'action de l'Alliance et activent des querelles de territoire entre les professionnels.

Chapitre VIII – De l'officialisation d'une coordination au sein de l'Alliance Éducative

Au travers de mes entretiens, j'ai demandé à l'ensemble des personnes interrogées de me donner leur définition du phénomène de décrochage scolaire. Je me suis vite rendu compte que cette question, qui peut sembler anodine à première vue, est au contraire particulièrement délicate et s'est révélée déstabilisante pour la plupart des enquêtés. Alors même qu'ils sont tous familiers du problème du décrochage scolaire, il leur a été très compliqué de mettre des mots sur ce qui se cache concrètement derrière ce terme. De fait, le phénomène du décrochage est particulièrement complexe et a fait l'objet d'une grande variété de conceptions et de conceptualisations depuis que la recherche s'est emparée de la question. Comme l'affirme Pierre-Yves Bernard, « *loin d'être une catégorie naturelle, [la question du décrochage scolaire] est d'abord un objet de débats, où justifications et critiques font apparaître des conceptions, voire des conceptualisations diverses du phénomène* » (Bernard, 2011, p.9). S'il y a un élément sur lequel l'ensemble des enquêtés s'accordent donc, c'est que le décrochage

scolaire est un objet instable, fluctuant, et donc difficile de limiter à une simple définition. Comme le résume Axelle, « *Je pense que c'est pas une science exacte, le décrochage* ». Le décrochage est un objet complexe et difficile à délimiter, comme en témoignent les réactions suscitées. C'est également un phénomène polymorphe, qui souffre difficilement d'être réduit à une seule et unique définition générale. Dans ce chapitre, je chercherai à comprendre comment les acteurs de l'Alliance Éducative sont parvenus à se coordonner autour d'un objet commun, avant d'étudier la manière selon laquelle ils se sont répartis les rôles au sein du dispositif.

XVIII.1 Se coordonner malgré les différences

Dans le prolongement de ses travaux sur la justification de l'action entrepris avec Luc Boltanski (Boltanski & Thévenot, 1991), Laurent Thévenot a cherché plus généralement à étudier les mécanismes de coordination de l'action. Dans son ouvrage *L'action au pluriel* (2006), il explique que « les mêmes personnes sont amenées à faire l'expérience d'une pluralité de façons de qualifier une conduite et de la mettre à l'épreuve » (Thévenot, 2006, p.6). Il distingue alors trois « régimes d'engagement », qui déterminent le mode d'action des individus selon qu'ils se placent dans l'un ou l'autre. Il s'agit du régime de **justification**, développé dans ses ouvrages précédents, du régime du **plan** au sein duquel « la personne est traitée comme un individu autonome et clairement détachée de son environnement, porteuse d'un plan d'action qui définit l'évaluation de ce qui importe », et du régime de **familiarité** dans lequel « la personne et ses entours sont engagés selon des attaches particulières, leur accommodement étant évalué comme une aise qui demeure primordiale au maintien d'une personnalité » (Thévenot, 2006, p.14).

Au sein de chacun de ces régimes, les individus sont amenés à entreprendre une opération de jugement pour coordonner leur conduite en fonction de leur environnement, ce qui revient à dire que chacun s'engage dans une action au regard des éléments de son environnement qu'il estime pertinents pour mettre en forme son action. Selon lui, cette opération de jugement est la première étape permettant une coordination de l'action :

Si je n'ai pas de formes servant au repérage de ce que je fais ou de ce que l'autre fait, il n'y a pas de recherche possible de cohérence, de conséquence. Une tâche prioritaire dans la théorie de l'action est donc d'étudier l'opération consistant à sélectionner ce qui importe, aux dépens de ce qui n'est pas significatif. Cette opération suppose de réaliser des rapprochements, de reconnaître des formes, de qualifier. (Thévenot, 1990, p.9)

Dès lors que l'on passe d'une action individuelle à une action collective, les convenances sur lesquelles baser le jugement, primordial à la coordination de l'action, gagnent en exigence. Il est en effet nécessaire que plusieurs individus reconnaissent « un mode de justification commun » pour que « l'identification des actions et des rôles puisse être communément corrigée au fil de l'action » (Thévenot, 1990, p.20).

Dans le cadre de l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain, il a donc fallu, pour que se mette en place concrètement le projet, que chaque membre du dispositif s'accorde autour d'un référentiel commun, en opérant des « rapprochements ». Devant la complexité éprouvée par les acteurs interrogés à définir l'objet du décrochage scolaire, qui est au cœur du dispositif, ces rapprochements n'ont pas toujours été simples à établir. En effet, les membres du dispositif ont tous été sensibilisés différemment à la question du décrochage scolaire, ce qui induit une certaine variété de points de vue dans la manière de concevoir le décrochage scolaire.

Pour certains acteurs interrogés, le décrochage scolaire fait ou faisait intégralement partie de leur champ de compétences professionnelles bien avant la mise en place du dispositif de l'Alliance Éducative. C'est bien évidemment le cas des coordonnateurs MLDS dont j'ai précédemment parlé, avec une spécificité pour Cédric qui a commencé par aborder le décrochage scolaire dans sa pratique d'assistant de service social. Axelle et Virginie sont également confrontées au décrochage scolaire dans leur pratique professionnelle quotidienne, tout comme Monsieur Clément, qui a été sensibilisé à la question plus récemment. D'autres enquêtés se sont en revanche spontanément intéressés à la question du décrochage scolaire à l'échelle individuelle, alors même que le traitement de ce phénomène ne faisait pas partie de leurs missions initiales et qu'ils n'y avaient pas été formés avant d'accéder à leur poste. Ce sont en fait principalement les enseignants qui s'inscrivent dans cette situation. La prise de conscience de la situation critique à laquelle ils étaient confrontés professionnellement aurait créé un effet « déclic » à un moment de leur carrière, les ayant poussés à s'intéresser de plus près à la question du décrochage.

La culture professionnelle des acteurs a ainsi largement pu les influencer dans leur perception du décrochage scolaire, comme c'est le cas pour Virginie ~~par exemple~~, qui mentionne effectivement très peu les motifs de décrochage scolaire communément évoqués par les autres acteurs interrogés, mais est en revanche la seule à faire référence à certains profils spécifiques d'élèves qui présentent selon elle plus de risques de décrocher. Ainsi, elle

explique que les enfants porteurs de troubles « dys »⁴⁶ sont plus susceptibles d'entrer en rupture avec l'école car ils doivent supporter une charge de travail excessivement supérieure à la normale, et que les enseignants prennent rarement ce critère en compte par manque de formation à ces difficultés spécifiques. Elle mentionne également les élèves à haut potentiel intellectuel, qu'elle préfère appeler les « enfants précoces » : *« Donc voilà, euh... y a aussi, on en parle pas assez, mais des intell... des enfants intelligents préc... intelligents précoces. Les enfants intelligents précoces. Ah oui, voilà, à haut potentiel intellectuel, mais j'aime pas trop cette expression « à haut potentiel intellectuel », je préfère mettre l'enfant intellectuellement précoce. Parce que « haut potentiel », déjà les profs, ils se disent : « ah, il a un haut potentiel », donc il a beaucoup de savoir, alors que c'est très... un tiers des jeunes ne vont pas jusqu'au bac. Donc ils décrochent très rapidement, ces jeunes. »*

C'est par ailleurs Virginie qui met le plus l'accent sur le problème de la phobie scolaire, un peu à la marge des définitions traditionnelles du décrochage scolaire. Cette expression controversée se rapporte à des élèves qui ne parviennent pas à aller à l'école en raison de fortes angoisses. Relativement délaissée par la recherche et par les politiques publiques de lutte contre le décrochage scolaire, la phobie scolaire n'est pas non plus prise en compte par l'Alliance Éducative. Ainsi, si Virginie est très impliquée sur des cas particuliers d'élèves présentant des difficultés d'ordre psychologique ou cognitif, elle semble en revanche moins investie et moins compétente pour intervenir auprès des jeunes pris en charge à l'Alliance Éducative. Dans sa pratique d'infirmière, elle affirme en effet être peu confrontée à des élèves présentant des profils similaires à ceux de l'Alliance Éducative, ce qui pourrait contribuer à expliquer sa relative mise à l'écart du dispositif.

Cédric, de son côté, était assistant de service social avant d'intégrer la MLDS. Dans ce cadre, il exerçait des missions liées à l'insertion : *« Et... donc j'ai pu rentrer parce que dans ma pratique d'assistant social, je faisais de l'accompagnement à l'insertion professionnelle de jeunes qui avaient des problèmes de santé, en situation de handicap »*. Si ces jeunes en question n'étaient pas directement identifiés comme des décrocheurs, Cédric explique qu'il s'agissait de jeunes intégrés à un service de néphrologie et présentant de gros problèmes de santé les obligeant à être placés sous dialyse *« trois ou quatre fois par semaine pendant quatre heures »*, ce qui avait un impact sur leur scolarité comme sur leur insertion professionnelle. Ainsi, Cédric était-il sensibilisé à la question du décrochage scolaire avant même de devenir coordonnateur MLDS.

⁴⁶ Dyslexie, dyspraxie, dysphasie, etc.

Son parcours antérieur est d'autant plus intéressant qu'il l'a amené à porter un regard peut-être plus autonome et neutre sur le phénomène. Sa conception du décrochage semble en effet être moins filtrée par le discours institutionnel que pourrait l'être celle des membres de l'Alliance ayant toujours évolué au sein de l'Éducation Nationale. C'est ce qu'il suggère lui-même : *« Donc j'avais un peu cette expérience-là quand-même des problématiques d'insertion pour des publics un peu difficiles, et puis... et puis voilà, et comme au départ, c'est vrai que l'approche était plus individuelle que maintenant, bah c'était pas vraiment un souci, ça l'est d'ailleurs toujours pas, le fait que j'aie pas cette formation et cette culture Éducation Nationale. Je pense qu'au contraire, justement, comme y a une grande part du décrochage qui est liée à l'Éducation Nationale, c'est bien aussi d'avoir des gens qui soient pas forcément formatés... enfin ou formés uniquement dans la logique Éducation Nationale, pour avoir un recul, une prise en charge un peu différente, un point de vue un peu différent, et puis voilà quoi. »*.

En prenant en considération les deux exemples de Virginie et Cédric, on peut donc déjà supposer que les acteurs de l'Alliance Éducative adoptent une grande variété de postures vis-à-vis du décrochage scolaire. L'ensemble des membres du dispositif est néanmoins parvenu à se mettre d'accord sur l'existence d'un problème contre lequel lutter. J'ai montré dans le chapitre VII de la partie précédente que le contexte local de l'établissement, et en particulier la situation critique dans laquelle se trouve la voie professionnelle du lycée, avait été un catalyseur pour que se mobilisent différents professionnels du lycée autour d'élèves manifestant des difficultés à se maintenir dans un cursus scolaire. Cette année, au travers d'opérations de traduction diverses, centrées principalement autour de la figure de Monsieur Clément, des rapprochements ont été opérés entre le contexte local et un phénomène publiquement reconnu comme une priorité politique, à savoir le décrochage scolaire. C'est donc en fait dans des allers-retours entre un cadre de proximité et un contexte d'action plus global qu'est né le dispositif de l'Alliance Éducative. La mobilisation locale du lycée Sophie-Germain a alors progressivement opéré une montée en généralité et les acteurs de l'Alliance se sont ainsi organisés et coordonnés autour de principes d'action communs, que j'ai détaillés dans la deuxième partie de ce travail : intervenir auprès de jeunes n'ayant pas encore quitté le système scolaire mais étant déjà entrés dans un processus de décrochage scolaire, proposer des réponses adaptées aux besoins individuels des jeunes. J'expliquerai plus loin qu'ils se sont aussi répartis des tâches au sein du dispositif, formant parfois de petits collectifs au sein du collectif plus large, autour d'opérations de jugements communes. Un fonctionnement partenarial s'est ainsi dessiné au fil du temps.

Néanmoins, comme le souligne Laurent Thévenot, les jugements permettant la coordination sont constamment questionnés, dès lors que de nouveaux éléments propres à la réalisation de l'action viennent remettre en cause le jugement initial :

La remise en cause de ce jugement, lorsque l'adjonction d'éléments supplémentaires à un cours d'événements fait qu'il n'épouse plus les formes de l'action identifiée. Cette mise à l'épreuve est la condition d'un jugement raisonnable. Ce qui se passe « vraiment », comme on dit au cours de l'épreuve critique, n'a pas été compris dans une identification préalable, toujours impuissante à réduire complètement la présence des personnes et des choses. (Thévenot, 1990, p.9)

Ainsi l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain s'est-elle construite au travers de jugements partagés permettant de définir les modalités de mise en place d'une « action qui convient », mais a également été traversée de conflits ou de débats, dès lors que de nouveaux éléments sont venus remettre en question les accords préalablement établis. J'étudierai ces tensions entre accords et désaccords dans ce qui suit.

XVIII.2 De la répartition des rôles au sein de l'Alliance

L'organisation du dispositif et de ses modules est elle-même être révélatrice d'une intrication d'éléments liés à la manière dont les différents acteurs envisagent le décrochage scolaire, mais également à leur culture professionnelle et à leurs cercles de sociabilité.

Ainsi, Olivier et Yves-Marie, lorsqu'ils parlent des décrocheurs présents au lycée, se réfèrent assez naturellement à des jeunes présentant des problèmes de discipline, quitte à parfois occulter les autres profils de décrocheurs pris en charge à l'Alliance. Par ailleurs, Olivier et Yves-Marie ont déjà assuré la gestion de modules sur le rapport à l'autorité au sein du groupe CRÉÉ et du Comité Vivre-Ensemble. On peut donc imaginer qu'ils se sont assez spontanément repositionnés sur ce module dans le cadre de l'Alliance Éducative. Odile, elle aussi, a déjà assuré des missions de renforcement des apprentissages dans ces initiatives antérieures, ce qui lui donne une certaine légitimité pour prendre la responsabilité de ce module dans l'Alliance. Au cours de son entretien, elle a par ailleurs fait de nombreuses références à des méthodes pédagogiques permettant de redonner de l'intérêt à l'élève pour les contenus d'enseignement, en individualisant son approche, ce qui laisse supposer que cette dernière est à la fois mobilisée sur la question et dispose de compétences dans le domaine. Le module « Estime de soi » a, lui, été monté par Arnaud, Axelle, Virginie et Coralie, ainsi que d'une autre CPE avec laquelle je ne me suis pas entretenue. Ce sont tous des professionnels formés aux compétences psychosociales, dont je montrerai qu'ils font partie d'un même

cercle social. Il est donc possible d'imaginer que leur investissement dans ce module se justifie par leur intérêt commun pour les compétences psychosociales mais aussi par une envie partagée de travailler ensemble.

En revanche, Jérémy ne semblait pas être prédisposé à s'emparer du module « Communication » du dispositif. Il avoue en effet ne pas posséder de compétences spécifiques dans ce domaine : « *Bon, je suis pas spécialiste de la communication, hein, c'est plus, finalement, essayer de créer quelque chose pour aider les jeunes à... à communiquer ou... [cherche ses mots] ou aussi à, comment dire, à... je vais chercher mes mots, mais euh...[pause] à essayer de gérer, finalement, aussi, des situations qui peuvent parfois être conflictuelles, des choses, tu vois, enfin... tout en fait à base de communication, donc on va essayer de créer ça juste avant les vacances de février, et puis voilà.* ». Là encore, sa représentation du décrochage a pu jouer un rôle dans son rattachement à un module orienté sur la communication, car Jérémy déclare vouer un intérêt particulier pour des élèves « *mal dans leur peau* », ceux qu'il appelle les « *décrocheurs discrets* ». Cette représentation du décrochage n'est elle-même pas sans lien avec sa trajectoire biographique, puisque Jérémy explique avoir été « *très réservé, très timide* » lorsqu'il était jeune, et qu'il précise lui-même que tout professionnel investit de son vécu dans sa pratique : « *Tu transmets... enfin, après, tu transmets parfois aussi ton vécu et ton parcours, et puis voilà, t'essayes finalement de leur dire que parfois, les choses peuvent vite changer* ». On peut donc imaginer que Jérémy, en lien avec son parcours de vie, s'est forgé une identité professionnelle axée sur une certaine bienveillance vis-à-vis de ses élèves les plus réservés, et sur une volonté de leur montrer qu'il existe des outils pour apprendre à s'ouvrir au monde.

Il apparaît donc intéressant de chercher à comprendre quelles logiques ont poussé ces acteurs à s'investir dans tel ou tel module. En effet, les entretiens montrent clairement que ces choix-là ne sont pas anodins. Ils sont à la fois le reflet du rapport qu'entretiennent les acteurs avec le décrochage scolaire et de leur posture professionnelle vis-à-vis de la question. La structure de l'Alliance Éducative peut également être mise en relation avec les liens de sociabilité qui unissent les professionnels les uns aux autres, ce que je vais approfondir à présent.

Chapitre IX – L’Alliance comme un réseau

L’Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain est constituée de professionnels connectés les uns aux autres par une pluralité de liens de natures diverses, qui peuvent tenir à des relations amicales ou professionnels, à des intérêts communs ou encore à une participation à des actions collectives antérieures. En ce sens, le dispositif semble être la manifestation concrète d’un réseau d’acteurs. Cependant, ce réseau présente certaines faiblesses structurelles, qui ne facilitent pas une communication effective entre tous les membres du dispositif. Par ailleurs, Olivier et Yves-Marie, les acteurs les plus centraux du dispositif ne parviennent pas toujours à jouer efficacement leur rôle de porte-parole auprès des autres membres du réseau, ce qui affaiblit la coordination au sein de l’Alliance. Ce problème peut à la fois être expliqué par l’identité professionnelle des deux enseignants, mais aussi par leur difficulté à s’accommoder du peu de moyens qui leur est accordé devant la multiplicité de leurs tâches.

XIX.1 Un réseau au croisement de différents « cercles sociaux »

Afin de mettre en évidence la manière dont s’est constitué ce réseau, j’ai cherché à identifier les différents « cercles sociaux »⁴⁷ auxquels sont rattachés les membres de l’Alliance Éducative et qui pourraient expliquer leur mobilisation au sein du dispositif. Ces cercles sociaux peuvent être organisés autour de liens de sociabilité, d’une activité professionnelle commune, d’un engagement partagé, etc. N’ayant pas eu d’interaction directe avec l’ensemble des membres de l’Alliance Éducative, je ne dispose pas d’informations suffisantes pour affirmer connaître tous les cercles sociaux concomitants au sein de l’Alliance Éducative. Néanmoins, mon enquête m’a permis d’en appréhender quelques-uns, dont je suppose qu’ils ont joué un rôle dans la mise en lien de certains acteurs du dispositif.

J’adopte ici une approche similaire à celle d’Yves Dutercq, qui s’est attelé à étudier les différents cercles sociaux auxquels étaient rattachés les enseignants d’un collège de la région parisienne, et en a déduit que les professeurs de l’établissement semblaient évoluer dans deux réseaux de sociabilité distincts : un réseau « thé » et un réseau « café » (Dutercq, 1991). C’est néanmoins la démarche inverse que je me propose de réaliser, puisque j’ai choisi de partir du réseau pour remonter le fil des sociabilités de chacun.

⁴⁷ L’expression « cercle social » a été choisie en référence directe à l’article de Yves Dutercq (1991), qui l’empruntait lui-même à Célestin Bouglé (BOUGLÉ Célestin (1897). « Qu’est-ce que la sociologie ? » in Revue de Paris n°15 (Août 1987)).

En partant des personnes interrogées, j'ai distingué que celles-ci peuvent être rattachées à 6 cercles sociaux interpénétrés⁴⁸, qui permettent selon moi de mieux comprendre autour de quels objets s'est formé le réseau de l'Alliance Éducative.

XIX.1.1 Le cercle des responsables décrochage scolaire

Cinq membres de l'Alliance Éducative entretiennent des liens réguliers du fait de leur « spécialisation » dans le décrochage scolaire, reconnue institutionnellement par un statut différencié. Il s'agit d'Arnaud et Cédric, en tant que coordonnateurs MLDS, de Monsieur Clément, en tant qu'animateur du réseau FoQualE de Nantes, et d'Olivier et d'Yves Marie, nommés « référents décrochage scolaire » au sein de l'établissement par Monsieur Clément⁴⁹. J'ai pu noter que ces cinq professionnels interagissent régulièrement autour de la question de la lutte contre le décrochage scolaire dans l'établissement.

Les contacts entre ces cinq acteurs peuvent se faire de manière informelle, sous forme de conversations dans les couloirs. J'ai notamment croisé Monsieur Clément à plusieurs reprises à la sortie du bureau des coordonnateurs MLDS. Ils peuvent également être établis de manière plus formelle, au travers de formations ou de réunions. Olivier et Yves-Marie ont par exemple reçu des formations de la part des coordonnateurs MLDS avant d'être désignés référents décrochage scolaire. Les cinq acteurs étaient par ailleurs les seuls membres de l'établissement à être présents à la journée de formation des référents décrochage scolaire du bassin, organisée le 20 janvier 2017 par Monsieur Clément, Arnaud et Cédric.

Les liens qui les unissent se situent également en lien plus direct avec l'Alliance Éducative elle-même, puisque, si ce sont les enseignants d'EPS qui sont officiellement en charge du dispositif, ils bénéficient du soutien direct du Proviseur adjoint et des coordonnateurs MLDS pour gérer l'organisation de l'Alliance Éducative. Selon Odile, en effet, le dispositif est directement né d'une concertation entre ces derniers : *« ça a été un travail, euh... qu'a été fait, euh... on va dire entre proviseurs, avec les professeurs d'EPS, avec la MLDS, ils ont travaillé ensemble, et après ils ont fait des suggestions, et euh... et donc oui, le Proviseur Adjoint, Monsieur Clément [Monsieur Clément], il est moteur avec les*

⁴⁸ En plus des cercles strictement liés à la profession de chacun, à savoir le cercle CPE, le cercle MLDS, le cercle infirmières et le cercle de la direction.

⁴⁹ En accord avec la circulaire n°2013-035, « des référents « décrochage scolaire » sont nommés dans les établissements du second degré à fort taux d'absentéisme et de décrochage ». Ils ont pour rôle principal de « mobiliser et coordonner l'action e prévention menée par les équipes éducatives ». Je reviendrai sur leur statut prochainement.

professeurs d'EPS et la MLDS, oui ». Ces cinq acteurs constitueraient ainsi en un sens le noyau dur de l'Alliance Éducative.

XIX.1.2 Le cercle de la cellule de veille

Au lycée Sophie-Germain, la cellule de veille est constituée des membres de l'équipe de direction, des quatre CPE, des deux infirmières, de la Conseillère d'Orientation-Psychologue, de l'assistante sociale et des coordonnateurs MLDS. Exceptionnellement, les enseignants d'EPS référents décrochage scolaire (Olivier et Yves-Marie) ont pu y participer en début d'année, en lien avec leur rôle de pilotage de l'Alliance Éducative.

Tous les membres de la cellule de veille ont été rattachés « d'office » à l'Alliance Éducative⁵⁰ puisque c'est à eux que revient le rôle d'identifier les jeunes qui pourraient bénéficier du dispositif. Cette mission de repérage est complétée pour certains par des missions complémentaires de tutorat ou d'animation de modules. Des acteurs interrogés au cours de mon enquête, ceux de la cellule de veille sont les plus représentés dans mon échantillon, puisque huit d'entre eux en font partie, à savoir Monsieur Clément, Axelle, Virginie, Coralie, Arnaud, Cédric et à titre exceptionnel en début d'année 2016/2017 Olivier et Yves-Marie.

XIX.1.3 Le cercle des enseignants d'EPS

Si j'ai fait le choix de distinguer les enseignants d'EPS comme un cercle à part entière, là où je n'ai pas mentionné de cercle des enseignants en carrosserie ou le cercle des enseignants en lettres/histoire, c'est qu'il semble y avoir une cohésion particulière au sein de l'équipe d'EPS du lycée. Tous assis les uns à côté des autres lors de la réunion de cadrage de l'Alliance Éducative de décembre, j'ai eu l'occasion par la suite de constater que les six professeurs d'EPS investis dans l'Alliance Éducative entretiennent des liens professionnels et amicaux importants au sein du lycée. Yves-Marie souligne le fait qu'ils constituent un groupe soudé : « *Puis y a une force aussi, qu'on a en EPS, c'est que nous, on est une équipe, quoi. C'est que... voilà, on est entre nous, on peut dire : « Tiens, c'est pas passé ». Dans d'autres disciplines, t'es un peu plus isolé, peut-être, un peu plus seul quoi, aussi.* ». Je n'ai pas eu l'occasion de réaliser d'entretiens avec d'autres membres de ce cercle qu'Olivier et Yves-Marie pour vérifier cette théorie, mais il est possible de supposer que cette proximité

⁵⁰ On verra néanmoins que certains membres de la cellule de veille y sont rattachés de manière beaucoup plus distante que d'autres.

relationnelle au sein de l'équipe ait grandement contribué à ce qu'autant d'enseignants d'EPS soient présents dans le dispositif de l'Alliance Éducative, lui-même piloté par deux professeurs de cette discipline⁵¹.

XIX.1.4 Le cercle des compétences psycho-sociales

Dans ce cercle, on retrouve Arnaud, Axelle, Virginie et Coralie, ainsi qu'une autre CPE et que Cédric, bien que ce dernier semble être relativement distant du noyau dur de ce cercle. Il s'agit de personnes ayant été formées aux compétences psycho-sociales et manifestant une affection particulière pour cette approche éducative. Parmi celles-ci, Axelle y a été formée lorsqu'elle exerçait encore à Paris, il y a plus de trois ans. Une des infirmières et la collègue CPE d'Axelle, elles, ont bénéficié d'une formation de l'Institut Régional d'Éducation et de Promotion de la Santé au cours de l'année 2014/2015 sur la question des compétences psychosociales. Ce cercle s'est donc constitué autour d'un intérêt pour un objet commun, et d'une volonté de mettre en place une action ensemble, puisque les membres de ce cercle ont créé un module « Estime de soi » dans le cadre de l'Alliance Éducative.

XIX.1.5 Le cercle des anciens membres du CRÉÉ :

Ce cercle rassemble des professionnels qui se sont investis dans le groupe CRÉÉ (Comment Réconcilier l'Élève avec l'École ?) à l'époque de sa création.

Encadré n°2 : Le CRÉÉ

Le dispositif CRÉÉ a été imaginé par deux enseignantes de l'établissement et mis en place pour la première fois au cours de l'année scolaire 2008/2009, suite à une réunion des équipes pédagogiques de l'établissement autour du projet annuel de performance académique au cours de laquelle avait été évoqué l'axe « Lutter contre les violences et les incivilités ». Lors de cette rencontre, le constat avait été fait qu'un certain nombre d'élèves du lycée présentaient des comportements qui rompaient avec le cadre institutionnel de l'école, et que le lycée ne trouvait souvent aucune autre solution que celle de l'exclusion. Face à cette situation, un groupe de travail s'est formé, constitué d'enseignants volontaires,

⁵¹ Je ne connais pas la composition exacte de l'équipe d'EPS du lycée, mais en recoupant toutes les informations dont je dispose, j'ai l'impression que celle-ci est exclusivement constituée des six enseignants investis en tant que tuteurs dans l'Alliance Éducative. Je peux en tout cas affirmer avec certitude qu'une majorité des enseignants d'EPS s'est mobilisée au sein du dispositif.

du médecin scolaire, d'infirmières, de la CPE, d'une assistante de service social et d'un assistant d'éducation. L'objectif de ce groupe était de chercher à intervenir auprès d'entrants ou de jeunes de seconde BEP qui manifesteraient des difficultés importantes sur le plan scolaire ou sur le plan du comportement et qui présenteraient de fait des risques d'entrer en rupture définitive avec l'établissement. Le principe d'action était d'organiser des entretiens individuels avec certains élèves, qui donneraient lieu à la mise en place de tutorats entre un adulte et un jeune. Le dispositif aurait ainsi fonctionné de la sorte jusqu'à l'arrivée de la nouvelle équipe de direction au lycée Sophie-Germain en 2014, qui aurait décidé de mettre un terme à cette initiative en raison de tensions au sein de l'établissement, sur lesquelles je reviendrai plus loin.

Si les informations dont je dispose au travers des entretiens et de mes observations ne me permettent pas de mesurer avec précision quels membres de l'Alliance Éducative étaient également présents au sein du groupe CRÉÉ, il est néanmoins possible de noter certaines régularités entre les deux dispositifs. Des membres de l'Alliance Éducative interrogés, seuls quatre étaient déjà présents au sein de l'établissement à l'époque du CRÉÉ : Odile, Olivier et Yves-Marie, Virginie⁵². Les enseignants, Odile, Olivier et Yves-Marie, s'étaient tous les trois directement investis dans le groupe CRÉÉ. En réalité, ils n'étaient pas les seuls dans cette situation. Lors de la réunion de cadrage de décembre, le sujet du CRÉÉ avait été évoqué par d'autres enseignants et par une CPE. Les anciens membres du CRÉÉ constitueraient ainsi en quelque sorte les « pionniers » de la mobilisation spontanée autour de la question du décrochage scolaire au lycée Sophie-Germain.

XIX.1.6 Le cercle des anciens membres du Comité Vivre-Ensemble

À l'image du cercle précédent, ce cercle est constitué de personnes s'étant investies dans un autre dispositif créé l'année précédente par Olivier et Yves-Marie, intitulé « Comité Vivre-ensemble ». Cette initiative visait à « offrir une remédiation scolaire à des élèves identifiés, qui posent des problèmes disciplinaires importants » et s'articulait « autour de rencontres/entretiens et d'un travail sur le développement des compétences

⁵² S'il est probable que Virginie ait participé au groupe CRÉÉ, puisque le document de présentation du dispositif indique que les infirmières y étaient associées, celle-ci ne m'en a pas parlé directement. Un peu à l'écart de l'Alliance Éducative, comme je le montrerai plus loin, il est possible qu'elle l'ait été également du CRÉÉ.

psychosociales »⁵³. Selon Monsieur Clément, l'Alliance Éducative est en quelque sorte l'héritière directe du « Comité Vivre-Ensemble » : « *Et l'année... on part pas de rien, on s'est appuyé sur ce qu'on avait appelé le Comité Vivre-Ensemble, l'année dernière, qu'était pas lié au décrochage scolaire mais à la prise en compte des comportements... des élèves à comportements complexes mais qui étaient de fait décrocheurs, quoi* ». Dans ce cercle, on retrouve au minimum Monsieur Clément, Olivier et Yves-Marie. Il est fort probable que Axelle, Odile et Arnaud⁵⁴ aient également contribué au « Comité Vivre-ensemble » puisqu'il est question dans les entretiens de leur participation à un « pré-projet » d'Alliance Éducative l'année dernière, ce qui, au vu des propos de Monsieur Clément me laisse supposer qu'il s'agissait en fait du Comité Vivre-Ensemble. Je les ai donc intégrés à ce cercle bien qu'ils n'aient pas nommément mentionné le Comité Vivre- Ensemble.

Dans certains cas, il est très net que les cercles sociaux en question préexistaient à l'Alliance Éducative, comme c'est le cas de la cellule de veille, des enseignants d'EPS ou des deux dispositifs antérieurs de soutien aux élèves en difficulté. Dans les deux autres cas, celui des compétences psychosociales et celui des spécialistes décrochage, il est plus probable que ceux-ci aient en réalité été « activés » par l'Alliance Éducative, qui a constitué un terreau propice à l'émergence ou à la solidification de ces cercles. Quoi qu'il en soit, ces 6 cercles sociaux sont très présents et interconnectés au sein du dispositif, ce qui confirme l'idée que l'Alliance s'appuierait sur un réel réseau d'acteurs, en ce qu'elle constitue « un ensemble de cercles sociaux dans lequel les individus ont des relations nombreuses et diversifiées attestées par la richesse des ressources requises et activées » (Dutercq, 1991, p.83).

XIX.2 Des liens qui ne se font pas

Au sein du réseau sur lequel s'appuie l'Alliance Éducative, que je viens de décrire, il est possible d'observer que certains acteurs sont particulièrement centraux et présents dans plusieurs des cercles sociaux imbriqués au sein du dispositif. Il s'agit par exemple d'Olivier et Yves-Marie, présents dans cinq des six cercles distingués, ou bien Arnaud et Cédric, présents dans quatre d'entre eux. En revanche, d'autres professionnels n'entretiennent pas de relations

⁵³ Extrait d'un compte-rendu de réunion du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté du lycée, rédigé le 19 octobre 2015.

⁵⁴ Virginie déclarait avoir tenté de mettre en place un module avec Arnaud dans le « pré-projet » d'Alliance Éducative, mais expliquait que celui-ci n'avait finalement pas réussi à voir le jour. Je ne la considère donc pas comme membre de ce cercle.

aussi variées avec les autres membres du dispositif de l'Alliance, ce qui fait que le lien avec certains professionnels est très ténu et créé parfois même des « trous » au sein du réseau⁵⁵.

Jérémy, bien que plus investi dans l'Alliance que d'autres enseignants-tuteurs puisqu'il a décidé de s'engager dans la création du module « Communication », semble être un peu « hors-cercle ». Arrivé l'année précédente au sein du lycée, celui-ci n'a pas encore pris toutes ses marques dans l'établissement et dit à plusieurs reprises regretter la bonne entente qui régnait dans son établissement précédent : *« Et c'était... c'était simple, en fait, c'était simple parce qu'en fait, y avait pas... des collègues, parfois, c'était des amis aussi, et du coup on travaillait beaucoup, beaucoup, beaucoup en communication, on savait ce qui se passait dans chaque cours, chaque... enfin voilà, le moindre truc qui se passait en cours, on y arrivait. »*. Reconnaisant qu'il n'a pas encore nécessairement eu suffisamment de temps pour construire des liens de sociabilité avec les membres de la communauté éducative de Sophie-Germain, il explique néanmoins que certaines caractéristiques du lycée ne facilitent pas l'intégration et la communication entre les professionnels.

Premièrement, il note qu'une partie de l'équipe éducative de l'établissement est en poste depuis longtemps dans l'établissement et maintient une posture un peu « vieille-école » : *« Tu vois, t'as des personnes, aussi, un peu plus anciennes qui sont plus ancrées, parfois, c'est peut-être plus compliqué aussi d'avoir... d'avoir bah de la communication entre les... entre les personnes. Y en a, tu sais, y a aussi la... entre guillemets la « Vieille École », où certains bah [inspire pour montrer qu'il y a difficulté] voilà, c'est mon cours et je mets des murs un peu avec ma salle de cours et j'essaye pas de... d'extérioriser ce qui se passe dans mon cours parce que... parce que si je dis que j'ai un problème quelque part dans mon cours, eh bah ça veut peut-être dire que je suis mauvais ou... Tu vois ce que... enfin... et ça, parfois, y en a qui arrivent pas à... à faire cette séparation. »*. Jérémy précise plus tard qu'il ne s'agit pas nécessairement d'un écart de génération, mais plus souvent d'une différence entre des professionnels n'ayant pas connu d'autres établissements que celui dans lequel ils sont en poste et d'autres qui choisissent de s'inscrire dans le « mouvement » de l'institution scolaire. Les personnes ayant été amenées à travailler dans des établissements différents auraient plus tendance à accepter de travailler en équipe car elles seraient moins soumises au poids des habitudes. En revanche, les enseignants bien « ancrés » dans un établissement s'en tiendraient à faire *« leurs petits trucs »* et n'auraient *« pas envie de faire plus »*.

⁵⁵ La référence au concept de « trous structuraux », développé par Ronald Burt, est ici inévitable, même si cette perspective d'analyse ne m'intéresse pas directement ici.

On retrouve ici l'image d'une école encore très cloisonnée, au sein de laquelle l'enseignant ne communique pas autour de ce qui se passe au sein de sa classe. Cette vision est partagée par d'autres enquêtés, tels que Monsieur Clément, qui explique que « *ils [les enseignants] sont surtout très cloisonnés, y a très peu de concertation pédagogique en France* ». Selon Maroy, ce manque de concertation entre les enseignants est directement lié au découplage opéré par les acteurs de l'institution scolaire entre les activités réelles et les règles institutionnelles. Ce phénomène induirait l'émergence d'une « logique de confiance » au sein de l'école qui amènerait les enseignants à développer « des stratégies d'évitement de conflit (avoidance) », « des stratégies de voilement des activités (discretion) », ou « des stratégies de minimisation des incidents et problèmes (overlooking) » (Maroy, 2007, p.18).

Par ailleurs, Jérémy souligne que la taille du lycée fait qu'il est presque impossible de connaître tout le monde : « *Ici, c'est un gros lycée, je connais pas les... je connais... si je connais la moitié des collègues, c'est bon quoi.* ». Il regrette notamment une division des espaces au sein du bâtiment du lycée Sophie-Germain, qui rend « *techniquement impossible* » le fait d'aller passer du temps avec des collègues autres que les enseignants de carrosserie. En effet, la salle générale des professeurs, où la majorité des professeurs de Sophie-Germain se retrouvent lors des pauses, est située dans un bâtiment très éloigné de celui de l'atelier de carrosserie, au sein duquel les enseignants de cette discipline disposent d'un petit espace aménagé pour se reposer entre les cours.

Si au cours de l'entretien, Jérémy a déclaré pouvoir bien échanger avec les « enseignants d'EPS », il semble néanmoins qu'il ait été confronté à des problèmes de communication similaires, au sein de l'Alliance Éducative, à ceux auxquels il était confronté de manière générale dans le lycée. En effet, lors de la réunion de cadrage du 16 décembre 2016, celui-ci a manifesté son désarroi face à la situation dans laquelle il se trouvait, expliquant s'être demandé pendant longtemps si on lui avait assigné un jeune en tutorat ou non, car il ne disposait d'aucune information.

Il n'est pas le seul à se sentir à l'écart du dispositif. Axelle souligne qu'elle est bien investie dans l'Alliance, à l'image des autres CPE, mais « *de très loin, quand-même* »⁵⁶. Virginie se montre bien plus virulente et tient des propos assez négatifs vis-à-vis de l'Alliance, estimant « *qu'il y a pas du tout de relais avec les infirmières* ». Elle explique même qu'elle n'a pas l'impression de faire partie du dispositif, tant elle manque

⁵⁶ Pourtant, Axelle fait partie de 3 cercles sociaux sur les 6 distingués dans l'Alliance Éducative, et le reste de son discours au cours de l'entretien laisse transparaître une implication relativement importante dans le dispositif.

d'informations à ce sujet : « *Ah bah rien, rien du tout, quoi. Pour moi, j'en fais pas partie, quoi. Parce qu'on n'a pas de retour. Donc nous, on s'occupe de nos élèves en phobie scolaire, mais là, l'Alliance Éducative, moi je m'en occupe pas. Bah non. Donc c'est les profs...* ». Sa seule implication effective au sein du dispositif concerne le module « Estime de soi » qu'elle a contribué à mettre en place avec les membres du cercle « compétences psychosociales », qui rassemble par ailleurs exclusivement certains membres de la cellule de veille, le seul autre cercle auquel elle est rattachée *de facto*. Si le lien est donc bien présent avec ces membres du dispositif, la disparité de ses connexions avec les autres acteurs du réseau de l'Alliance, et en particulier avec les enseignants, semble effectivement mettre Virginie dans une position distante au sein du dispositif.

Enfin, Aurélia, intégrée depuis cette année à l'équipe de la MLDS, présente un cas un peu particulier, du fait de son statut de service civique qui lui impose a priori de ne rester qu'une année au sein de l'établissement. Elle ne peut donc être rattachée à certains cercles sociaux qu'à titre « temporaire », et de manière peut-être un peu plus distendue que d'autres acteurs. Néanmoins, sa mission dans l'Alliance Éducative est celui d'assurer la communication entre tous les membres du dispositif, ce qui suppose qu'elle entretienne des liens avec chacun d'entre eux. Je reviendrai sur son cas plus avant dans ce travail.

Certains enquêtés, moins liés aux autres membres du dispositif par des liens de sociabilité, et surtout plus éloignés des acteurs centraux du réseau, se sentent donc mis à l'écart de l'Alliance Éducative. Ces cas spécifiques révèlent un manque de communication au sein du réseau, qui induit de fait un manque de coordination globale.

XIX.3 Les acteurs centraux du réseau : les référents décrochage scolaire

Dans cette partie j'entends m'intéresser de plus près au parcours d'Olivier et d'Yves-Marie. En tant que référents décrochage scolaire et responsables du dispositif, ces deux enseignants représentent en effet les éléments centraux de l'Alliance Éducative, et ont de fait un rôle important à jouer dans la consolidation du réseau. Or, ces derniers semblent manifester des difficultés à maintenir un lien effectif avec tous les membres du réseau, ce qui peut être un facteur d'explication au sentiment de mise à l'écart manifesté par certains enquêtés. Je chercherai ici à étudier leurs logiques d'action afin de saisir les raisons pour lesquelles il leur est difficile d'assumer pleinement leur mission de coordonnateurs du dispositif.

XIX.3.1 Des enseignants sensibles aux élèves en difficulté

Dans un premier temps, je vais tenter d'identifier les raisons qui ont poussé Olivier et Yves-Marie à s'investir autour de la question du décrochage scolaire, au point d'être nommés « référents décrochage scolaire » au sein du lycée. Cette situation est en réalité assez rare. À la journée de formation des « référents décrochage scolaire » du bassin, le 20 janvier 2017, j'ai pu me rendre compte que la plupart des référents décrochage scolaire présents étaient en fait des CPE, des Proviseurs ou des Principaux. Les enseignants sont donc encore relativement éloignés de ces postes spécifiquement dédiés au décrochage scolaire, ce qui peut être lié à la culture professionnelle enseignante.

Comme l'ont expliqué Estelle Brisard et Monsieur Clément Malet, « [les enseignants du second degré] sont traditionnellement issus de l'université ; enseignant une seule discipline, leur identité est, plus que dans le primaire, liée aux savoirs acquis au cours de leurs études universitaires » (Brisard & Malet, 2004, p.137). En France, la culture professionnelle des enseignants serait donc encore fortement marquée par un modèle qui valoriserait le professeur en tant que détenteur du savoir légitime à transmettre à ses élèves, et qui favoriserait ainsi un modèle d'enseignement très descendant. Or, les recherches ont montré que cette conception de l'enseignement s'est heurtée à l'arrivée de nouveaux publics depuis la massification scolaire (Brisard & Malet, 2004) et a pu être génératrice de difficultés scolaires tout autant que de décrochages (Gilles et al., 2012).

Les enseignants sont aujourd'hui de plus en plus encouragés à modifier leur posture pédagogique. Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, un des objectifs du basculement de politiques de remédiation vers des politiques de prévention est celui de sensibiliser les enseignants au phénomène afin qu'ils appréhendent mieux la question et modifient leurs pratiques. Pour Arnaud et Monsieur Clément, il existe en effet encore de nombreux enseignants qui ne sont pas prêts à assumer leur responsabilité dans la question du décrochage scolaire, et tout l'enjeu du travail de prévention du décrochage scolaire consiste donc à les faire changer de posture.

En prenant en compte le portrait de la profession enseignante que je viens de dresser, Olivier et Yves-Marie font en quelque sorte figure d'exception. Ils sont en effet particulièrement mobilisés sur la question du décrochage scolaire, à tel point qu'ils ont été nommés « référents décrochage scolaire » au sein de l'établissement cette année. Je chercherai ici à montrer que ces deux enseignants ont en fait développé une posture professionnelle largement orientée sur le lien avec les élèves en difficultés. Je m'appuierai

pour ce faire sur des éléments de leur parcours biographique et sur une prise en compte d'une culture professionnelle propre à l'enseignement de l'EPS. En cela, je me rapproche de la démarche préconisée par Dubar, qui préconise de croiser un axe synchronique et un axe diachronique pour analyser la formation de l'« identité professionnelle » des acteurs (Dubar, 1992).

Ainsi, Olivier affirme que venir en aide à des jeunes dits « difficiles » a toujours été au cœur de sa pratique enseignante. À plusieurs reprises, il a en effet souligné son attachement pour les jeunes manifestant des comportements entrant en rupture avec le milieu scolaire. Olivier affirme n'avoir jamais donné de sanction à des élèves présentant des problèmes de discipline : « *Même s'il est en difficulté, même s'il pose... moi, j'ai jamais mis une heure de colle, tu vois, à un élève. Jamais, jamais, et j'en mettrai jamais de ma vie. Parce que c'est pas mon truc, je préfère aller discuter, comprendre, que de... voilà. Les sanctions, j'ai du mal à comprendre les sanctions. Je me dis, ça sert à rien.* ». Il explique que cette posture professionnelle est tout d'abord due à son origine familiale et à son éducation : « *Euh, par mes origines familiales. C'est-à-dire, mon père, ce sont des gens qui sont sortis d'un milieu difficile, ouvrier, à Saint-Nazaire. Et mon père est sorti d'une condition assez basse, et il m'a toujours expliqué et son père à lui aussi, que l'école était un moyen de réussite et d'ascenseur. Et y a une certaine sensibilité pour aider les gens qui sortent de ces milieux un petit peu moins aisés.* ». Son identité professionnelle s'est donc principalement construite en continuité avec son parcours biographique (axe diachronique).

Yves-Marie, lui, n'a pas du tout connu le même parcours que son collègue. Il explique venir d'une famille de Bretagne comprenant beaucoup d'enseignants, qui lui ont appris le respect de l'enseignant : « *dans ma famille, y avait beaucoup d'enseignants. En Bretagne, on était... le statut d'enseignant était sacré. On touchait pas, voilà.* ». Par la suite, il a suivi des études à l'École Normale Supérieure de Cachan, où on lui a enseigné une « *pédagogie d'élèves qui vont très très bien à l'école* ». Envoyé à Villepinte pour sa première année d'exercice en tant qu'enseignant, il a alors connu un premier choc en découvrant le décalage entre les élèves tels qu'ils lui avaient été représentés lors de ses études et les jeunes avec lesquels il devait travailler, qui ne correspondaient pas au « standard » de l'élève « modèle » : « *Et donc mon premier choc, quand je suis arrivé à Villepinte, ça a été aussi, comme là, de voir des élèves qu'étaient pas forcément adaptés au système. Enfin, ou le système était pas adapté à eux. Un peu eu rupture.* ». Ce sont en réalité des rencontres qui l'ont amené à changer sa posture pédagogique. Il explique par exemple que son tuteur de stage lors de sa première année en tant qu'enseignant-stagiaire l'a beaucoup aidé à considérer

l'élève « *dans sa dimension un peu plus humaine* », ce qui lui a permis à la fois de réinvestir ses savoirs universitaires et de les moduler pour avoir une approche adaptée à ses élèves. Enfin, à son arrivée à Sophie-Germain, c'est surtout le lien d'amitié fort qui va se créer entre lui et Olivier qui va amener Yves-Marie à s'investir dans des actions parallèles à son activité enseignante, comme la formation ou les dispositifs de soutien aux jeunes en difficulté. Ainsi, Yves-Marie, au contraire d'Olivier, a développé une posture professionnelle s'inscrivant en rupture avec sa « socialisation primaire », comme la qualifierait Durkheim.

Par ailleurs, Olivier et Yves-Marie admettent la possibilité que leur rattachement au champ disciplinaire de l'EPS ait également joué un rôle dans le développement d'une posture professionnelle relativement différente de celle que peuvent adopter d'autres enseignants (axe synchronique). Ainsi, Olivier met également en avant le fait que son statut d'enseignant d'EPS lui permet d'entretenir un rapport plus proche et plus frontal avec ses élèves : « *Y a une certaine proximité en EPS. Que tu n'as pas dans d'autres matières. Regarde, là, on est l'un en face de l'autre. En EPS, on va toucher. On va toucher, même carrément on aide, on est beaucoup plus proches* ». Ils sont en cela tous deux très attachés à l'aspect relationnel de leur métier et au lien direct qu'ils peuvent entretenir avec leurs élèves.

XIX.3.2 Une réticence à respecter les procédures

Si Olivier et Yves-Marie sont tout à fait investis dans leur rôle de référents décrochage scolaire, qu'ils conçoivent comme un moyen de venir en aide à des élèves en difficulté pour qui ils ont développé une affection particulière, ces derniers ont cependant plus de mal à assurer toute une partie de leur mission de référents, qui consiste à coordonner les différents acteurs du dispositif.

En réalité, il est possible que la communication au sein du dispositif souffre de la réticence de ses responsables à s'attarder sur des procédures administratives. C'est ce que sous-entendait Aurélia, qui, tout en précisant qu'elle n'a « *pas envie de leur cracher dessus* », explique par exemple « *que Olivier et Yves-Marie, ils... c'est pas trop leur truc de formaliser par écrit* » ou encore « *que, eux, quand ils voient un jeune qui... qui va pas bien et qui a besoin d'être suivi, ils le filent direct en tutorat, et puis ils se disent, bah on le prendra après en premier entretien* ». Olivier et Yves-Marie reconnaissent eux-mêmes ne peut pas être experts pour traiter de cette partie procédurale de leur travail de référent du dispositif. Ils expliquent ainsi qu'il a parfois fallu les mettre en garde lorsque ceux-ci ont souhaité mettre en place certaines initiatives, car ils ne pensaient pas toujours à respecter un cadre pourtant

incontournable en milieu scolaire. Pour Olivier, cette injonction à respecter le cadre institutionnel est « ch..... » :

Yves-Marie : Mais après, c'est pas toujours simple, hein. Parce que tu vois, y a le proviseur adjoint est venu hier aussi, euh bon, « Ouh là là, on va... ». [Rire]

Olivier : « Hop, hop, hop, on recadre. » Faut un cadre, quoi.

Yves-Marie : Voilà. Là il faut... on est à l'école quand-même. C'est un cadre institutionnel, donc...

Olivier : Est-ce qu'il faut prévenir ? Donc ça se complique, tout se complique. Est-ce qu'il faut prévenir les parents ? Quel temps ?

Yves-Marie : Voilà.

Olivier : C'est ch****, c'est...

Il me semble qu'un premier élément propre à la personnalité d'Olivier peut expliquer la difficulté que celui-ci éprouve à respecter les procédures. Olivier s'autodéfinit comme quelqu'un d'assez « fonceur ». Il affirme avoir besoin de rapidité, d'immédiateté et de dynamisme, ce qui transparait nettement au travers du mode d'interaction que je l'ai toujours vu adopter en ma présence. Celui-ci est en effet toujours très actif, ne tient pas longtemps en place et parle beaucoup. Lui-même admet que cet aspect de sa personnalité le conduit parfois à bousculer les codes institutionnels : « *Disons que j'ai une tendance à vouloir que ça aille très vite. Tu vois ? Et dans ces dispositifs-là, ou dans ce qu'on met en place, je vais secouer, quoi. Je vais secouer énormément.* ». Il explique particulièrement apprécier la relation qu'il entretient avec son binôme Yves-Marie car celui-ci le « recadre », ce qui lui permet d'éviter parfois de se retrouver dans des situations problématiques. En cela, Yves-Marie jouerait un rôle de temporisateur qui atténuerait une sorte de « manque de tact » propre à Olivier.

Le discours d'Olivier vis-à-vis de son rôle d'enseignant est par ailleurs presque « militant », et il s'inscrit souvent dans une posture critique vis-à-vis de l'institution scolaire, qui présente selon lui un certain nombre de caractéristiques limitant les marges d'action de ses professionnels. Ce que regrette principalement Olivier, c'est la lenteur qu'induisent les normes institutionnelles dans la mise en place d'actions en milieu scolaire : « *Le système, il est lent, moi, je le trouve très très lent. [...] C'est long. Je sais pas, c'est pesant, c'est...* ». Il fait souvent référence à une forme d'inertie institutionnelle qui impose une temporalité qui n'entre pas en cohérence avec la temporalité des élèves accueillis à l'Alliance Éducative. Ainsi, il explique que « *le temps de l'Alliance n'est pas forcément à la fois celui de l'école* », soulignant ainsi que le dispositif aurait besoin d'agir de manière beaucoup plus réactive que ne le permettent certaines normes institutionnelles. Yves-Marie raconte qu'Olivier et lui ont

eu l'idée de créer un « *sas* » de décompression qui puisse accueillir un élève au moment-même où celui-ci « *pose souci au prof* », pour éviter que la situation ne s'envenime et amène à « *des ruptures, des impossibilités* ». Olivier explique néanmoins qu'il leur est impossible de mettre cette idée en place dans le contexte de l'institution actuelle, car « *ça révolutionne le truc* ». Pour ces deux enseignants, respecter scrupuleusement les procédures imposées par le fonctionnement de l'école peut ainsi induire un risque d'intervenir trop tard.

À l'inverse, Aurélia suggère que le respect de certaines procédures formelles permet de structurer la réponse apportée au jeune, mais également de faciliter la coordination entre les professionnels. Pour elle, le côté désorganisé des référents du dispositif peut perturber les personnes qui auraient davantage « *besoin de suivi, de régularité* ». Elle explique qu'elle-même n'y trouve pas réellement son compte : « *Parce que déjà, moi, ça me gêne, enfin moi j'ai besoin que les choses, elles soient plus ou moins organisées, que je sache où je vais, que... que voilà, je... que y ait une ligne qui soit tracée, mais que ce soit pas non plus tout le temps le yo-yo entre... et j'ai du mal à trouver ça avec...* ». Par ailleurs, au contraire d'Olivier et Yves-Marie, elle estime que le manque de procédure formelle au sein du dispositif ne le rend pas plus réactif, mais allonge au contraire les délais de mise en place des actions : « *Tu vois, tu leur demandes quelque chose, c'est pas... ça met du temps à se mettre en place. C'est... on sent que c'est un peu chaotique parfois.* ».

On peut analyser les positionnements de ces trois acteurs sous l'angle des « registres de justification » de Boltanski et Thévenot (1991). Ainsi, Aurélia, tout comme Olivier et Yves-Marie, justifient tous trois leur point de vue par un souci d'efficacité, et font donc principalement appel à la « cité industrielle »⁵⁷ pour légitimer leur positionnement. Néanmoins, ils ne sont pas d'accord sur ce qui, au sein de cette cité, est « grand » ou « petit » vis-à-vis du principe d'efficacité (Boltanski & Thévenot, 1991). Pour les enseignants d'EPS, les procédures formelles viennent compliquer la mise en place de toute initiative et induisent une certaine lenteur dans l'action, ce qui réduit la performance du dispositif. Aurélia estime en revanche que celles-ci améliorent la lisibilité de l'action pour tous les partenaires du dispositif et permettent ainsi une meilleure réactivité et une meilleure efficacité. Pour autant, cette différence d'opinion ne remet pas en question le fonctionnement du dispositif, en partie car ces trois acteurs s'accommodent de la situation et que celle-ci n'a pas encore donné lieu à

⁵⁷ Si dans ce cadre spécifique, j'ai considéré que les arguments des uns et des autres se référaient principalement à la cité industrielle, ce n'est à mon avis pas ce qui prime dans leur discours en règle générale. En effet, il me semble que ces trois acteurs s'inscrivent plus spontanément dans un registre de familiarité envers les jeunes auxquels ils ont affaire pour justifier leur action, ce qui les rapproche davantage de la « cité domestique ».

une « épreuve de justification » publique, qui pourrait perturber l'arrangement sur lequel repose aujourd'hui l'organisation de l'Alliance.

XIX.3.3 Manque de temps et de moyens pour assurer la cohésion du réseau

Ce que la plupart des enquêtés ont identifié comme la raison principale au manque de communication au sein du dispositif réside dans un manque de temps et de moyens accordés aux membres de l'Alliance pour se coordonner convenablement. Ainsi, après que j'ai demandé à Axelle si elle estimait qu'ils bénéficiaient de suffisamment de temps de concertation dans le cadre du dispositif, cette dernière m'a répondu : « *Non. Non, non. Enfin Monsieur Monsieur Clément a vraiment essayé d'en mettre. Et ça a été des temps longs, mais finalement toujours trop courts parce que quand on doit tout créer, c'est recréer une école dans l'école quoi. Hein, ça se passe pas comme ça, en claquant des doigts* ». Elle souligne bien que la mise en place d'un dispositif qui en est encore au stade embryonnaire demande de l'investissement, et que malgré la bienveillance de l'équipe de direction qui a accordé des créneaux spécifiques dédiés à l'Alliance Éducative, ceux-ci sont encore trop rares.

Virginie explique que tout le monde est tellement pris par sa propre pratique professionnelle et par ses propres problèmes qu'il est alors compliqué de maintenir un lien de communication effectif dans un dispositif partenarial tel que celui de l'Alliance Éducative : « *Ah ouais, tout le monde est à fond dans leur truc quoi. Ah bah oui, c'est ça qui pêche, hein. On voudrait tellement passer plus de temps à faire tout ça, mais je crois que c'est le temps qui nous manque, hein.* ». C'est selon elle un des motifs principaux du manque de relais entre les responsables du dispositif et les infirmières, qu'elle regrette.

Le fonctionnement de l'Alliance souffrirait donc en réalité du fait que chacun de ses membres doive par ailleurs continuer d'assurer des missions qui sont déjà chronophages pour les professionnels. Tous les acteurs du milieu scolaire avec lesquels j'ai interagi dans la cadre de mon enquête semblent en effet pris par le temps. L'assistante de service social du lycée, que j'ai contactée par téléphone pour tenter de prendre rendez-vous avec elle, a expliqué travailler seule et à mi-temps sur un établissement de 1200 élèves, affirmant qu'il lui manque donc du temps pour compléter ses propres missions. Les CPE ont mis plusieurs semaines à me répondre car ces dernières étaient débordées, et Axelle a fini par me recevoir sur l'établissement la veille des vacances, alors même que ses collègues avaient presque tous déjà quitté le lycée et qu'il lui restait du travail.

Olivier et Yves-Marie, au travers de leur statut de « référents décrochage scolaire » au sein du lycée, se sont vus allouer un créneau horaire dédié à cette mission et une rémunération supplémentaire de 1250€ en vertu de la circulaire 2015-058 qui fixait les modalités d'attribution pour les Indemnités de Mission Particulière. Comme me l'explique Olivier : « *par exemple, ce qu'on fait pour l'Alliance Éducative, on a deux heures de libérées, mais c'est en plus, le lundi. Et on est payés. On a une IMP, hein.* ». Néanmoins, ils regrettent de ne pas disposer de plus de temps et de moyens pour bien mettre en œuvre tout ce qu'ils souhaiteraient dans le cadre de l'Alliance Éducative : « *Mais... et si tu veux, ce qu'on met en place, on est un petit peu frustrés parce qu'on sent que y a un... C'est pertinent, ce qu'on fait. Enfin, j'espère que c'est pertinent. Mais on n'a pas assez de temps, ni de... ni de moyens.* ».

En effet, il est possible de se demander si l'IMP accordée aux référents décrochage scolaire est à la hauteur de l'investissement qui leur est demandé. Selon la circulaire 2015-058, les missions du référent décrochage consistent principalement à ce que celui-ci « coordonne l'action de prévention menée par les équipes éducatives, dont les conseillers principaux d'éducation et les personnels sociaux et de santé, au sein des « groupes de prévention du décrochage scolaire ». Assez floues, ces orientations peuvent être interprétées différemment selon les contextes locaux. Une variation du taux de rémunération, de 625€ à 2500€, était d'ailleurs prévue dans la circulaire en fonction de « l'importance effective de la mission ». Au cours de la formation pour les référents décrochage scolaire du bassin, organisée au lycée Sophie-Germain le 20 janvier 2017, Monsieur Clément, Arnaud et Cédric, ont animé un atelier sur le rôle du référent décrochage. Ils ont alors établi une sorte de référentiel des compétences du référent décrochage, en listant toutes les missions que celui-ci pouvait assurer tout en précisant que celles-ci pouvaient varier selon les établissements.

L'atelier a permis de définir le référent décrochage scolaire comme une « personne ressource » au sein de l'établissement, pouvant prendre en charge des missions de prévention et d'intervention dans le cadre de la lutte contre le décrochage. Il est également responsable de l'animation d'une équipe autour de la question du décrochage, et, selon les contextes, de la mise en place et de la gestion d'éventuels partenariats extérieurs. En relation directe avec le réseau FoQualE, le référent se doit également d'assurer le lien avec celui-ci⁵⁸. Enfin, il peut lui-même participer à des actions de lutte contre le décrochage scolaire, en confrontation directe avec les élèves. Au cours de cet atelier, j'ai pu noter différentes réactions souvent

⁵⁸ Cette tâche était d'ailleurs mise en avant dans la circulaire 2015-058 qui affirmait que les référents décrochage avaient « également pour mission de faciliter le retour en formation initiale des jeunes pris en charge dans le cadre du réseau Foquale ».

ironiques de la part des professionnels présents qui exprimaient leur perplexité vis-à-vis de la complexité de la tâche qui leur était demandée. C'était entre autres le cas d'Olivier et d'Yves-Marie. Ainsi, Olivier déclarait : « *si [le référent décrochage] fait tout ça, il explose* ». Yves-Marie, lui, avait pris le parti d'en plaisanter : « *on s'appelle Top Gun, nous* ».

Au cours de notre entretien, ces derniers affirment regretter de ne pas pouvoir faire plus avec les moyens qui leur étaient impartis. Pour eux, il serait possible d'être bien plus efficace avec du temps supplémentaire. Olivier déclare ainsi que leur investissement, pourtant important, reste insuffisant face aux besoins : *Mais t'imagines la disponibilité que ça demande, si vraiment on... Je pense qu'on s'investit, mais on pourrait faire beaucoup mieux encore. Beaucoup mieux, moi je suis persuadé qu'on pourrait faire beaucoup mieux*. Il suggère alors que ce travail de référent décrochage scolaire dessine « *les contours d'un métier* ».

Aurélia souligne en ce sens que devant l'ampleur du travail que doivent assurer Olivier et Yves-Marie en raison de leur statut de responsables de l'Alliance et de référents décrochage de l'établissement, il aurait été pertinent de faire appel à du personnel extérieur pour assurer le suivi administratif du dispositif : « *Parce qu'ils sont enseignants, mais tu vois, ils ont pas beaucoup d'heures par semaine, de libérées. Je crois qu'ils ont deux ou trois heures. Donc c'est pas... Quand tu vois les entretiens qu'il faut mener, plus tout le reste à côté qu'il faut faire, je pense qu'un mi-temps là-dessus justement pour gérer tout ça, ça pourrait ne pas être du luxe.* » Elle explique d'ailleurs que le lycée Sophie-Germain a cherché à recruter un autre volontaire en service civique spécifiquement missionné pour ce travail : « *Tu vois, ils cherchaient un service civique pour faire ce boulot-là et ils l'ont pas trouvé.* ». Comme les candidatures que l'établissement a reçues ne correspondaient pas aux attentes fixées, le service civique n'a pas été maintenu, et c'est donc Aurélia, censée être en service civique à la MLDS uniquement, qui a accepté de partager son temps entre la MLDS et l'Alliance Éducative et qui s'occupe de chercher à assurer la partie communication du dispositif. Elle souligne néanmoins que ce n'est pas pour cette mission qu'elle a été embauchée et qu'il lui est donc parfois compliqué de trouver sa juste place dans le dispositif : « *Donc c'est aussi ça le double-tranchant, c'est qu'il faut que... c'est pas toujours facile, moi j'arrive pas toujours à savoir où se situe ma place, parce qu'il faut pas que je sois leur secrétaire, mais bon, en même temps, des fois, j'ai pas tellement le choix.* ». Selon elle, l'échec du recrutement du service civique en début d'année a donc largement pu faire obstacle à la coordination administrative : « *Donc, on leur a laissé une toute petite part de moi pour faire ce que normalement, un service civique de 30 heures aurait dû faire, donc...* ».

Il y aurait donc finalement un décalage entre les orientations préconisées par l'institution et les moyens matériels mis à disposition pour leur mise en œuvre. N'ayant pas les ressources nécessaires pour accomplir toutes leurs missions, les professionnels auraient tendance à ne sélectionner qu'une partie des tâches qui leur sont assignées.

Au travers de ce chapitre, j'ai donc montré que l'Alliance Éducative s'appuie sur un vrai réseau de sociabilité, au sein duquel les acteurs sont liés les uns aux autres par divers types de connexion. Ce réseau souffre néanmoins du fait que certains acteurs ne soient connectés aux autres membres du dispositif que par des liens ténus. Par ailleurs, Olivier et Yves-Marie, référents décrochage scolaire et éléments centraux de ce réseau, montrent certaines difficultés à « stabiliser » le réseau de l'Alliance Éducative, ne parvenant pas à établir une communication et une concertation suffisante entre tous les membres du dispositif qui permettrait de maintenir en vie l'intéressement constant des acteurs. Plusieurs explications peuvent être avancées pour comprendre cette difficulté éprouvée par les deux enseignants d'EPS. La première est liée à leur identité professionnelle fortement orientée vers l'action et vers le face à face avec l'élève, qui les pousse à ignorer parfois les procédures institutionnelles jugées trop lourdes. La deuxième se rapporte au peu de temps et de moyens qui leur sont accordés pour assurer toutes leurs missions de référents décrochage scolaire, qui les incite à sélectionner parmi les tâches qui leur incombent.

Chapitre X – Un partenariat confronté à des découplages

En plus des problèmes de communication qui impactent la coordination au sein du dispositif de l'Alliance Éducative, le partenariat effectif entre les membres de cette action est confronté à diverses situations de découplages, qu'il s'agisse de découplages entre les préconisations officielles et l'action effective des acteurs de terrain (Maroy, 2007) ou des découplages liés aux territoires professionnels des membres de l'Alliance (Freidson, 2001).

XX.1 Des conflits intra-établissement

L'Alliance Éducative peut premièrement avoir réactivé certaines tensions au sein de l'équipe enseignante du lycée, qui seraient liées à l'histoire du lycée Sophie-Germain et notamment à l'impact négatif qu'avait eu la mise en place du dispositif CRÉÉ sur le climat d'établissement. Olivier et Yves-Marie, qui faisaient partie du groupe CRÉÉ à l'époque, expliquent que l'initiative avait dû prendre fin car elle avait fait naître des tensions : « ça a un

peu capoté parce que y avait des susceptibilités entre les enseignants, c'est-à-dire ceux qui n'étaient pas forcément dans ce CRÉÉ, là, ce dispositif, y avait des jalousies, des... avec les profs des autres disciplines qui voyaient ces gens-là comme des super-profs. ». Faisant référence à ce passif, qu'il n'a pas directement connu mais qui lui a été relaté, Jérémy rapporte l'attitude de certains enseignants vis-à-vis de l'aide aux apprentissages qui avait été mise en place lors du CRÉÉ : « Enfin tu vois, soutien, des personnes vont dire : « ouais, tu fais du soutien à mon élève, finalement c'est parce que mon cours est pas assez bien pour lui », enfin tu vois ce que je veux dire ? ». De même, Axelle explique à partir des éléments qu'on lui a transmis que le dispositif « avait fini un petit peu en conflit entre professeurs, parce que « bah, tu me prends mon élève, c'est mon élève à moi, c'est moi qui le connais le mieux ». Donc voilà, comme si on... ça reste public, hein. Mais bon, non, « c'est à moi ». Et je pense que certains se sentaient euh... bah perdre pied totalement et être désemparés parce que bah voilà, on leur prenait une partie de leur boulot ».

Perçu comme une manière de distinguer les « bons profs » des « mauvais profs », le groupe CRÉÉ aurait ainsi participé à cliver les équipes enseignantes de l'établissement. Ceux qui ne souhaitaient pas s'intégrer au groupe se seraient alors sentis remis en cause dans leur pratique enseignante, et ce pour deux raisons :

1) la création d'un groupe CRÉÉ revenait à dire qu'ils avaient une part de responsabilité dans l'échec ou l'exclusion de leurs élèves, ce que tous n'étaient pas prêts à entendre,

2) le principe du volontariat contribuait à donner une image très valorisante de certains enseignants là où les autres pouvaient plus facilement être pointés du doigt pour « ne pas s'être investis ».

Odile raconte de quelle manière se sont manifestées ces tensions : « Donc ils ont mis un peu les bâtons dans les roues, soit en nous rendant pas, quand on demandait par exemple, par le biais du professeur principal, d'avoir des retours sur les comportements, sur le travail, ils ne les avaient pas. Ou bien qu'ils ne venaient pas aux réunions, ou bien... voilà, c'était des petites choses comme ça qui m'ont montré que y avait vraiment des tensions. ». Elle explique qu'il devenait compliqué de continuer dans ces circonstances. Ainsi, en 2014, la nouvelle équipe de direction est arrivée à Sophie-Germain (celle qui exerce encore aujourd'hui dans le lycée) et a décidé de mettre un terme au dispositif CRÉÉ en raison des conflits profonds que celui-ci avait fait naître au sein de l'établissement.

À en croire les discours qui circulent encore aujourd'hui à propos de ce dispositif, l'expérience a créé une telle scission entre les professionnels de l'établissement que ce

souvenir reste encore très vif et très douloureux au sein du lycée. Pour certains enquêtés, l'Alliance Éducative souffre d'un manque d'adhésion au sein de l'établissement en raison de difficultés similaires. Cédric affirme par exemple que *« même pour la simple mise en place de... d'ateliers, de renforcement éducatif, par exemple pour des jeunes qu'ont bah des difficultés en maths ou en français particulières, certains professeurs des classes voient pas forcément d'un bon œil qu'un autre professeur vienne apporter un soutien sur des... enfin voilà, ils se sentent un peu dépossédés. »*.

Olivier et Yves-Marie, qui sont peut-être les personnes les plus au fait de la manière dont est perçu le dispositif par leurs collègues enseignants, étant à la fois responsables de l'Alliance Éducative et eux-mêmes professeurs, expliquent au cours de l'entretien que cette question a effectivement pu leur poser des problèmes lors de la mise en place du dispositif.

Olivier : Et ça, c'est une difficulté qu'on rencontre aussi, c'est de...

Anaïs : Aujourd'hui, avec l'Alliance Éducative ?

Olivier : D'une certaine... On fait attention.

Anaïs : Ouais.

Olivier : C'est-à-dire qu'il faut pas arriver en disant : « Nous, on est meilleurs que les autres et on va vous montrer, regardez », quoi. C'est pas du tout ça.

Yves-Marie : Parce que ce qui gêne, en fait, les enseignants, c'est qu'aux entretiens, les élèves se livrent. Et les collègues avaient... redoutaient un peu le regard qu'on pouvait porter sur eux au travers des entretiens.

Olivier : Tout à fait.

Yves-Marie : Et ça, c'était un peu compliqué à gérer, ce que dit Éric, c'est que... source de tensions et... très fortes, hein. Quand on dit « tensions », c'est vrain... c'est pas un euphémisme, hein, c'est vraiment fort.

En revanche, Odile estime que l'Alliance Éducative diffère du CRÉÉ en ce qu'elle est consacrée exclusivement au décrochage scolaire. Elle bénéficie par ailleurs du concours de la MLDS, qui n'était pas encore installée dans l'établissement à l'époque du CRÉÉ. Pour elle, l'implication des coordonnateurs MLDS dans le dispositif lui donne une légitimité nouvelle : *« Mais le fait, aussi, qu'on travaille en association avec la MLDS, ça donne un autre poids, parce qu'on a un regard de personnes différentes qui ont aussi des formations différentes, des parcours différents et qui ont aussi... bah qui travaillent avec le rectorat, avec d'autres instances, donc je crois que ça, c'est important, ça donne, je pense, une crédibilité au dispositif »*. En mettant en avant la crédibilité apportée au dispositif par la participation d'acteurs en lien direct avec « le rectorat » et « d'autres instances », elle rejoint en un sens

l'avis de Monsieur Clément, qui, au cours de la réunion de cadrage de décembre 2016, affirmait que l'Alliance Éducative s'inscrivait dans des orientations politiques nationales et que son caractère institutionnel avait permis d'installer sa légitimité dans l'établissement. Les avis d'Odile et de Monsieur Clément divergent donc de ceux des acteurs évoqués précédemment, dans le sens où ils estiment que l'Alliance Éducative a permis de dépasser les tensions héritées du CRÉÉ.

Les réticences qu'ont opposées quelques enseignants du lycée au groupe CRÉÉ, et qu'ils continuent a priori à opposer à l'Alliance, sont révélatrices de la difficulté persistante au sein du système éducatif pour mobiliser l'ensemble des acteurs autour de dynamiques partenariales. Elles montrent également que les orientations privilégiées par le projet d'établissement du lycée Sophie-Germain⁵⁹ ne sont en fait pas portées par l'ensemble de l'équipe éducative. C'est un écueil que note déjà Olivier Cousin en 1993, expliquant que « lorsque l'on parle de politique d'établissement, il faut bien voir quelles en sont les limites. En effet la participation ne concerne le plus souvent qu'un petit nombre d'acteurs. » (Cousin, 1993, p.19). De même, Vincent Dupriez, Xavier Dumay et Anne Vause affirment que « nombre de recherches empiriques indiquent que le travail collectif des enseignants demeure très faible », alors même que se serait développé, ces dix dernières années, un « modèle normatif de l' « établissement mobilisé » qui souligne l'importance d'un travail en équipe des enseignants autour d'un projet d'établissement » (Dupriez et al., 2008, pp.19-20). Les auteurs de l'article identifient dans ce décalage une situation de « découplage entre ce que l'on raconte sur soi et ce que l'on fait au sein de l'organisation » (Dupriez et al., 2008, p.20). Cette forme de découplage semble donc particulièrement exacerbée au lycée Sophie-Germain. Non seulement la plupart des enseignants ne se sont pas portés volontaires pour participer aux actions de lutte contre le décrochage scolaire mises en place au travers de l'Alliance Éducative, mais certains professeurs manifestent également une résistance face à ce dispositif, qu'ils considèrent comme une remise en cause de leur propre travail. Ce conflit illustre donc parfaitement la difficulté que présentent encore nombre d'acteurs du système scolaire à entrer dans des logiques de partenariat, qui induit alors un découplage entre les préconisations officielles et la réalité du terrain.

⁵⁹ J'ai expliqué dans le chapitre III de la partie 1 de ce travail que la lutte contre le décrochage scolaire est un axe prioritaire au sein du projet d'établissement du lycée.

XX.2 Des « querelles de territoire » entre professionnels

L'Alliance Éducative est composée d'acteurs aux domaines de compétence assez divers. Une de ses particularités réside dans le fait qu'elle est pilotée par des enseignants, Olivier et Yves-Marie, et qu'elle est fortement investie par le corps enseignant en règle générale, tout en associant des CPE, mais aussi des professionnels issus du médical ou du social. Or, si les professionnels de ces trois derniers secteurs ont l'habitude de travailler ensemble au lycée Sophie-Germain, en raison de leur participation à la cellule de veille de l'établissement, le partenariat avec les enseignants ne va pas nécessairement de soi. Je vais ici chercher à mettre en évidence le fait que l'Alliance Éducative a en ce sens pu provoquer des « querelles de territoire » entre différents acteurs.

XX.2.1 Savoir où s'arrêter

La majorité des acteurs interrogés s'accorde sur la nécessité de travailler en collaboration avec des professionnels issus d'autres champs de compétence dans le milieu de l'éducation. Pour eux, ce besoin de partenariat se justifie par le fait que personne n'a les capacités ni les compétences pour assurer seul le suivi global d'un adolescent dans le cadre scolaire. Au cours des entretiens, beaucoup d'enquêtés ont utilisé des métaphores pour exprimer l'idée qu'ils n'étaient pas tout-puissants. Jérémy explique ainsi qu'il n'a pas de « *cape rouge* » et qu'il n'est donc pas « *Superman* ». Virginie affirme qu'elle ne dispose pas de « *baguette magique* » qui lui permette de résoudre tous les problèmes d'un jeune. Olivier, lui, met en garde contre la tentation de se présenter comme un « *Zorro de l'éducation* ».

Ce que les acteurs interrogés cherchent à mettre en avant au travers de toutes ces images est qu'il est important pour eux de reconnaître leurs propres limites et de déléguer à d'autres professionnels lorsqu'ils ne peuvent pas se permettre de gérer la situation seuls. À la question de la nécessité de travailler en équipe, Odile répond : « *ah, on n'est pas tout seul, c'est important de ne pas être tout seul dans ces problématiques, quand-même* ». Jérémy, lui, explique : « *C'est qu'après faut... faut savoir ses limites, finalement dans ce qu'on peut apporter aux gamins, c'est-à-dire que faut après s'entourer des bonnes personnes qui peuvent aider aussi le gamin. C'est ça aussi, qu'est important.* ». De même, Yves-Marie, soutenu par Olivier, affirme : « *on a nos limites aussi, hein. Mais peut-être que si on perçoit ça, on peut orienter chez des...* ».

Ainsi, tous les enseignants interrogés reconnaissent l'intérêt que peut représenter le fait de travailler en équipe face à certaines situations. Pour Odile, il est important de déléguer

quand il est question de problèmes de santé, auxquels elle ne peut répondre seule : « *Bah quand c'est des choses qui sont liées à la santé, ou quand c'est des choses qui sont liées... surtout à la santé, ou bien à la sécurité, je fais... j'essaie de faire comprendre à l'élève que là, à un moment, je peux plus res... je peux plus être le seul référent.* ». Jérémy souligne également qu'il n'est « *que* » enseignant », et qu'il n'est « *ni psychologue, ni infirmière, ni CPE* », ce qui justifie de ne « *surtout pas rester seul* ». Il amène ainsi l'idée que les enseignants sont compétents sur certaines missions et non sur d'autres, qui relèvent du domaine de compétence d'autres corps professionnels. Cette réflexion renvoie à l'idéal-type élaboré par Freidson (2001), qui explique que pour faire valoir leur légitimité, les professionnels doivent convaincre qu'il est nécessaire de disposer d'un certain niveau de savoirs et de savoir-faire pour exercer les tâches qu'ils rencontrent dans leur travail : « *The ideal-typical position of professionalism is founded on the official belief that the knowledge and skill of a particular specialization requires a foundation in abstract concepts and formal learning and necessitates the exercise of discretion.* » (Freidson, 2001, p.35). Ainsi, seules des personnes formées et titulaires d'un diplôme attestant de cette formation pourraient ainsi prétendre à assurer un certain nombre de mission propres à une profession en particulier.

Or, l'Alliance Éducative donne l'impression à certains acteurs que le partage des domaines de compétences des professionnels du lycée Sophie-Germain peut être menacé par le dispositif. Cédric explique par exemple : « *Y a des freins à lever, en effet. Notamment parce qu'il y a des cultures professionnelles un petit peu différentes. Par contre les profs, justement, les... bah la MLDS, éventuellement, les services sociaux, les infirmiers, avec chacun aussi des prés carrés, hein, y a des choses... certains professionnels ont l'impression parfois qu'on puisse empiéter sur... en mettant en place des choses un peu différentes, qu'on puisse empiéter sur leurs parties.* ». Olivier désigne plus directement certaines professionnelles de la cellule de veille, qui portent un regard plutôt négatif sur l'Alliance Éducative, à commencer par l'assistante de service social du lycée : « *Elle est dans la cellule de veille, mais tu vas voir qu'elle a un regard sur l'Alliance Éducative qu'est très... au vitriol. Je pense qu'elle va pas nous aimer beaucoup. Pas nous en tant que personnes.* ». Yves-Marie estime que celle-ci, à l'image des infirmières, ne voient pas d'un très bon œil le fait que des enseignants prennent en charge des missions qui relèvent principalement de leur domaine de compétences : « *Puis parce que nos questions investissent un peu son champ de travail quoi, son champ professionnel, je veux dire, c'est... c'est pas évident, on nous a dit plusieurs fois : « vous marchez sur des œufs ». Mais pas... pas elle, hein, d'autres, voilà. Parce que t'as le champ de l'infirmière, t'as le champ de l'assistante sociale, t'as le champ de la COP, puis nous, comme*

dit Olivier, on touche un peut tout. » Olivier, s'appuyant sur des retours de l'infirmière, confirme : « *Même l'infirmière, elle va avoir un regard sur l'Alliance, tu vas voir. Si tu poses tes questions bien ciblées, elle va dire : « Bon, ouais, l'Alliance, mais des fois, voilà, ils savent pas faire, les questions psychologiques, ils font de la psychologie avec des gamins, ils savent pas faire, ils sont pas formés* ». ».

Effectivement, lors de mon entretien avec Virginie, j'ai pu remarquer qu'elle considère que les infirmières ne sont pas plus impliquées dans le dispositif. À l'école, les infirmiers scolaires sont les premiers référents en matière de santé, puisque les médecins scolaires assurent des permanences sur des secteurs relativement larges et ne sont que rarement présents au sein des établissements. Comme Virginie l'affirme, elle est de fait en première ligne pour accueillir des jeunes manifestant des troubles tant somatiques que psychologiques, qui sont pour elles souvent imbriqués. Elle explique ainsi disposer de compétences spécifiques pour assurer cette mission double, qu'elle tire à la fois de sa formation initiale, de son expérience professionnelle, et des échanges qu'elle entretient avec ses collègues, notamment lors de réunions de bassin. Son rattachement à la profession d'infirmière lui a permis de développer des compétences d'écoute, qui sont selon elle indispensables lorsqu'il s'agit de s'occuper de jeunes en difficulté. Dans le cadre de l'Alliance Éducative, elle juge dommage de laisser des enseignants non formés assurer des entretiens avec des élèves car ceux-ci n'ont « pas d'écoute » : « *Les professeurs font ce qu'ils peuvent, les professeurs d'EPS qu'ont été mis en... bah comment... en référents à ce projet. Bon, ils sont pas psychologues, ils ont pas d'écoute. Bon. Voilà.* ». Virginie, en ce sens, manifeste un fort attachement au caractère monopolistique de sa profession (Freidson, 2001). Le métier d'infirmier se rapproche effectivement fortement de l'idéal-type du modèle professionnel, dans le sens où la société actuelle reconnaît qu'il est nécessaire, pour exercer en tant qu'infirmier, de disposer d'un certain niveau de connaissances théoriques et de savoir-faire pratique dont seules les personnes justifiant de leur rattachement au corps infirmier peuvent attester.

Pour Virginie, lorsque les enseignants cherchent à adopter une posture d'écoute vis-à-vis de leur élève et outrepassent ainsi les limites de leurs compétences professionnelles pour envahir le terrain des infirmiers, ils sont souvent confrontés à des impossibilités : « *Donc y a des profs qu'essaient de faire des assistants sociaux, ou infirmiers, et ils savent... Donc on les laisse faire, parce que ça sert à rien de se mettre contre, mais là, cette année, on... bah on s'aperçoit que y en a... voilà, y en a... on a eu la preuve avec un élève, avec une prof bah qui y arrivait pas, puis nous, on a réussi, donc... Mais forcément qu'on a réussi parce qu'on est*

infirmières, c'est normal, quoi. Mais... donc des fois, ils vont outrepasser. » Elle suggère même qu'en réalité, ces derniers peuvent parfois mettre le jeune en danger en décidant d'assumer un rôle qui n'est pas le leur : « *Mais des fois, bah on a vou... on a dû rattraper des problématiques et c'est compliqué, une fois qu'ils se sont confiés à quelqu'un, de redire à nouveau leur histoire, bah c'est... c'est violé en fait. Faut faire attention de pas violer la parole.* ».

Monsieur Clément estime que cette position des infirmières au sein du lycée rend la mise en place d'actions effectives compliquées. Il suggère que leur posture, très axée sur la bienveillance vis-à-vis de l'élève, les éloigne du concret et fait obstacle aux tentatives de prendre des décisions opérationnelles. Ainsi, selon lui, il est parfois nécessaire de désacraliser certains positionnements pour passer à l'action et réellement insuffler du changement au sein d'un système scolaire. Pour autant, dans le cadre de l'Alliance Éducative, qui s'occupe directement de jeunes en difficulté, Axelle rappelle qu'il y a certaines précautions à prendre : « *déjà qu'on travaille avec un public ultra-fragile, donc il faut pas qu'on dépasse notre fonction. Il faut pas qu'on devienne psys.* ». En effet, comme Olivier et Yves-Marie ont eux-mêmes su le reconnaître, leur volonté de bien faire, qui les a parfois poussés à vouloir assurer des missions sur lesquels ils ne sont pas experts, a parfois pu envenimer des situations :

Anaïs : Faut savoir s'effacer parfois, pour laisser d'autres...

Yves-Marie : Voilà, exactement.

Olivier : Ah oui, oui, ça, il faut savoir. Moi, j'ai eu du mal, des fois, ça.

Anaïs : Ouais.

Yves-Marie : Bah ouais, mais tu voulais sa... ouais, mais...

Olivier : Je voulais tellement avancer, puis tu t'aperçois que tu vas faire plus de mal que de bien, alors...

Yves-Marie : En voulant faire le bien, en fait, bah des fois...

Olivier : Bah tu fais plus de mal.

XX.2.2 Des enseignants dans la cellule de veille ?

Jusqu'à cette année, une ligne de démarcation assez claire distinguait les enseignants de la cellule de veille⁶⁰. Les professionnels de la cellule de veille étaient auparavant considérés comme les principaux référents en matière de décrochage scolaire au sein de

⁶⁰ Comme je l'ai précisé précédemment, la cellule de veille de l'établissement est composée de CPE, d'infirmières, d'une assistante sociale, d'une COP, de coordonnateurs MLDS et de membres de l'équipe de direction.

l'établissement, puisque les cas de jeunes présentant des risques de décrochage, à l'image de tous les cas d'élèves en difficulté du lycée, devaient directement être communiqués à la cellule de veille par les enseignants. À partir des informations qui leur étaient transmises par les professeurs principaux, les membres de la cellule de veille se réunissaient alors à fréquence régulière pour discuter des jeunes et envisager conjointement des solutions individualisées à mettre en place. Les acteurs de la cellule de veille, chacun dans leur domaine de compétence, étaient considérés par l'établissement comme des spécialistes à qui il était nécessaire de renvoyer dès lors que des difficultés étaient identifiées chez un élève en classe.

Si la cellule de veille est encore en activité cette année et conserve globalement les mêmes missions, elle ne dispose plus de cette forme d'exclusivité dont elle bénéficiait jusqu'alors sur la question du traitement du décrochage scolaire. En effet, la naissance de l'Alliance Éducative a fait bouger les lignes, puisque la cellule de veille doit désormais renvoyer tous les élèves pour lesquels sont identifiés des risques de décrochage scolaire vers Olivier et Yves-Marie, en leur qualité de « référents décrochage scolaire » et de responsables du dispositif de l'Alliance. Par la suite, en s'appuyant sur un premier entretien mené avec les jeunes, ce sont eux qui proposent aux élèves d'être suivis en tutorat ou d'intégrer tel ou tel module de l'Alliance. Dans une première partie de l'année, les deux enseignants d'EPS ont même participé à certaines sessions de la cellule de veille et pour participer à l'identification du public de l'Alliance. Ainsi, Olivier et Yves-Marie ont progressivement été amenés à partager certaines responsabilités qui étaient jusqu'alors réservées aux seuls membres de la cellule de veille, ce qui a pu provoquer quelques résistances de la part de certains professionnels, considérant que les enseignants n'avaient pas leur place dans ces réunions. En retour, Olivier porte un jugement « sévère » vis-à-vis de cette cellule de veille : « *Bah parce que c'est bien beau de discuter d'élèves, mais enfin moi je suis sévère par rapport à cette cellule de veille, mais ils les ont jamais* ». Yves-Marie explique que ses membres « *vont statuer d'après des critères mais ils les ont pas en face d'eux* ». L'exclusion des enseignants de la cellule de veille semble donc faire l'objet de tensions, ravivées par la naissance de l'Alliance Éducative cette année.

XX.2.3 De la difficulté à établir un couplage au sein de l'Alliance Éducative

Les tensions mises en évidence ici montrent que l'Alliance Éducative peut faire naître ou réveiller des formes de « querelles de territoire » (Dutercq, 2000a), là où certains membres du dispositif ont l'impression que d'autres peuvent empiéter sur leur domaine de

compétences. A priori, j'ai montré que l'ensemble des acteurs s'accorde sur la nécessité d'agir en collaboration autour de la situation d'un jeune, pour pouvoir relayer à de nouveaux partenaires dès lors qu'il est question de problèmes touchant directement aux domaines de compétence d'autres professionnels. Dans les faits, en revanche, l'instauration d'une réelle dynamique partenariale interne au lycée Sophie-Germain semble en réalité se heurter aux difficultés éprouvées par certains acteurs à déléguer des tâches à leurs partenaires. Le dispositif de l'Alliance Éducative serait en ce sens marqué par une forme de découplage entre les actions mises en place par les différents professionnels. Plusieurs points peuvent apporter un éclairage sur ce phénomène.

Le phénomène du décrochage scolaire, considéré comme un processus multifactoriel, interroge les territoires professionnels préalablement définis. Sous-tendues derrière les dissensions auxquelles je viens de faire référence se trouve en fait posée la question d'une redéfinition du professionnalisme enseignant. Les enseignants ont en effet pris une place croissante dans la lutte contre le décrochage scolaire au sein de l'établissement. Cette progression de la participation enseignante répond en réalité aux nouvelles orientations officielles, qui insistent désormais largement sur la nécessité de responsabiliser davantage tous les acteurs de l'Éducation Nationale dans le travail de lutte contre le décrochage scolaire, et en particulier le corps enseignant. Le plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » affirme ainsi que la priorité accordée à la prévention du décrochage scolaire exige un renforcement de la « collaboration entre les personnels pédagogiques et éducatifs », et demande à ce que les enseignants soient « sensibilisés, formés et outillés » face au phénomène. Or, au lycée Sophie-Germain, la progression de la participation enseignante dans les actions de lutte contre le décrochage mises en place en interne déstabilise les délimitations professionnelles traditionnellement admises et réactiver des tensions latentes.

En lien avec les récentes inflexions politiques, les enseignants peuvent être amenés à assurer de nouvelles tâches qui ne rentrent pas dans les missions traditionnelles de l'enseignant. Ces nouvelles responsabilités tendent à éloigner certains professeurs de la culture professionnelle enseignante traditionnelle très axée sur le rapport à la connaissance et à la transmission disciplinaire (Brisard & Malet, 2004). Les enseignants sont de plus en plus encouragés à considérer l'élève sous ses différentes dimensions et à adopter une posture professionnelle qui soit davantage « éducatrice » et non plus seulement « instructrice ». Ainsi, Olivier et Yves-Marie, en tant que référents décrochage scolaire, doivent mener des entretiens d'explicitation qui investissent d'autres champs que celui des apprentissages. De même, les tuteurs volontaires de l'Alliance Éducative, engagés dans une relation privilégiée avec un

élève avec lequel ils cherchent à entretenir un lien de confiance, sont parfois amenés à déborder du simple cadre scolaire.

Ces nouvelles missions ont parfois posé des problèmes aux enseignants, notamment dans le cadre des entretiens d'explicitation qu'ont dû mener Olivier et Yves-Marie. En effet, si les CPE, les infirmiers, les assistants de service social, les coordonnateurs MLDS et les COP sont tous habitués à mener des entretiens avec les jeunes et sont préparés au genre d'informations qu'ils peuvent alors recevoir de la part des élèves, les professeurs, non formés à ce type d'exercice, sont beaucoup plus démunis face à ce qui se joue en entretien. C'est ce que suggère Axelle : *« Et donc, ça paraît tout bête, mais même un entretien avec un élève, qu'est-ce qu'on a le droit de dire ? Jusqu'où on va ? Est-ce qu'on va trop sur la sphère familiale, qu'on déborde tout, est-ce que ça va être trop dur pour nous à entendre ? À écouter ? Est-ce qu'on va pas choquer le jeune ? On sait pas, quoi. Alors que nous, on est des spécialistes de l'entretien, donc ça, par exemple, ça nous pose aucun problème. »*. C'est également ce qu'affirme Yves-Marie : *« Et là, c'est vrai que quand... dans l'entretien, tu investis différents champs aussi, qui sont un peu compliqués, le champ de la famille, le champ affectif, y a... et c'est sur des cordes sensibles, et parfois, bah dans l'entretien, ça, ça craque quoi. Et là, notre posture, nous, elle est pas évidente parce qu'on est enseignants au début, on... »*.

Cet investissement de nouveaux champs par certains enseignants peut amener d'autres professionnels de l'établissement à adopter des réactions assez réprobatrices face au fonctionnement du dispositif. Ce genre de critiques provient principalement de Virginie et de l'assistante de service social de l'établissement. Elles exercent toutes deux un métier fortement axé sur un modèle professionnel, ce qui laisse supposer qu'elles adhèrent largement à l'idéologie professionnelle décrite par Freidson (2001). Or, comme je l'ai expliqué dans la première partie de ce travail, l'idéologie professionnelle fait l'objet de nombreuses attaques depuis quelques années, sous la menace conjuguée des logiques bureaucratiques et néolibérales. Pour se préserver, les professions doivent ainsi plus que jamais réaffirmer leur allégeance vis-à-vis d'un modèle professionnel qui suppose un rapport monopolistique à leur domaine de spécialisation. En prenant en compte cette thèse développée par Freidson (2001), on comprend bien que les réserves de Virginie et de l'assistante de service social peuvent en fait être liées à leur conviction d'être seules détentrices des outils nécessaires pour aborder convenablement les questions auxquelles elles ont été formées et à leur crainte de voir la légitimité de leur profession remise en question. En ce sens, les dissensions qui traversent le

dispositif serait dues à un clivage entre des terrains professionnels trop strictement défendus par leurs représentantes.

À l'inverse, on peut considérer que les « querelles de territoire » au sein l'Alliance Éducative tiennent à la difficulté éprouvée par certains acteurs à s'effacer devant les situations qui ne relèvent plus de leur champ de compétence. C'est par exemple le cas d'Olivier, qui admet être allé trop loin dans certains cas et n'avoir pas su déléguer vers les instances compétentes. En reconsidérant ses propos vis-à-vis des membres la cellule de veille, qui n'ont pas, selon lui, la même visibilité sur la manière dont se comportent les jeunes sur le terrain que les enseignants, on peut imaginer qu'Olivier ait en fait du mal à reconnaître à des professionnels extérieurs une légitimité à intervenir auprès des élèves dont il est question à l'Alliance Éducative. Le manque de couplage entre les différentes actions mises en place au sein du dispositif serait, dans ce cas, dû à un écueil que soulignent Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, affirmant que « la résistance des professionnels de l'enseignement (professeurs, chefs d'établissements) à collaborer avec des acteurs qu'ils estiment peu légitimes » peut parfois faire obstacle au partenariat dans l'institution scolaire (Bernard & Michaut, 2014, p.127).

XX.3 Un exemple de découplage : la confidentialité des informations

Une des plus grosses difficultés auxquelles sont confrontés les professeurs du dispositif concerne la confidentialité. En effet, les enseignants, n'ayant pas reçu de formation sur la manière de mener des entretiens, n'ont pas toujours su comment réagir face aux informations que pouvaient leur confier les jeunes avec lesquels ils étaient en lien. Ils ont ainsi parfois eu du mal à déterminer ce qu'ils pouvaient communiquer à leurs partenaires au sein de l'Alliance et ce qu'ils devaient garder pour eux.

Ce sujet de la confidentialité a profondément marqué les débuts du dispositif, et a imprimé sa marque dans le fonctionnement actuel de l'Alliance. Il semble que tout le questionnement concernant le « devoir de confidentialité » soit parti du fait que les référents décrochage scolaire, dans un premier temps, divulguaient trop de renseignements privés dans leurs comptes-rendus d'entretien. En début d'année, suite à un entretien d'accueil avec un jeune, Olivier et Yves-Marie, ont appris que celui-ci vendait de la drogue au sein de l'établissement et ont transmis l'information, en incluant la direction. Monsieur Clément, en tant que membre de l'équipe de direction, aurait alors été obligé de sanctionner l'élève en question une fois que l'information lui était parvenue. Se posait alors la question de la

crédibilité du dispositif : comment expliquer à un élève qu'il était puni pour une information transmise en toute confidentialité à des professionnels à qui il devait pouvoir accorder sa confiance ?

Une fois encore, il est intéressant, ici, de faire appel à la grille de lecture de Boltanski et Thévenot (1991) et d'envisager le conflit ayant émergé autour de la question de la confidentialité comme une « épreuve de justification ». Je chercherai ainsi premièrement à rendre compte des arguments avancés par les différents acteurs du dispositif pour « monter en généralité » et exprimer leur avis face à cette question en faisant appel à des principes de justification divers et publiquement défendables. Il sera surtout intéressant d'étudier le mode de résolution de ces tensions, en interrogeant les logiques ayant permis de sortir du conflit.

Lors de la réunion de cadrage de l'Alliance du 16 décembre 2016, la question de la confidentialité a donné lieu au débat le plus vif de la rencontre. Ce sont Olivier et Yves-Marie qui ont, les premiers, évoqué le problème, souhaitant savoir à partir de quel moment il devenait nécessaire de transmettre à l'équipe de direction certaines informations sensibles confiées par les jeunes en entretien. Les coordonnateurs MLDS ont alors largement assuré le rôle de médiateur dans les échanges qui ont suivi, et ont cherché à expliquer aux enseignants présents à la réunion qu'il était primordial de maintenir le silence sur les renseignements transmis en toute confiance par un jeune en entretien. Arnaud et Cédric ont ainsi assuré qu'il était dangereux de divulguer des informations livrées par le jeune en entretien, car le principe même de l'entretien était d'instaurer une relation de confiance avec l'élève, qui pouvait être complètement mise à mal si celui-ci venait à apprendre que certains renseignements avaient été transmis à d'autres personnes à son insu. La question de la crédibilité du dispositif a également été abordée par les coordonnateurs MLDS, qui ont expliqué que celle-ci pouvait être totalement remise en question si les élèves venaient à raconter à leurs amis que les responsables de l'Alliance faisaient remonter des informations compromettantes à la direction ou à d'autres professionnels sans que les jeunes aient donné leur accord. Les enseignants, tout en reconnaissant pour la plupart la justesse de ces arguments, ont néanmoins pu faire part de quelques inquiétudes ou craintes. Certains ont affirmé avoir peur de nuire à l'élève s'ils gardaient secrète une information qu'ils jugeaient dommageable pour le jeune. D'autres ont indiqué être préoccupés par un aspect juridique, se demandant à partir de quand il devenait impossible de maintenir une information confidentielle sous peine de sanction judiciaire.

Cette question de la confidentialité a également été directement mise en lien avec des tensions liées aux champs de compétence des professionnels, que j'ai mentionnées précédemment. En effet, les membres de la cellule de veille, dont font partie tous les

professionnels de l'Alliance Éducative, hormis les professeurs, sont en principe soumis au secret professionnel, contrairement aux membres du corps enseignant⁶¹. Ainsi, Axelle, pendant la réunion de cadrage du dispositif du 16 décembre 2016, a affirmé que les enseignants, dès lors qu'ils sentaient que les jeunes commençaient à leur confier des informations qui ne relevaient pas de leur champ de compétences, devaient déléguer vers des professionnels non seulement plus aptes à traiter correctement de ces renseignements, mais également soumis à un devoir de réserve qui protège à la fois les informations du jeune et le professionnel qui ne risque pas d'être inquiété par des poursuites juridiques.

On voit donc qu'autour d'un objet défini, les acteurs ont pu mobiliser des principes de justification très divers. Au vu de la complexité des enjeux qui se cachent derrière ce conflit, sa résolution s'est avérée relativement compliquée. Boltanski et Thévenot détaillent plusieurs manières de sortir d'une dispute. Dans le cadre d'une « épreuve de justification », l'objectif est de parvenir à lier les « objets » les « êtres » mobilisés par l'épreuve « les uns par rapport aux autres dans des assemblages suffisamment cohérents pour que la situation soit justiciable d'un principe supérieur commun » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.58). Néanmoins, comme l'expliquent les deux auteurs, cet objectif n'est pas toujours atteint et il arrive souvent que les conflits débouchent sur des « compromis », voire des « arrangements locaux ». Dans le cas du compromis, les parties prenantes de l'épreuve de justification renoncent à adopter un principe unique de justification et construisent un accord en opérant un rapprochement entre plusieurs cités. Plus régulièrement, les acteurs se contentent de mettre fin aux conflits en concluant un « arrangement particulier », forme de réponse locale trouvée pour répondre à la critique, qui concerne uniquement les acteurs mis en cause dans l'épreuve en question.

Dans le cadre du conflit ayant émergé au sein de l'Alliance au sujet de la confidentialité, Monsieur Clément a avoué avoir en quelque sorte « mis en scène » la polémique qui a eu lieu durant la réunion, pour parvenir à sensibiliser les professionnels et les amener à se mettre d'accord sur un compromis. Dès le départ, tous les acteurs de la réunion n'avaient donc pas le même poids dans le débat, et le mode résolution du conflit était déjà programmé dès son origine. Pour Monsieur Clément, il est cependant important que ce débat ait pu avoir lieu, car il estime que les enseignants ont de ce fait pu apprendre par le « vécu » : *« Sauf que ça aurait pas été vécu par les... par chacun donc je préférerais... moi je savais qu'on allait dans le mur mais je préférerais qu'on vive... alors chacun avait son... des points de*

⁶¹ C'est d'ailleurs pour Virginie la raison pour laquelle les enseignants ne sont pas invités à la cellule de veille.

vue qu'étaient opposés, mais qu'on puisse en débattre le 16 décembre et qu'on puisse... que ça vienne un petit peu sur la table, que par les débats, chacun prenne plus conscience du problème de la confidentialité et qu'on puisse, dans un compte-rendu, dire : « Voilà, bah maintenant, c'est réglé comme ça ». » Ainsi, au terme du débat ayant eu lieu au cours de la réunion, tout le monde s'était a priori rallié à l'argument avancé par les coordonnateurs MLDS, qui consistait à dire que l'existence même du dispositif pouvait être remise en cause si les jeunes commençaient à se dire entre eux que les membres de l'Alliance Éducative ne respectaient pas leurs confidences. L'épreuve s'est donc close, en apparence, autour d'un principe commun, retenu par l'ensemble des acteurs, puisque les enseignants se sont engagés à respecter la confidentialité des entretiens afin de ne pas compromettre l'image du dispositif, dans la mesure où les informations recueillies en entretien ne rendaient pas compte d'un danger immédiat pour les jeunes

Néanmoins, il n'a pas été formalisé de barème permettant de juger de ce qui représente un danger immédiat pour le jeune. Ainsi, il appartient à chacun d'interpréter de savoir si telle information relève du domaine du confidentiel ou si elle nécessite d'être référée à d'autres instances. Or, comme l'explique Olivier, il n'est pas évident de faire la part des choses. Quelques semaines après la réunion du 16 décembre, celui-ci a en effet avoué être toujours mal à l'aise à l'idée de garder le secret sur un jeune qui trafique de la drogue au sein du lycée : *« Si la personne est en danger, euh... tu vois ce que je veux dire, d'inceste, euh... on apprend... ça m'est jamais arrivé, mais on apprend un truc comme ça, bah là, là t'es obligé d'agir, quoi. Si... Par contre le mec qui deale, ça me gêne, moi. »* Ainsi, la manière dont s'est conclue la discussion laisse penser que l'accord conclu pendant la réunion n'est pas une évidence pour tout le monde. Pour parvenir à sortir du conflit et permettre à l'action collective de se poursuivre, chaque partie du débat a donc dû faire quelques concessions. Comme l'explique Yves-Marie, il leur a été demandé de ne plus transmettre d'information confidentielle par écrit, mais la direction est prête à fermer les yeux sur les informations transmises à l'orale : *« Enfin de vive-voix, on peut l'annoncer de vive-voix, mais surtout pas écrit. Parce qu'il y a un rapport, hein. »* Chacune des parties s'accommode pour l'instant de cette solution, qui permet aux enseignants de bénéficier d'une certaine indulgence quant à leur attitude vis-à-vis des informations confidentielles, à condition de ne rien communiquer par écrit. Tant que l'équilibre de ce modèle ne se trouve pas exposé à une nouvelle critique, les acteurs du dispositif peuvent donc continuer à fonctionner de la sorte. En réalité, il semblerait donc que ce soit davantage un arrangement local qui s'est mis en place tacitement au travers de la réunion, plutôt qu'un réel accord de principe.

XX.4 Importance du facteur temps

En observant de plus près le fonctionnement interne de l'Alliance Éducative, j'ai pu remarquer que celle-ci présente de nombreuses failles liées à un découplage de l'action, perceptible à deux niveaux différents.

J'ai mis en évidence un manque de couplage entre les actions mises en place par les différents professionnels au sein de l'Alliance Éducative, qui a pu engendrer des situations problématiques, voire conflictuelles. Sous une autre perspective, j'ai également souligné à plusieurs reprises un décalage entre les actions mises en place en matière de lutte contre le décrochage scolaire au lycée Sophie-Germain et les règles officielles. Ainsi, l'Alliance Éducative de l'établissement n'est qu'une interprétation partielle de l'injonction à la création d'alliances éducatives. Les référents décrochage scolaire n'assurent qu'une partie de leurs missions, délaissant en grande partie leur rôle de coordonnateurs au sein de l'Alliance Éducative pour privilégier des tâches induisant un rapport direct à l'élève. Par ailleurs, la plupart des enseignants du lycée ne se sont pas portés volontaires pour intervenir au sein du dispositif, ce qui montre que l'injonction au partenariat qui transparait clairement des nouvelles politiques de lutte contre le décrochage scolaire reste limitée à un petit nombre d'acteurs. On peut donc affirmer qu'il y a également découplage entre la référence institutionnelle et le fonctionnement réel de l'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain (Maroy, 2007).

Comme l'indique Arnaud, les nouvelles politiques ne sont pas évidentes à mettre en œuvre, car elles bousculent un certain nombre de pratiques courantes au sein de l'institution scolaire : *« Ça, c'est pas simple. C'est pas simple parce que ça demande une modification de son action pédagogique au sein de sa classe. Ça pose des problèmes d'emplois du temps, pour les enseignants, ça peut perturber, tu vois, le cours ordinaire. Ça demande aussi, bah, de travailler en collaboration avec nous, de bouger aussi un peu sa posture, d'aller un peu vers du tutorat, y en a... tout le monde n'a pas envie de... forcément, d'être sur ce... sur cet axe-là de travail donc, ça, ça demande... Ouais, ça impacte beaucoup de choses en fait. À la fois la structure, et aussi l'agir pédagogique d'un enseignant à titre individuel quoi. »*. Le découplage entre l'action de l'Alliance Éducative et les orientations officielles serait donc en fait lié à la prégnance de certaines normes institutionnelles qui pèsent sur les acteurs et compliquent la mise en place d'une innovation effective au travers du dispositif.

Ces réflexions permettent d'imaginer que l'Alliance Éducative, comme tout nouveau dispositif, peut être limitée dans sa mise en œuvre par un phénomène de « dépendance au sentier » dont j'ai parlé dans la première partie de ce travail (North, 1990). Dans cette perspective, il est présumé que le système éducatif français, en tant qu'institution, développe un certain nombre de règles et de valeurs à partir desquelles il construit sa légitimité. Cet appareil de manières de faire et de penser aurait ainsi acquis un caractère normatif au fil du temps et conditionnerait de fait considérablement le comportement des acteurs de l'institution scolaire. Douglass North (1990) estime que les acteurs institutionnels développent alors une forme de loyauté envers l'institution à laquelle ils sont rattachés. Ainsi, quand bien même un changement de pratiques pourrait amener une institution à fonctionner de manière plus efficiente, les acteurs manifesteraient des difficultés à se détacher du modèle de fonctionnement préalable. Le chercheur explique également que toute innovation représente un « coût » pour les acteurs agissant au sein des institutions. Devant l'ampleur des efforts à fournir pour assimiler de nouvelles manières de faire, ces derniers privilégieraient alors un fonctionnement habituel.

Pour Axelle, cette dépendance au sentier est surtout liée au fait que les « créateurs de projet » n'ont pas conscience de ce que représente la mise en place de nouveaux dispositifs en matière d'investissement demandé aux acteurs : « *Mais je pense par contre que les créateurs de projets n'imaginent pas, enfin que le... voilà, ça va demander aux personnes de réfléchir, de penser les choses, d'acquérir de nouvelles compétences pour pouvoir bien faire.* ». Elle met donc bien avant le « coût » que représente l'innovation pour les professionnels, en termes de temps, de mobilisation, de réflexion intellectuelle et de formation. Selon Axelle, les instances décisionnaires de l'institution scolaire auraient tendance à oublier l'importance de ce coût et à inciter à de grandes innovations sans donner les moyens aux acteurs de s'approprier ces orientations. Ainsi, il semblerait que la mise en œuvre des politiques éducatives soit difficile lorsque les grandes orientations fixées au niveau national ne sont pas accompagnées, par les gestionnaires aux échelons locaux, de l'attribution de moyens en conséquence. Le découplage de l'action effective vis-à-vis des politiques officielles serait alors un moyen de gérer « les incertitudes issues des incohérences entre les nombreuses règles » (Maroy, 2007, p.17). Les propos d'Axelle laissent néanmoins supposer que les difficultés éprouvées par les acteurs à s'approprier de nouveaux projets tendent à s'effacer dans le temps.

Le problème principal, selon elle, réside donc principalement dans le fait que les projets éducatifs mis en place au sein de l'institution scolaire souffrent d'un manque de

perspective politique à long terme. Ainsi, les programmes politiques en perpétuelle évolution ne permettraient pas d'inscrire les projets dans la durée, alors même que l'action éducative ne peut s'inscrire que dans une temporalité longue. Axelle souligne ainsi une inconsistance de la terminologie officielle, qui ne permet pas d'inscrire les projets lancés à l'échelle locale dans une cohérence sur le long terme : « *C'est... enfin, voilà, demain, faudra surtout pas que tu dises que c'est décrochage, mais enfin... d'ailleurs, conclue ton mémoire là-dessus : « à quand la persévérance scolaire ? ».* Ça va changer les projets, les MLDS sont en danger, donc tout ça, donc tout change, les ministères changent. C'est pas forcément lié à un créateur de projets, à un chef qu'est là, ici, aujourd'hui. C'est aussi lié à des effets de mode. » Pour elle, ces changements incessants compliquent la possibilité de s'intéresser à ce qui compte réellement, à savoir ce qu'en retirent les jeunes avec lesquels les professionnels de l'éducation interagissent : « *Mais est-ce qu'on fait du bien ou pas au jeune ? ».*

Conclusion

Au lycée Sophie-Germain, la lutte contre le décrochage scolaire n'est pas tout à fait une affaire nouvelle. De nombreux acteurs de l'établissement cherchent depuis plusieurs années à se mobiliser et à s'organiser collectivement pour venir en aide aux élèves du lycée qui présentent des difficultés, que celles-ci soient d'ordre scolaire ou comportemental. En ce sens, l'Alliance Éducative constituée cette année au sein du lycée peut être conçue comme une héritière directe de ces initiatives antérieures, avec lesquelles elle partage un certain nombre d'éléments. Pour autant, le dispositif de l'Alliance Éducative présente la particularité d'être également directement liée aux orientations politiques récentes en matière de lutte contre le décrochage scolaire. Sur un certain nombre de points, l'Alliance Éducative répond avec fidélité aux mesures annoncées dans le plan national « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ». Elle permet tout d'abord d'intervenir de plus en plus en amont dans le processus de décrochage en proposant un accompagnement à des jeunes pour lesquels la rupture avec le système éducatif n'est pas encore consommée. Cette orientation, privilégiée par les nouvelles politiques de lutte contre le décrochage scolaire, répond également à des besoins identifiés par les acteurs de terrain. L'Alliance Éducative offre par ailleurs la possibilité d'élaborer des parcours individualisés selon les besoins des jeunes, en s'appuyant sur un double-diagnostic, impliquant les membres de la cellule de veille et les référents décrochage scolaire, responsables de l'entretien d'entrée dans le dispositif des jeunes. Cette tendance à l'individualisation de l'action éducative mise en œuvre au sein de l'Alliance suscite en revanche des réticences chez certains acteurs qui craignent que cette modalité d'action ne stigmatise les élèves ou ne mette en péril le vivre-ensemble à l'école.

En s'intéressant de plus près au contexte spécifique du lycée Sophie-Germain, on peut s'apercevoir que l'Alliance Éducative croise en réalité des principes d'action impulsés par les pouvoirs politiques avec un appui sur des ressources locales pour proposer une action adaptée aux difficultés spécifiques des élèves pris en charge. On observe ainsi qu'une relative autonomie est laissée à l'établissement pour que les professionnels s'approprient les orientations nationales et les adaptent en fonction des besoins spécifiques du lycée. Cette autonomie permet aux acteurs d'évaluer conjointement le dispositif, ce qui est jugé nécessaire par un certain nombre d'enquêtés estimant que l'évaluation est un moyen d'adapter l'action et de la remodeler en fonction des besoins spécifiques rencontrés sur le terrain. On voit donc ici transparaître une conséquence directe des politiques de décentralisation, laissant au local une

grande marge de manœuvre qui semble globalement appréciée par les professionnels. Au regard de tous ces éléments, la mise en place de l'Alliance Éducative peut en fait être considérée comme une forme de compromis entre régulations politiques nationales et contraintes de terrain. Dans un souci d'opérationnalisation des orientations institutionnelles, les professionnels du lycée Sophie-Germain ont alors créé de nouvelles formes de régulations qui structurent à leur tour le dispositif en fonction des logiques d'action privilégiées par les acteurs de l'Alliance. Celle-ci est donc un exemple d'alliance éducative parmi les alliances éducatives possibles, qui peut être comprise comme le résultat d'un va-et-vient entre régulations de contrôle et régulations autonomes.

L'Alliance Éducative du lycée Sophie-Germain est née de la coordination d'un ensemble de professionnels autour d'un objet commun. Elle est constituée d'acteurs issus de cultures professionnelles distinctes, sensibilisés différemment à la question du décrochage scolaire et le percevant de fait de diverses manières. Cette variété d'acteurs a ainsi largement influencé la répartition des rôles au sein des modules du dispositif, chaque professionnel s'appropriant un module sur lequel il se sent compétent. Néanmoins, la diversité des logiques d'engagement des différents professionnels a également pu donner lieu à certaines difficultés au sein du dispositif. En considérant les relations sociales qui unissent les membres de l'Alliance les uns aux autres, on peut constater que le partenariat au sein du dispositif s'est mis en place à partir de cercles de sociabilité préexistants, dont plusieurs s'imbriquent de sorte à créer un réel réseau d'acteurs interconnectés. Cependant, certains membres de l'Alliance Éducative sont relativement mis à l'écart de ce réseau, en particulier lorsqu'ils ne sont pas ou peu rattachés aux différents cercles sociaux qui se côtoient au sein du dispositif. Ces acteurs « hors-cercles », ou tout simplement distants du noyau central du réseau, regrettent un manque de lien au sein du dispositif, qui rend difficile l'investissement effectif dans le projet. Ce déficit de communication est d'autant plus marqué que les responsables du dispositif, acteurs centraux au sein du réseau de l'Alliance, sont des enseignants fortement investis dans le lien à l'élève, qui privilégient de fait leurs missions impliquant un rapport direct aux jeunes plutôt que leur rôle de coordonnateurs du dispositif. Ce positionnement des responsables, couplé à un manque de temps et de moyens qui touche l'ensemble des membres du réseau, fait donc obstacle à la libre circulation des informations et à la lisibilité globale de l'Alliance Éducative.

Par ailleurs, l'Alliance Éducative donne lieu à de nombreuses situations de découplage lorsque certains acteurs manifestent des difficultés à entrer dans une relation partenariale avec d'autres professionnels. Cela est premièrement le cas à l'échelle de ce lycée,

puisque, si la mobilisation enseignante au sein du dispositif est relativement importante, elle semble masquer de nombreuses résistances de la part des enseignants extérieurs à l'Alliance. Ceux-ci verraient en fait d'un mauvais œil le fait que le dispositif propose des actions de « Renforcement des apprentissages », se sentant remis en cause dans leurs compétences pédagogiques. En plus de cette difficulté à mobiliser l'ensemble des équipes enseignantes du lycée dans le dispositif, l'Alliance souffrirait elle-même d'un manque de couplage entre les différents professionnels intervenant en son sein. Les nouvelles orientations politiques ont entraîné une redéfinition de certains territoires professionnels, en incitant notamment les enseignants à prendre en charge des missions qui ne faisaient pas jusqu'alors partie de leur domaine de compétences. Cette situation pousse ainsi certains professionnels à adopter une posture défensive face au dispositif, considérant que les enseignants y ont tendance à empiéter sur des champs de compétence qui ne sont pas les leurs. À l'inverse, certains enseignants ont parfois effectivement du mal à déléguer certaines tâches lorsque celles-ci ne relèvent plus de leurs compétences, ce qui peut éventuellement être mis en lien avec leur réticence à s'inscrire dans une dynamique partenariale avec des professionnels non issus de l'Éducation Nationale au sens strict. Ce découplage a notamment été à l'origine de situations problématiques en début d'année, en lien avec la question de la confidentialité des informations transmises aux enseignants par les jeunes.

En réalité, ces découplages sont révélateurs d'une certaine « dépendance au sentier » au lycée Sophie-Germain. Les acteurs de l'établissement, devant l'incitation politique à modifier leurs pratiques et à développer de réels liens de partenariat avec d'autres professionnels, manifestent en fait des difficultés à répondre à la commande institutionnelle en raison du coût qu'elle représente en matière de formation, de réflexion et de moyens. En ce sens, il est essentiel de bien prendre en compte le facteur temporel dans la mise en place de cette Alliance. En effet, le dispositif est en phase de mise en place cette année et implique de nombreux changements assez radicaux pour les acteurs de l'établissement, qui butent pour l'instant sur des phénomènes de dépendance au sentier et de découplage, mais qui pourraient progressivement faire évoluer les pratiques dans le temps.

C'est tout du moins ce que suggère Monsieur Clément, qui avoue en entretien que, selon lui, l'intérêt du dispositif réside moins dans son efficacité immédiate que dans son pouvoir de « diffusion des bonnes pratiques » : *« Mais on a des petits leviers, petit à petit, par diffusion là. L'Alliance Éducative, elle diffuse petit à petit. Donc euh... la culture, c'est... je vais me répéter un peu, mais c'est ça, c'est la prise de conscience et puis après le passage à l'action, et puis tous les... toutes les interactions. Faut raisonner en termes d'interactions et*

comment on fait évoluer les interactions les uns et les autres. ». Selon lui, ce potentiel de diffusion ne peut néanmoins s'inscrire que dans le temps, au fil des interactions entre les différents acteurs de l'établissement. L'Alliance Éducative, en ce sens, si elle ne présente pas de résultat immédiat et ne révolutionne pas en soi le fonctionnement de l'établissement, aurait un rôle primordial en ce qu'elle fournit un levier supplémentaire d'action. Le projet serait en fait un prétexte pour poser les bases d'un changement de posture chez les acteurs de l'établissement, et instiller ainsi les fondements d'une innovation plus structurelle. Son intérêt résiderait donc principalement dans sa capacité de diffusion.

Cependant, si celle-ci peut effectivement participer à une évolution des pratiques au sein de l'établissement, de nombreux enquêtés estiment qu'elle ne constitue pas en soi une solution au phénomène du décrochage scolaire. Pour la plupart des acteurs interrogés, le décrochage scolaire est majoritairement lié à des facteurs institutionnels et à la prégnance dans le système éducatif français de la « convention académique », telle qu'elle est définie par Éric Verdier (2010a ; 2010b). Celle-ci, structurée autour d'un principe de base attribuant à l'éducation une visée d'excellence, se traduit au travers de critères déterminés par l'institution scolaire elle-même. Cette convention instaure une compétition entre les individus qui se joue en matière de programmes, d'évaluations, de diplômes et de concours. L'élève en échec, dans ce cadre, correspond à celui qui ne parvient pas à répondre correctement aux attentes de l'école. Ce modèle de fonctionnement est nécessairement excluant puisqu'il est sélectif. Ainsi, selon une grande partie des enquêtés, la lutte contre le décrochage scolaire ne devrait pas seulement passer par la construction de réponses individuelles pour des jeunes ayant déjà entamé un processus de décrochage, mais par une réforme de l'institution scolaire plus globale. Selon eux, traiter les symptômes du décrochage scolaire après leur apparition ne suffirait pas à résoudre le problème qui se trouverait dans la structure de l'école elle-même. Pour éviter de tomber dans l'écueil de l'individualisation à l'extrême de l'action éducative, qui devient presque inévitable dès lors qu'un jeune est entré dans un processus de décrochage, il s'agirait alors de transformer l'école de sorte qu'elle soit davantage intégratrice. Pour éviter de mettre à l'écart certains élèves, il serait donc important de modifier en profondeur ses critères de sélection, qui reposent encore fortement sur la maîtrise de savoirs académiques.

Bibliographie

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (2006), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris : École des mines de Paris, 304 p.
- AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y-F (1996), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil.
- AURAN (2015), « Nantes et ses quartiers - Chiffres et repères », Publication de l'Agence d'Urbanisme de la Région Nantaise, Nantes
- BAGLA-GÖKALP L. (2000), « Quelques approches sociologiques de réseaux sociaux », *ASp*, 27-30, pp.201-229
- BARRÈRE A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République.*, Paris : PUF, 184 p.
- BARRÈRE A. (2013). « Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». » *Carrefours de l'éducation*, 36 (2), pp.9-13
- BEAUD S. (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, Vol. 9, N°35. Troisième trimestre. pp. 226-257.
- BECKER H. S. (2002), *Les Ficelles du métier*, Paris, Éditions La Découverte
- BERNARD P-Y. (2009) *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale*, Nantes, Université de Nantes, thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Yves Dutercq (dir.), 493 p.
- BERNARD P-Y. (2013), « Le décrochage scolaire : l'émergence et la construction d'un problème scolaire », *Administration et Éducation*, n° 137
- BERNARD P-Y. (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris : PUF, Que sais-je ?, 128 p.
- BERNARD P-Y., MICHAUT C. (2015). *Les motifs de décrochage scolaire en Académies. L'exemple de l'académie de Créteil*. Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes. 72 p.
- BERNARD P-Y., MICHAUT C., (2014) « Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative ? Le cas des politiques de traitement du décrochage scolaire, *Revue de recherche internationale et comparative en éducation - Nouvelle série n°11*, pp.111-131
- BERNARD P-Y., MICHAUT C. (2012), « Pourquoi expérimenter une politique éducative ? Le repérage des jeunes en décrochage scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°181, pp.5-14

- BLANCHET A., GOTMAN A. (2001), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991), *De la justification*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P., PASSERON J-C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 1970, 283 p.
- BRISARD E., MALET R. (2004). « Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France », *Recherche et Formation*, n° 45, p. 131-149
- CALLON M. (2006a), « Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science », dans AKRICH Madeleine, CALLON Michel, LATOUR Bruno, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris : École des mines de Paris, 304 p.
- CALLON M. (2006b), « Sociologie de l'acteur réseau », dans AKRICH Madeleine, CALLON Michel, LATOUR Bruno, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris : École des mines de Paris, 304 p.
- CARTIER M., LE SAOUT R., MASSON P., RETIERE J-N., SUTEAU M. (2013), *Sociologie de Nantes, La découverte, Repères*.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995), « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », *Livre blanc sur l'éducation et la formation*, 71 p.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE & COMMISSION EUROPEENNE (2015), « Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») : Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation », *Journal officiel de l'Union Européenne*, n°97, pp. 25-35
- COUSIN O. (1993), « L'effet établissement. Construction d'une problématique. », *Revue française de sociologie*, Centre National de la Recherche Scientifique, XXXIV (3), pp.395-419.
- CRISTOFOLI S. (2017), « En 2015-2016, l'absentéisme touche en moyenne 4,5 % des élèves du second degré public », *Note d'information de la DEPP*, n°17-06
- DAMON J. (2009), « Partenariat et politiques sociales », *Revue de droit sanitaire et social*, vol. 45, n° 1, pp. 149-162
- DARDIER A., LAÏB N., ROBERT-BOBÉE I. (2013), « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », *France, portrait social*, Vol 2013, INSEE, pp.11-22

- DUBAR C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle. », *Revue française de sociologie*, 33-4. Organisations, firmes et réseaux. pp. 505-529.
- DUBET F., COUSIN O., GUILLEMENT J-P. (1989), « Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. », *Revue française de sociologie*, 30-2. pp. 235-256.
- DUBET F., MARTUCCELI D. (1996), « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. » *Revue française de sociologie*, 37-4. pp. 511-535.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X. & VAUSE, A. (2008), « Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41 (4), pp.15-28
- DUTERCQ Y. (1991), « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. », *Revue française de pédagogie*, volume 95, pp. 81-97.
- DUTERCQ Y. (2000a), *Politiques éducatives et évaluation : Querelles de territoires*, Paris : PUF, Collection Éducation et Formation, 194p.
- DUTERCQ Y. (2000b), « Note de synthèse [Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives]. », *Revue française de pédagogie*, volume 130, L'administration de l'éducation. pp. 143-170.
- DUTERCQ Y., BUISSON-FENET H. (dir.) (2015), « Les cadres de l'éducation », *Recherche & formation*, n° 78, 130 p.
- DUTERCQ Y., RESNIK J. (2009), « Les enjeux de la reconfiguration des politiques d'éducation et de formation », *Recherches en éducation*, n°7, pp. 6-13
- DUTERCQ Y., VAN ZANTEN A. (2001), « Présentation : l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation », *Education et sociétés*, 2 (n° 8), p. 5-10.
- ELIARD M. (1993), « Sociologie et éducation. De Condorcet à Durkheim. » *Revue française de pédagogie*, volume 104, pp. 55-60.
- FREIDSON E. (2001), *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*, Chicago : The University of Chicago Press, 251p.
- GAUTHERIN J. (2005), « Quand la frontière est bien tracée... », *Education et sociétés*, n°16(2), pp.137-154
- GILLES J-L., POTVIN P., TIÈCHE CHRISTINAT C. (2012), *Les Alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne : Éditions Scientifiques Internationales, 316p.

- GLASMAN D. (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI-Enjeux*, n° 122.
- JANOSZ M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI-Enjeux*, n°122, pp.105-127
- JOBERT B. (1994), "Introduction : Le retour du politique", dans JOBERT Bruno. (dir.), *Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris, Paris, L'Harmattan. 328 p.
- JOBERT B., THÉRET B. (1994), « France : La consécration républicaine du néo-libéralisme » dans JOBERT Bruno. (dir.), *Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris, Paris, L'Harmattan. 328 p.
- JUHEM P. (1994), « Un nouveau paradigme sociologique ? À propos du modèle des Économies de la grandeur de Luc Boltanski et Laurent Thévenot », *Scalpel*, vol.1, pp. 1-21
- LAFAYE C. (2005), *Sociologie des organisations*, Paris : Armand Colin, Collection 128, 128p.
- LE BART C. (2008), *L'individualisation*, Paris : Presses de Sciences Po, Collection. Références, 316 p.
- LETONTURIER É. (2006), « Jeu, réseau et civilisation : Métaphores et conceptualisation chez Norbert Elias. », *L'Année sociologique*, vol. 56,(1), pp.67-82
- LYET P. (2009), « L'institution incertaine du partenariat. Une analyse socio-anthropologique de la gouvernance partenariale dans l'action sociale territoriale », paru dans *Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance*, Actes du colloque international (Felix C., Tardif J., éd.), Nice 4-5 juin 2009, Les ateliers, Le travail social face à la question des politiques territoriales, L'institution incertaine du partenariat.
- MAROY C. (1992), « L'école à la lumière de la sociologie des organisations. » *Education Formation*, n° 228, 27-50
- MATRINGE G. (2012), « Les évolutions du métier de chef d'établissement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, pp.35-44
- MAUBANT P. et ROGER L. (2012), « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1
- MILLET M., THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.*, Paris : PUF.

- MONS N. (2004), « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue française de pédagogie*, volume 146, pp. 41-52.
- MONS N., DUPRIEZ V. (2010), « Les politiques d'*accountability* », *Recherche et formation*, 65, pp. 45-59.
- MOREAU A. C., ROBERTSON A., RUEL J (2005), « De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. », *Éducation et francophonie*, vol. 33 (2), pp. 142-160
- NAVARRO M. (2012), « Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, pp. 203-207.
- NORTH D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NORTH D. (2005), *Understanding the Process of Economic Change*, Princeton University Press, traduction française, (2005), *Le processus du développement économique*, Paris, Éditions d'Organisation
- OLIVIER DE SARDAN J.P (1995), « La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie », *Les terrains de l'enquête*, n°1.
- REYNAUD J-D (1988), Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29-1, pp. 5-18
- REYNAUD J-D (1989), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, 306 p.
- RIZZA R. (2008), « Néo-institutionnalisme sociologique et nouvelle sociologie économique : quelles relations ? », *Revue Interventions économiques*, 38
- SAINSAULIEU R. (1972), « Sur *La Reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. », *Revue française de sociologie*, 13-3. pp. 399-412
- SARFATI J-J (2013), « Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école », *Éducation et socialisation*, 34
- SIROTA R. (1993), « Note de synthèse [Le métier d'élève]. », *Revue française de pédagogie*, volume 104, pp. 85-108.
- THÉVENOT L. (1990), « L'action qui convient », 33p. dans PHARO P., QUÉRÉ L (1990), *Les formes de l'action*, Paris : Ed. de l'EHESS, Raisons pratiques 1, pp.39-69
- THEVENOT L. (2006), *L'action au pluriel : Sociologie des régimes d'engagement*, Paris : Éditions la découverte, Collection Textes à l'appui, 312p.

- TOURNAY V. (2011), *Sociologie des institutions*, Paris : Presses universitaires de France, 128p.
- VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation.*, Paris : PUF, 126p.
- VERDIER É. (2010a), « Les dispositifs d'orientation en Europe : comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 43), p. 109-132.
- VERDIER É. (2010b). « Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non - qualité : une approche institutionnaliste. » *Colloque International "Evaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation et de formation"*, Instance Nationale d'évaluation du système éducatif marocain,
- ZAFFRAN J. (2006), « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Education et sociétés*, n° 17, pp. 141-158
- ZAY D. (1994), « Établissements et partenariat en France » dans LANDRY Carol, SERRE Fernand, *École et entreprise : vers quel partenariat ?*, Presses de l'Université de Québec, pp. 61-72

Annexe n°1 - Présentation des enquêtés

1. Tableau de présentation des enquêtés

Nom	Âge	Profession	Missions particulières	Ancienneté au lycée
Monsieur Clément	Entre 45 et 50 ans	Proviseur adjoint	Animateur du réseau FoQualE de Nantes, référent de la direction pour l'Alliance Éducative	4 ans
Olivier	Entre 45 et 50 ans	Professeur d'EPS	Référent décrochage scolaire et responsable de l'Alliance Éducative	23 ans
Yves-Marie	Entre 50 et 55 ans	Professeur d'EPS	Référent décrochage scolaire et responsable de l'Alliance Éducative	?
Odile	Entre 45 et 50 ans	Professeure de lettres/histoire	Responsable du module de Renforcement des apprentissages de l'Alliance Éducative	10 ans
Jérémy	Entre 30 et 35 ans	Professeur de carrosserie	Participe au module Communication de l'Alliance Éducative, ex-coordonnateur d'un GPDS à Créteil	1 an
Arnaud	46 ans	Coordonnateur MLDS	Co-responsable du module Estime de soi de l'Alliance Éducative, membre du groupe de travail « Neurosciences » de la MLDS	4 ans
Cédric	Une quarantaine d'années	Coordonnateur MLDS	Membre du groupe de travail « Laïcité et citoyenneté » de la MLDS	2 ans
Aurélia	25 ans	Volontaire en service civique à la MLDS	Aide à la communication au sein de l'Alliance Éducative	Arrivée cette année
Axelle	Entre 35 et 40 ans	CPE	Co-responsable du module Estime de soi de l'Alliance Éducative	3 ans
Virginie	Une quarantaine d'années	Infirmière scolaire	Co-responsable du module Estime de soi de l'Alliance Éducative	?
Coralie	Une trentaine d'années	Infirmière scolaire	Co-responsable du module Estime de soi de l'Alliance Éducative	?

2. Parcours biographiques des enquêtés

Monsieur Clément a entre 45 et 50 ans. Il est Proviseur adjoint au lycée Sophie-Germain. Il a fait ses études à l'École Normale Supérieure de Cachan avant d'enseigner en tant que professeur d'économie-gestion. À mi-carrière, il bascule vers un poste de pilotage d'établissement. Il occupe alors le poste de directeur des études, puis de responsable du département à l'Institut Universitaire Technologique « Techniques de Commercialisation à Saint-Nazaire ». Après avoir travaillé six ans à l'IUT, il se réoriente vers l'enseignement secondaire. Pendant sept ans, il exerce dans un lycée polyvalent de Saumur, avant d'arriver au lycée Sophie-Germain il y a quatre ans. En prenant ses fonctions à Saint-Germain, il est nommé animateur du réseau FoQualE de Nantes par délégation de

Madame Martin, la Proviseure de l'établissement. Sa mission est alors de réfléchir à un protocole d'accueil sur places vacantes en concertation avec les partenaires du réseau. Très mobilisé sur la question du décrochage scolaire au sein du lycée, il est le référent de l'Alliance Éducative au sein de l'équipe de direction.

Olivier a entre 45 et 50 ans. Cela fait vingt-trois ans qu'il est en poste au lycée Sophie-Germain. Il a passé son baccalauréat à Châteaubriant, puis a suivi une licence Unité d'Enseignement et de Recherche d'Éducation Physique et Sportive (UEREPS) à Rennes. Il obtient son Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) « *dans la foulée* » et est muté dans un collège de banlieue parisienne, l'un des « *80 établissements réputés les plus durs de France* ». Il enseigne l'EPS trois ans dans ce collège avant de revenir à Nantes. Il intègre alors le lycée professionnel de Sophie-Germain à l'époque où celui-ci était encore dissocié du lycée général et technologique. Par la suite, il passe son agrégation en interne. Dans sa pratique professionnelle, il est très investi dans des missions complémentaires de son activité enseignante. Avec Yves-Marie, il assure des formations sur la gestion de classe à la Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (DAFPEN). Il prend également en charge des stagiaires de Master 2 de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Depuis cette année, Yves-Marie et lui sont également les référents décrochage scolaire du lycée Sophie-Germain et responsables du dispositif Alliance Éducative.

Yves-Marie a entre 50 et 55 ans. Il a fait ses études à l'ENS de Cachan où on lui a enseigné « la pédagogie dans le domaine technique ». Après deux ans de formation, il passe le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (CAPET) et est affecté à Villepinte. Il y enseigne pendant six/sept ans aux élèves de Sciences et Technologies Industrielles spécialité électronique, puis à des lycéens de bac E (ancien bac Scientifique). Suivant l'avis d'un ami enseignant d'EPS, il décide au bout de quelques temps de préparer le concours pour devenir lui-même professeur d'EPS. Il obtient alors son concours dans l'académie de Créteil et est affecté dans un collège de Bri-sur-Marne, dans la banlieue Nord de Paris. Au bout de quelques années, il est à nouveau muté et arrive au lycée Sophie-Germain à Nantes, où il fait la rencontre d'Olivier. Les deux enseignants d'EPS nouent un lien d'amitié, et Yves-Marie décide de rejoindre Olivier en formation. Ils assurent désormais ensemble les formations à la DAFPEN. Yves-Marie est lui-aussi tuteur de stagiaires de STAPS, mais prend en charge des élèves de Licence 3 et de Master 1, contrairement à Olivier. Depuis cette année, il est également référent décrochage scolaire du lycée Sophie-Germain et responsable du dispositif Alliance Éducative en binôme avec Olivier.

Odile a entre 45 et 50 ans. Originnaire de la région parisienne, elle a d'abord été enseignante pendant quatre ans entre 1990 et 1994 dans un collège de Seine Saint-Denis. Elle décide par la suite de s'arrêter pour prendre soin de ses enfants. Dans les années qui suivent, son mari de l'époque trouve un nouveau travail à Nantes et Odile le suit. Il y a 12 ans, elle repasse les concours pour enseigner en lycée professionnel car elle « *aime bien la passerelle avec les entreprises* ». Elle enseigne dans deux

lycées de la région nantaise avant d'arrivée à Sophie-Germain il y a dix ans, et songe à faire partie d'un prochain mouvement intra-académique pour « *[se] rafraîchir un peu* ». Odile, au départ, ne souhaitait pas devenir enseignante mais poursuivre une carrière artistique dans le milieu de la danse. Ce sont ses parents qui l'en ont dissuadée.

Jérémy a entre 30 et 35 ans. Il est originaire de Normandie. Il est titulaire d'un baccalauréat professionnel en Carrosserie. Après le lycée, il s'oriente vers un Brevet de Technicien Supérieur, puis passe le concours pour être enseignant en Carrosserie en lycée professionnel. Ayant obtenu le concours, il part réaliser sa première année de stage dans l'Académie de Créteil, où il reste pendant dix ans, dans un seul et même lycée. Au sein de cet établissement, il s'intéresse à la lutte contre le décrochage scolaire et est nommé coordonnateur du Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire. Depuis un an, il est installé à Nantes où il enseigne au lycée Sophie-Germain.

Arnaud a 46 ans. Il a fait des études de Lettres. À la suite de son master, il passe le concours de professeur des écoles en 1994 et devient enseignant du premier degré. Au cours de ses premières années d'enseignement, il passe deux ans à enseigner le français dans un lycée franco-japonais à Tokyo. Une fois rentré en France, il passe son Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH) aux alentours des années 2000 et devient enseignant spécialisé. Il travaille quelques années dans des classes similaires aux Classes pour L'Inclusion Scolaire (CLIS), avant de repartir enseigner les lettres à l'étranger. Il passe trois ans dans un lycée français de Dubaï, puis rentre en France. À son retour, il passe sur un poste à mi-temps directeur d'établissement et mi-temps enseignement et commence à s'investir dans le mouvement Freinet. Au cours de ces années, il déménage de la Bretagne vers la Loire-Atlantique, puis en vient à enseigner en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Désireux de découvrir de nouveaux horizons professionnels, il se lance dans un master 2 Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail (FFAST) en 2009, en formation continue. Il obtient son diplôme et candidate ensuite au poste de coordonnateur de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) pour lequel il est retenu. Depuis la rentrée de septembre 2010, il exerce donc à la MLDS. Il a commencé par travailler dans un autre Pôle d'Insertion de Nantes avant de s'installer sur le Lycée Sophie-Germain de Nantes il y a maintenant quatre ans.

Cédric a une quarantaine d'années. Il a suivi une formation d'assistant de service social, et a exercé dans ce domaine pendant plusieurs années. Il a notamment travaillé dans l'accompagnement de jeunes en situation de handicaps ou manifestant des problèmes de santé. Juste avant d'intégrer la MLDS, il faisait partie d'un organisme de santé nantais nommé l'« Écho », spécialisé en néphrologie et en dialyses. En 2012, un de ses amis lui suggère de postuler à une ouverture de poste à la MLDS. Il est recruté et entame sa carrière de coordonnateur MLDS. Il exerce alors une première année à Saint-Nazaire, puis une deuxième année à mi-temps entre Saint-Nazaire et un autre établissement nantais, avant d'arriver à Nantes il y a deux ans.

Aurélia a 25 ans. Elle est originaire de la région nantaise. Après avoir fait deux ans de licence de Sociologie, elle bascule en Sciences de l'Éducation. En Master 1, elle effectue un stage dans le Pôle d'Insertion où travaille Arnaud à l'époque, et réalise un mémoire sur « *les facteurs de décrochage scolaire* ». Son objectif en Master 2 est de travailler sur « *la prise en charge de la difficulté scolaire au primaire* » mais elle décide d'arrêter en cours d'année. Cette année, elle est volontaire en service civique au Pôle d'Insertion de la MLDS du lycée Sophie-Germain. Elle a alors pour mission d'aider l'enseignante de français en charge des ateliers de renforcement en français, sur le volet remédiation du Pôle d'Insertion. Elle accompagne également les jeunes dans leurs recherches de stage. On lui a aussi demandé de prendre en charge une partie de la communication au sein de l'Alliance Éducative du lycée et de passer certains entretiens d'entrée dans le dispositif aux côtés d'Olivier et d'Yves-Marie, les responsables du dispositif.

Axelle a entre 35 et 40 ans. Nantaise d'origine, elle a suivi des études d'histoire de l'art jusqu'à l'obtention d'un Diplôme d'Études Approfondies. Au cours de sa formation, elle s'est engagée en tant que présidente d'une association d'art et de vidéo, qui a si bien marché que la Direction Régionale des Affaires Culturelles a exigé qu'elle se transforme en entreprise. Craignant un peu cette idée de création d'entreprise, Axelle décide de passer le concours de Conseillère Principale d'Éducation « *pour [se] protéger* ». Retenue au concours, elle est directement envoyée à Paris et le projet de création d'entreprise finit par être abandonné. Cela fait désormais 15 ans qu'elle exerce en tant que CPE, dont trois ans au lycée Sophie-Germain.

Virginie⁶² a une quarantaine d'années. Elle a suivi une formation d'infirmière et a d'abord exercé en milieu hospitalier. Elle a travaillé quelques années aux urgences, puis en réanimation. Elle s'est par la suite réorientée vers un poste d'infirmière scolaire, et a d'abord occupé un poste dans un collège. Puis, elle a rejoint le lycée Sophie-Germain. Elle est également référente des infirmiers scolaires du bassin.

Coralie a une trentaine d'années. Elle est la deuxième infirmière scolaire du lycée Sophie-Germain, où elle est arrivée plus récemment que Virginie.

⁶² Malheureusement, en raison d'un problème d'enregistrement en début d'entretien, j'ai perdu la plupart des informations concernant le parcours biographique des deux infirmières Virginie et Coralie. J'ai néanmoins tenté de reconstituer une brève présentation à partir du peu d'informations dont je dispose.

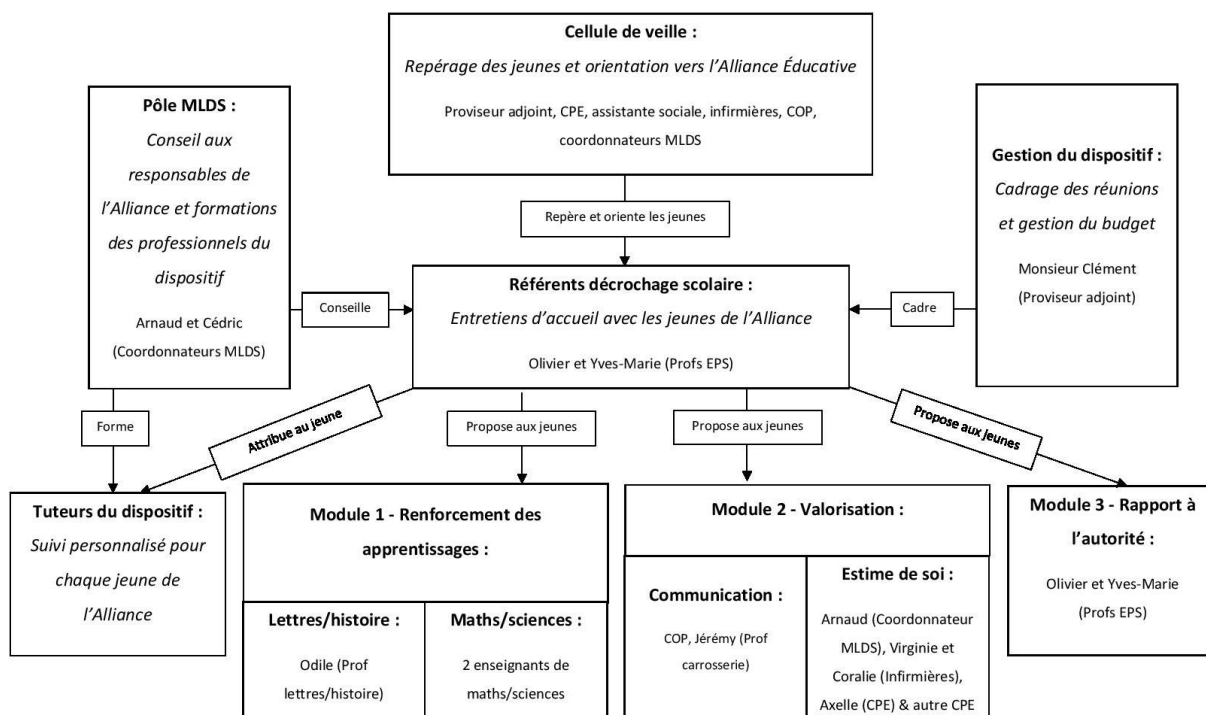
Annexe n°2 - Fonctionnement de l'Alliance Éducative du lycée

Composition Alliance Éducative au début de l'année 2017 :

- 2 Responsables du dispositif, professeurs d'EPS et référents décrochage scolaire (Olivier et Yves-Marie)
- 1 Proviseur adjoint (Monsieur Clément)
- 4 CPE (dont Axelle)
- 2 Infirmières (Virginie et Coralie)
- 1 Assistante de service social
- 1 COP
- 2 Coordonnateurs MLDS (Arnaud et Cédric)
- 1 Volontaire en service civique de la MLDS (Aurélia)
- 24 enseignants tuteurs (dont Odile et Jérémy)

Fonctionnement de l'Alliance Éducative :

Annexe n°3 – Extraits du Projet



d'établissement du lycée Sophie-Germain

AXES DU PROJET D'ETABLISSEMENT

Axe 1 : La réussite des élèves

1-1-Personnalisation des parcours (tutorat, stage passerelle, accompagnement personnalisé)

Objectif

Il s'agit de repérer les élèves qui nécessitent un accompagnement spécifique en mettant en place des parcours personnalisés par des mesures adaptées afin de permettre la réussite des élèves. Ces dispositifs doivent permettre d'identifier les difficultés et d'y remédier, de motiver les élèves et d'éviter le décrochage.

Actions

- Mettre en place des stages passerelles pour les élèves qui vont changer d'orientation en cours ou en fin d'année. Au lycée, ces stages peuvent prendre la forme d'une immersion dans une formation dans le cadre d'un parcours d'orientation,
- Poursuivre le travail de la difficulté scolaire par l'accompagnement personnalisé et le tutorat. Ces dispositifs doivent permettre de travailler sur les compétences des élèves à consolider, notamment lors de l'entrée au lycée,
- Mettre en place des livrets de positionnement pour les élèves de la voie professionnelle. Des modules de soutiens adaptés en fonction des besoins identifiés seront proposés aux élèves,
- Poursuivre les positionnements par un entretien de tous les élèves entrants de la voie professionnelle ainsi que pour les étudiants des classes de BTS. Une réorientation rapide pourra être proposée à certains élèves,
- Préparer les élèves de terminale du lycée [REDACTED] aux entretiens oraux, soit pour une admission dans une école, soit pour un contrat dans une entreprise.

Indicateurs

- Sorties du lycée sans qualification et/ou sans diplôme,
- Taux de réussite aux examens,
- Nombre de parcours individualisés.

1-2- Lutte contre l'absentéisme et le décrochage

Objectif

Les élèves décrocheurs sont, au départ, des élèves absents et sans motivation pour leur formation. Prévenir le décrochage, c'est d'abord lutter contre l'absentéisme en accompagnant les élèves et leur famille.

Actions

- Réactiver le dispositif de remédiation « CRÉÉ »,
- Mettre en place des ateliers d'aide aux devoirs,
- Poursuivre les cellules de veille deux fois par mois,
- Mettre en place un référent décrochage,
- Développer la liaison entre le lycée et la MLDS.

Indicateurs

- Nombre d'élèves sortis du lycée sans qualification ou réorientés,
- Taux d'absentéisme,
- Taux de passage.

Annexe n°4 – Extraits du plan national « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

TOUS MOBILISÉS POUR VAINCRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

SOMMAIRE

Infographie : l'essentiel des mesures

Le décrochage scolaire : enjeux et diagnostic

Le décrochage : de quoi parle-t-on ?

Quels sont les facteurs de décrochage ?

Le décrochage : un enjeu humain, un défi social, un coût économique majeur pour la France

Des constats partagés sur la lutte contre le décrochage

La démarche d'élaboration du plan de lutte contre le décrochage

Une stratégie nationale : des moyens pour réussir

La lutte contre le décrochage, une priorité nationale

L'essentiel du plan : 3 axes clés pour lutter contre le décrochage

Le détail du plan de lutte contre le décrochage

➤ **Axe 1** : Tous mobilisés contre le décrochage

➤ **Axe 2** : Faire le choix de la prévention

➤ **Axe 3** : Une nouvelle chance pour se qualifier

Les conditions de réussite du plan

Le calendrier de mise en œuvre du plan



DES CONSTATS PARTAGÉS SUR LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE

La lutte contre le décrochage a fait l'objet d'un diagnostic publié le 18 juin 2014¹ dans le cadre de la réforme de l'État. Ce diagnostic met en exergue un certain nombre de constats partagés qui ont guidé la suite des travaux.



► Cinq principaux constats :

- 1 **Le décrochage est un processus complexe qui combine plusieurs facteurs.** La très grande diversité des interactions possibles entre les facteurs internes et externes à l'école produit autant d'histoires et de cas différents que de décrocheurs.
- 2 **La politique de lutte contre le décrochage est en construction,** centrée aujourd'hui sur la prise en charge du jeune une fois qu'il a décroché. La prévention du décrochage est peu structurée et ne fait pas l'objet d'une politique nationale, même si de nombreuses actions se développent localement.
- 3 **Les moyens consacrés à la politique sont relativement modestes au regard des enjeux,** quoique difficiles à évaluer car il existe peu de données consolidées sur les dispositifs, et les expérimentations menées ne sont pas toujours exploitées.
- 4 **Le pilotage de la politique reste embryonnaire et inégal selon les territoires.** Si le travail partenarial a progressé en matière de retour en formation et de prise en charge des jeunes au travers notamment des réseaux Formation qualification emploi (Foquale) et des plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs, il n'existe pas de pilotage national interinstitutionnel dédié au décrochage.
- 5 **La mesure du décrochage est perfectible.** Deux indicateurs issus des données de l'Insee et de la Depp², servent aujourd'hui à mesurer l'ampleur du phénomène. Ils présentent toutefois des limites notables en termes de périmètre, de déclinaison au niveau académique et de marge d'erreur.

Compte tenu de ces constats, la mise en place d'une politique publique de lutte contre le décrochage est nécessaire. Elle associera l'ensemble des acteurs institutionnels et associatifs qui interviennent aujourd'hui pour trouver des solutions aux jeunes en difficulté d'apprentissage. De même, la prévention du décrochage doit devenir une priorité, tout en renforçant les actions engagées en matière d'accompagnement des jeunes une fois leurs difficultés repérées.

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid80554/publication-rapport-evaluation-partenariale-politique-lutte-contre-decrochage-scolaire.html>

² Taux de sortants sans diplôme du second cycle du secondaire et taux de sortants précoces.

TOUS MOBILISÉS POUR VAINCRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE



L'ESSENTIEL DU PLAN : 3 AXES CLÉS POUR LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE

1 TOUS MOBILISÉS CONTRE LE DÉCROCHAGE



L'action quotidienne de tous les acteurs dans la lutte contre le décrochage sera valorisée chaque année lors d'une **Semaine de la persévérance scolaire** organisée dans chaque académie et avec pour slogan « Ensemble on s'accroche ! ».



Les parents seront davantage associés à la vie de l'école et au parcours de leurs enfants. Des dispositifs et pratiques contribuant à **impliquer les parents** seront renforcés et généralisés, en particulier aux moments clés de l'orientation.

0 800 12 25 00

Un numéro unique, le **0 800 12 25 00**, permettra aux jeunes en situation de décrochage et à leurs parents d'échanger avec un conseiller pour obtenir des conseils et une information immédiate et fiable sur les solutions alternatives de formation et d'accompagnement qui s'offrent à eux. Ce conseiller orientera le jeune vers une structure de proximité fournissant un accompagnement personnalisé.

2 FAIRE LE CHOIX DE LA PRÉVENTION



Le plan national de formation – formation initiale et formation continue – de tous les personnels intégrera un **module spécifique sur le décrochage** (ex : formation au repérage des signes annonciateurs du décrochage).



Des réponses individualisées et pluridisciplinaires seront apportées aux jeunes en difficulté aux travers d'**alliances éducatives entre établissements et partenaires externes** (représentants de l'action pédagogique, éducative, médico-sociale, associations, etc.) dans les territoires qui ne sont pas pourvus de programme de réussite éducative (PRE) ¹.



Toutes les **potentialités du numérique** seront utilisées pour faire évoluer les pratiques pédagogiques dans la classe, accompagner les parcours et développer de nouvelles modalités d'apprentissage adaptées aux jeunes présentant des risques de décrochage.

¹ Créés en 2005, les programmes de réussite éducative (PRE) concernent les enfants entre 2 et 16 ans scolarisés en éducation prioritaire et/ou en territoire « politique de la ville ». Ils reposent sur une approche globale des problèmes d'enfants vulnérables repérés notamment dans le cadre scolaire, depuis l'école maternelle jusqu'au secondaire, et qui se voient proposer un suivi spécifique qui ne se limite pas à l'accompagnement scolaire (suivi social et/ou médical, activités culturelles...).

LE DÉTAIL DU PLAN DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE

Si le plan de mesures vise à répondre de manière ciblée aux problématiques de lutte contre le décrochage, il tend plus largement à transformer le système éducatif en cohérence avec les autres grands chantiers de réforme en cours.

Le plan repose sur 3 axes clés comprenant chacun des mesures spécifiques :

1. Tous mobilisés contre le décrochage
2. Faire le choix de la prévention
3. Une nouvelle chance pour se qualifier



AXE 1 : TOUS MOBILISÉS CONTRE LE DÉCROCHAGE

La mobilisation de l'ensemble des acteurs est une condition de réussite de la lutte contre le décrochage. Si le décrochage est d'abord l'affaire de l'école, elle doit nécessairement impliquer les parents et l'ensemble des acteurs qui agissent pour la réussite de tous les élèves. La relation

entre l'école et les parents constitue notamment une des clés du succès de l'école de demain : une école qui, en veillant à la continuité éducative entre le temps de la famille et le temps de l'école, met le jeune au cœur de ses préoccupations en misant sur la coéducation. ■

Le Québec se mobilise chaque année pour la réussite éducative dans le cadre des Journées de la persévérance scolaire (JPS). Plusieurs centaines d'activités sont organisées à travers la province, afin de rappeler à la population que la persévérance scolaire est l'affaire de tous, et que chaque jeune a besoin d'encouragements quotidiens.

► MESURE 1.1

L'ensemble des acteurs sera fédéré et mobilisé autour de la lutte contre le décrochage

Une dynamique collective, s'inspirant des démarches mises en œuvre dans plusieurs académies, doit être engagée plus largement pour mettre en mouvement l'ensemble des acteurs et valoriser l'implication de chacun.

- > Chaque année, une Semaine de la persévérance scolaire avec pour slogan « Ensemble, on s'accroche ! » sera organisée dans toutes les académies et relayée dans les établissements, pour valoriser le travail mené tout au long de l'année en matière de lutte contre le décrochage et mobiliser la communauté pédagogique et éducative, les parents, les jeunes et les autres parties prenantes (organisation d'ateliers, échanges de pratiques, etc.).

MESURE 1.2**Les missions de l'ensemble des professionnels de l'établissement et des corps d'inspection seront explicitées et articulées pour une politique d'établissement renforcée autour de la prévention du décrochage**

De nombreux acteurs participent à la prévention du décrochage au sein des établissements sans que leur rôle et missions respectifs ne soient explicités, articulés et valorisés. Consolider et clarifier les missions de chacun permettra de renforcer les actions du collectif pédagogique et éducatif.

- > Le chef d'établissement et le directeur d'école seront confortés dans leur rôle de coordination de la prévention du décrochage, par l'intégration de cette mission dans la politique d'établissement et dans le contrat d'objectifs tripartite (établissement, académie, collectivité territoriale).
- > La prévention du décrochage sera inscrite dans les missions des enseignants et s'accompagnera d'une mobilisation renforcée des corps d'inspection.
- > La mise en place de référents « décrochage » sera généralisée dans tous les établissements. Leur rôle dans le repérage du décrochage et la coordination avec les partenaires extérieurs sera précisé, et ils seront formés en conséquence.
- > Le rôle de coordination du professeur principal au sein des équipes pédagogiques en matière de prévention du décrochage sera réaffirmé.
- > Le conseiller d'orientation psychologue (COP) donnera la priorité à l'orientation des élèves en situation de décrochage et renforcera son intervention dans les lycées professionnels.

MESURE 1.3**L'implication des parents sera encouragée et renforcée**

Une démarche globale visant à impliquer les parents dans le parcours scolaire de leur enfant et dans la vie de l'établissement sera mise en place.

- > Les enseignants seront formés aux méthodes éducatives favorisant l'implication des parents dans la scolarité (cf. mesure 1.1).
- > Les établissements et écoles seront incités à disposer d'espaces dédiés aux parents et à organiser des rencontres régulières, notamment avec ceux dont les enfants sont exposés au risque de décrochage. L'École d'économie de Paris a démontré que deux réunions de deux heures avec les parents des élèves en difficulté au cours de la 3^e permettent de réduire de cinq points le pourcentage de jeunes en situation de décrochage¹.
- > Les dispositifs à destination des parents seront renforcés :
 - généralisation de l'expérimentation « Mallette des parents » : organisation d'ateliers-débats et utilisation de supports accessibles type DVD ;
 - « Ouvrir l'école aux parents » : parcours de formation gratuit à destination des parents allophones pour permettre une meilleure connaissance de l'institution scolaire et des modalités d'exercice de la parentalité.

MESURE 1.4**La mise en place d'un numéro unique d'assistance et d'information sur le décrochage scolaire, le 0 800 12 25 00**

- > Le numéro unique permettra aux jeunes en situation de décrochage ou ayant décroché ainsi qu'à leurs parents d'échanger avec un conseiller pour obtenir une information immédiate et fiable sur les solutions alternatives de formation et d'accompagnement qui s'offrent à eux. Ce conseiller orientera ensuite le jeune, dans le cadre de la PSAD, vers une structure de proximité fournissant une information et un accompagnement plus personnalisé.

¹ Implication des parents et prévention du décrochage scolaire, rapport final d'évaluation, juin 2014, École d'économie de Paris.

AXE 2 : FAIRE LE CHOIX DE LA PRÉVENTION

Les actions préventives ont toujours plus d'effet que les actions réparatrices. L'école doit se mobiliser le plus en amont possible dans le parcours de formation du jeune afin de repérer ce qui conduit certains élèves à quitter le système scolaire sans diplôme et faire évoluer les pratiques pédagogiques et éducatives en conséquence. Dès la maternelle,

il est possible de mettre en place des actions, associant des professionnels à l'intérieur de l'établissement mais aussi à l'extérieur, qui visent à rendre l'école davantage bienveillante, à donner une place aux parents au sein de l'école, à identifier les difficultés rencontrées par les jeunes et à leur proposer des solutions complètes et adaptées. ■

Selon le rapport des IGEN/IGAENR, *Agir contre le décrochage scolaire*, « aucune réforme de l'enseignement ne devrait être engagée désormais sans qu'elle ne contienne des modalités de prévention du décrochage ».²

► MESURE 2.1**L'évolution des pratiques pédagogiques sera poursuivie afin de renforcer la prévention et le repérage du décrochage dans la classe**

Agir pour une école bienveillante et exigeante nécessite de répondre aux besoins de tous les élèves et prévenir le décrochage. Les premiers signes de décrochage doivent être décelés le plus tôt possible par des enseignants sensibilisés, formés et outillés en conséquence.

- > Des parcours de formation initiale et continue consacrés à la prévention du décrochage et dédiés aux enseignants seront mis en place pour faire évoluer les pratiques dans la classe : il s'agit de comprendre et d'agir sur tous les leviers qui contribuent à « arrimer » le jeune à l'école (repérage des signes de décrochage, confiance en soi et plaisir d'apprendre développés chez le jeune, implication des parents). La création d'un MOOC dédié (« cours en ligne ouvert et massif ») – à l'image du MOOC « Enseigner et former avec le numérique » disponible depuis fin avril 2014 – constituera un bon levier afin d'adresser le corps enseignant, dans toute la diversité de ses profils.
- > Le tutorat adulte-élève sera encouragé au collège et au lycée.

► MESURE 2.2**Les usages du numérique seront diffusés par le développement de contenus de cours vidéo en ligne et d'applications**

- > La lutte contre le décrochage nécessite de permettre l'apprentissage à des jeunes qui ne se retrouvent pas dans les modes d'enseignement traditionnels. Des contenus de cours vidéo en ligne adaptés aux jeunes en difficulté avec la forme scolaire, dans les matières fondamentales et utilisables par tous, pourront être utilisés dans le cadre d'un parcours individualisé d'intervention ou de remédiation, en soutien d'une reprise de cours dans un établissement « classique » ou « innovant », ou en prévention en développant dans la classe des modalités de pédagogie différenciée.

² Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, rapport « Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée » juin 2013, p.73.

- > L'application Folios, actuellement en cours d'expérimentation dans plusieurs académies avec de premiers retours positifs, sera généralisée. Elle fournit aux élèves et aux enseignants un outil opérationnel pour suivre ces parcours tout au long de la scolarité, et mettre en évidence les compétences acquises. Elle contribue également à la diffusion des usages du numérique et à leur appropriation aussi bien par les élèves, les professeurs et les familles dans le cadre de la stratégie numérique.

► MESURE 2.3

Le sentiment d'appartenance et de bien-être des élèves sera développé

Développer la bienveillance, c'est également donner aux élèves le goût de l'école, les motiver en leur permettant de s'impliquer dans la vie de leur établissement et de s'approprier leur environnement.

- > Les élèves seront davantage impliqués dans la vie de leur établissement, via un soutien renforcé des initiatives lycéennes, la poursuite des semaines de l'engagement lycéen, et la généralisation des conseils de la vie collégienne (CVC).
- > Des temps d'intégration seront organisés afin de développer le collectif classe. Les établissements permettront à des groupes d'élèves qui « se sentent bien ensemble » de rester dans la même classe pendant plusieurs années.
- > La dimension éducative aux punitions et sanctions disciplinaires sera renforcée : elles devront systématiquement être expliquées et les parents pleinement associés au processus décisionnel.
- > Les équipes médicales seront associées dès que nécessaire dans le repérage des élèves présentant des signes de décrochage, afin de promouvoir un environnement scolaire favorable à la santé physique et psychologique des élèves.

► MESURE 2.4

L'entraide et le travail collaboratif entre élèves seront favorisés

Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes permet de stimuler l'entraide et le soutien entre élèves tout au long de leur scolarité.

- > Un temps d'entraide et de travail hebdomadaire entre élèves sera développé afin d'encourager le soutien mutuel entre élèves.
- > Le travail en petits groupes autour d'un projet commun sera favorisé, en particulier au collège, afin de développer l'esprit collectif.

► MESURE 2.5

La mesure et le suivi des absences et de l'absentéisme seront renforcés

Le suivi des absences est un des moyens privilégiés pour repérer les élèves qui risquent de décrocher et doit donc constituer une priorité et mobiliser tous les membres de la communauté éducative.

- > Dans les établissements, les modalités de contrôle de l'assiduité seront modernisées, notamment celles qui s'appliquent au signalement des absences des élèves.
- > Les outils de mesure des absences seront modernisés dans le premier degré (sous la forme d'une expérimentation) et dans le second degré.

MESURE 2.6**Chaque jeune absent sera accompagné pour préparer son retour en classe**

Les interruptions ponctuelles de scolarité ne doivent pas consister, pour l'élève, en un temps de rupture dans ses apprentissages. Le maintien du lien entre l'établissement et l'élève pendant ses absences est une nécessité pour prévenir le décrochage ; la mobilisation des équipes pédagogiques et éducatives est essentielle pour assurer ce rôle.

- > Dès la première absence, un lien sera systématiquement maintenu avec au moins un enseignant pour préparer au mieux le retour en classe.
- > Dans le cas d'exclusion temporaire ou définitive, la continuité des apprentissages sera assurée pour préparer le retour en classe de l'élève.

MESURE 2.7**La collaboration entre les personnels pédagogiques et éducatifs sera renforcée pour permettre une meilleure prise en charge des jeunes en situation de décrochage**

Au sein des établissements, la lutte contre le décrochage mobilise de nombreuses parties prenantes et la coordination de leurs actions nécessite un partage d'information renforcé.

- > Des outils de type Lycam³ seront généralisés pour établir des diagnostics et mieux repérer les jeunes en situation de décrochage.
- > Une charte de déontologie et de confidentialité sera mise en place au sein de chaque établissement afin de sécuriser le partage d'informations.
- > Les groupes de prévention du décrochage (GPDS) qui rassemblent les personnels pédagogiques et éducatifs seront généralisés et renforcés de même que les référents décrochage.

MESURE 2.8**Des alliances éducatives avec des partenaires externes seront mises en place**

Dans les bassins à fort enjeu qui ne sont pas pourvus de programme de réussite éducative (PRE)⁴ en matière de décrochage, les jeunes seront pris en charge par des alliances éducatives avec des partenaires externes.

- > Reposant sur des équipes de professionnels aux compétences complémentaires (représentants de l'action pédagogique et éducative, de l'action médicosociales, associations, etc.), ces nouveaux modes de coopération permettront d'apporter une prise en charge adaptée et individualisée en fonction des besoins du jeune.

³ Questionnaire à objectif préventif permettant un recensement précoce des élèves susceptibles d'abandonner l'école.

⁴ Créés en 2005, les programmes de réussite éducative (PRE) concernent les enfants entre 2 et 16 ans scolarisés en éducation prioritaire et/ou en territoire « politique de la ville ». Ils reposent sur une approche globale des problèmes d'enfants vulnérables repérés notamment dans le cadre scolaire, depuis l'école maternelle jusqu'au secondaire, et qui se voient proposer un suivi spécifique qui ne se limite pas à l'accompagnement scolaire (suivi social et/ou médical, activités culturelles...).

LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DU PLAN

Afin de créer les conditions de réussite du plan et d'assurer sa pérennisation, des leviers doivent être actionnés : des moyens financiers renforcés, des outils plus performants, une gouvernance partenariale, un accompagnement du changement et une politique de ressources humaines adaptée et enfin, une évaluation plus systématique des dispositifs et expérimentations.



► UNE GOUVERNANCE DÉDIÉE AU DÉCROCHAGE

Couvrant les trois champs (prévention, intervention, remédiation), et regroupant les différentes parties prenantes de la politique publique (ministères concernés, associations...), une gouvernance dédiée au décrochage sera mise en place :

- > Au niveau national, avec la création d'un **comité interministériel de lutte contre le décrochage** ;
- > Au niveau régional, par la mise en place de **comités opérationnels dans les cadres existants**.

Cette gouvernance permettra de suivre la mise en œuvre du plan et de faire vivre le pilotage partenarial de la politique de lutte contre le décrochage scolaire.

► DES MOYENS FINANCIERS RENFORCÉS

> **Les moyens consacrés à la lutte contre le décrochage seront renforcés** par la mobilisation de 50 millions d'euros supplémentaires (+ 7 %) chaque année dès 2015, s'appuyant notamment sur une forte sollicitation des fonds européens (près de 95 millions d'euros sollicités sur la période 2014-2020, en particulier au travers du Fonds social européen et de l'Initiative pour l'emploi des jeunes).

> **Ces dépenses nouvelles doivent être mises au regard des économies attendues par la mise en œuvre du plan** : une politique de lutte contre le décrochage qui empêche la sortie de 10 000 jeunes sans diplôme fait économiser 2,3 milliards d'euros à la France sur quarante ans, soit près de 60 millions d'euros par an¹. Si l'objectif de diviser par deux d'ici 2017 le nombre de jeunes sortant chaque année sans qualification du système éducatif (soit 70 000 jeunes en 2017 au lieu de 140 000 en 2013) est atteint, une « économie » de 16,1 milliards d'euros sur quarante ans serait réalisée par rapport à la situation actuelle, soit plus de 400 millions d'euros par an.

► DES OUTILS PLUS PERFORMANTS

> **Le périmètre applicatif du Système interministériel d'échange d'informations (SIEI)** sera étendu, en vue d'accroître la pertinence, l'exhaustivité et la fiabilité des données, et notamment intégrer les apprentis ayant décroché au sein du SIEI, approfondir et étendre les interfaces entre le SIEI et les systèmes des partenaires (missions locales, Journées défense citoyenneté...), poursuivre les efforts d'optimisation des données. L'amélioration du SIEI est ainsi essentielle pour fiabiliser les données concernant le jeune (parcours, coordonnées...) et couvrir l'ensemble du champ du décrochage, en intégrant notamment les élèves en rupture de contrat d'apprentissage ou de professionnalisation.

¹ En France, chaque individu sans diplôme engendre un surcoût pour la société, tout au long de sa vie, d'environ 230 000 € (dont 130 000 € de manque à gagner fiscal). Les coûts intégrés dans ce calcul global sont estimés pour quarante ans sur la tranche d'âge 25-65 ans [étude BCG/MEN/JVA, 2012].

Annexe n°5 - Guide de mise en œuvre des Alliances Éducatives



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

La mise en place d'alliances éducatives constitue une des mesures du plan « Vaincre le décrochage scolaire » et un élément central de son volet de prévention du décrochage. Elle s'articule étroitement avec d'autres mesures du plan que sont notamment le développement de la collaboration entre les personnels pédagogiques et éducatifs, l'explicitation et la meilleure articulation des missions de l'ensemble des professionnels et des corps d'inspections en matière de prévention du décrochage, le renforcement des liens avec les parents, et la mise en œuvre d'une semaine de la persévérance scolaire.

Les alliances éducatives, introduites par le rapport des Inspections générales de juin 2013 « Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée », portent une approche globale du jeune. Il s'agit de développer les regards croisés entre professionnels, à l'opposé d'une segmentation du travail avec l'élève, et de promouvoir la notion d'équipe au sens large étendue aux partenaires en évitant l'écueil de ce qui pourrait être perçu comme une externalisation de la prise en charge de la difficulté.

Les alliances éducatives doivent s'appliquer **prioritairement à la prévention, ainsi qu'à l'intervention** pour des élèves chez qui l'on a repéré des premiers signes de décrochage; elles peuvent aussi, mais dans une moindre mesure, intervenir dans le cadre de la remédiation pour contribuer au retour en formation des jeunes en situation de décrochage. Elles concernent le premier degré, où la prévention doit être renforcée, comme le second degré.

La mise en place d'alliances éducatives va être **expérimentée** dans deux académies à la rentrée 2015 et a vocation à être généralisée, à l'issue d'un bilan de l'expérimentation donnant lieu à ajustements le cas échéant, à l'ensemble des académies durant l'année scolaire 2015-16.

Ce kit de déploiement vise à présenter ce que sont les alliances éducatives, les finalités visées, et les modalités de mises en œuvre proposées pour l'expérimentation.

1- Qu'est-ce qu'une alliance éducative et qu'en attend-on ?

- **Un mode de travail pluri-professionnel coordonné autour de l'élève ou du jeune**

L'alliance incarne le travail en commun des différents professionnels intervenant en lien avec l'élève, qui allient leurs compétences et savoir-faire à son service dans le cadre d'une approche globale du jeune.

Sur la base d'un diagnostic partagé des difficultés et des potentialités de l'élève, elle vise à apporter une ou plusieurs **réponses individualisées**, élaborées

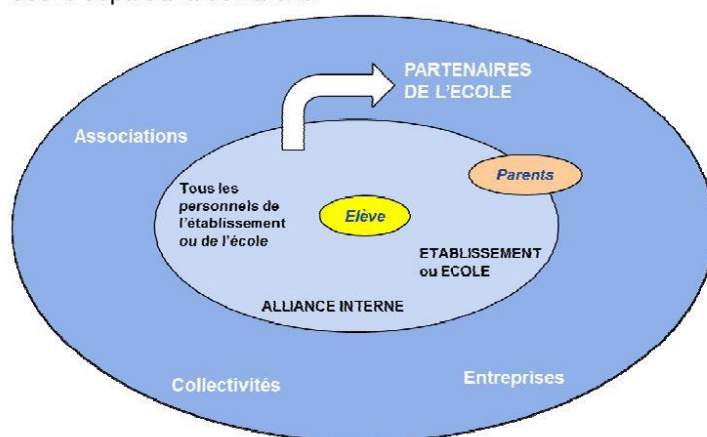
« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

collectivement, aux difficultés rencontrées par le jeune en risque ou en situation de décrochage.

L'alliance est à **configuration variable** en fonction des besoins de chaque élève, tant dans sa composition que dans son étendue.

De manière générale, l'alliance part d'une **alliance interne à l'établissement ou à l'école qui peut s'élargir** à des partenaires externes (associations, collectivités, entreprises, etc.). Si le jeune est déjà suivi par un partenaire, ce dernier sera intégré dès le départ à la démarche.



- **Les alliances s'appuient sur des dispositifs déjà existants**

Dans le 2nd degré, elles ont pour support les Groupes de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) qui associent l'ensemble des personnels concernés de l'établissement¹. Pour les alliances qui font appel aux partenaires externes, le travail en lien avec l'agence du service civique et la signature de clauses sociales avec les entreprises par exemple donnent lieu à des collaborations souvent fructueuses avec des partenaires externes.²

Les partenariats existants avec les collectivités locales (services sociaux et de santé), la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les centres medico psycho

¹ Le GPDS est une instance collégiale multi-catégorielle interne à l'EPL chargé de la mise en œuvre du volet Prévention/décrochage du projet d'établissement. Le GPDS coordonne par l'intermédiaire du référent décrochage le repérage des jeunes en situation de décrochage, le suivi de l'absentéisme et la mise en place des actions de prévention.

² Liste non exhaustive. Clauses sociales : le jeune est sous statut scolaire mais en immersion en entreprise, de 6 à 12 mois, qui à l'issue peut réintégrer l'EPL ou être embauché dans l'entreprise.



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

pédagogiques (CMPP), les maisons de l'adolescence ou encore l'Aide sociale à l'enfance (ASE) constituent également un bon socle de départ à développer. Les LATI (Lieu d'accueil temporaire individualisé)³ développés dans le département du Bas-Rhin constituent un modèle d'alliance éducative dont les résultats sont très encourageants.

Dans le 1^{er} degré, l'alliance part de l'équipe éducative incluant les ATSEM et les RASED⁴ pour s'ouvrir à l'ensemble des partenaires, notamment les personnels médico-sociaux des collectivités. Des projets d'accueil individualisé (PAI) peuvent être mis en place pour les enfants ou les adolescents atteints de maladie chronique, d'allergie et d'intolérance alimentaire. Par ailleurs la mise en place des alliances prend appui sur les Programmes de réussite éducative (PRE) lorsqu'ils existent et conforte ainsi la démarche pluri-professionnelle mise en œuvre.

• Qui est concerné ?

Les alliances éducatives ont vocation à se déployer sous l'autorité des directeurs et des chefs d'établissement au sein des écoles comme au sein des EPLE, qu'il s'agisse des collèges, de lycées professionnels, généraux et technologiques ou polyvalents.

Sont concernés tous les personnels des établissements et écoles et en premier lieu les équipes pédagogiques des établissements et les référents décrochage, les parents, et tous les partenaires externes à l'éducation nationale : services médico-sociaux et éducatifs des collectivités locales, associations, entreprises,...

• Quelles différences entre alliances éducatives et PRE et quelle articulation entre eux ?

Issus de la loi de cohésion sociale de 2005, les PRE bénéficient majoritairement aux élèves du premier degré, même s'ils ont été étendus au collège dans des territoires. De plus les PRE sont présents quasi exclusivement dans les territoires urbains car liés aux territoires prioritaires de la politique de la Ville. Les alliances éducatives quant à elles ont vocation à se déployer dans le second degré autant que dans le premier degré, et en milieu rural autant qu'en milieu urbain.

³ Les LATI sont des lieux d'accueil et de prise en charge pédagogique, éducatif et psychologique des jeunes présentant des signes de décrochage au sein de l'établissement.

⁴ ATSEM : Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. RASED : Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté : aides spécialisées dans ou hors la classe, dispensées par des enseignants spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E) ou rééducative (maître G)



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

Là où des PRE existeraient déjà, il s'agit donc de développer un dispositif complémentaire, associant fortement les enseignants et répondant aux besoins individualisés des élèves.

Là où il n'existe pas de PRE, l'alliance devra se structurer a minima autour de la fonction de **coordonnateur de l'équipe pluri-professionnelle**, fonction qui peut être assumée dans les établissements du second degré par le « référent décrochage » ou un autre membre de l'équipe pédagogique et éducative, et dans le 1^{er} degré par le directeur d'école ou un enseignant spécialisé par exemple.

Dans le second degré devront aussi être désignés des **référents**, membre de l'équipe pluri-professionnelle et interlocuteur principal de la famille et de l'élève dans le cadre de sa prise en charge et de son suivi individualisé. Dans le premier degré le référent « naturel » de la famille et de l'élève est le professeur des écoles.

• Fonctionnement d'une alliance

Le fonctionnement de l'alliance se structure autour de plusieurs étapes :

- 1- **Repérage** du jeune par l'établissement / l'école et sollicitation de l'alliance éducative
- 2- **Diagnostic** partagé
 - Entretien du jeune et de sa famille avec le coordonnateur et le référent.
 - Réunion de l'équipe pluri professionnelle pour partager le diagnostic puis élaborer une proposition de prise en charge et de suivi personnalisé
- 3- **Mise en œuvre**
 - Mise en place des actions individuelles
 - Suivi régulier, échanges avec la famille et information auprès des équipes de l'établissement / de l'école. Evaluation partagée des résultats.

• Charte de déontologie

Le fonctionnement des alliances éducatives est facilité par l'existence d'une charte de déontologie contribuant à fluidifier les relations et les échanges au sein de l'équipe pluri professionnelle

La mise en place des alliances éducatives pose la question des complémentarités d'action entre professionnels et du partage de l'information autour de la situation personnelle du jeune entre les membres de l'équipe pluri professionnelle.

L'adhésion à une charte de déontologie permet de formaliser l'engagement de chaque acteur à faciliter la mise en commun des compétences professionnelles et renforcer les relations partenariales, sur la base d'une confiance réciproque et d'un respect de la professionnalité et de l'indépendance de chacun des intervenants. Elle



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

contribue à fixer le cadre et les limites dans lequel peut s'effectuer l'échange d'information autour du jeune.

2- Sur quelles thématiques peuvent porter les alliances éducatives ?

Ces solutions peuvent concerner différentes thématiques, à la fois scolaires et extra-scolaires.

Exemples de thématiques :

- Santé : troubles cognitifs liés aux troubles de l'apprentissage, handicap, hygiène de vie, grossesse...
- Accompagnement dans le cadre d'une mesure éducative de justice (lien avec PJJ)
- Aide et accompagnement social : accompagnement des familles (ex. visite chez l'orthophoniste), jeunes mères, ouverture culturelle,..
- Harcèlement scolaire
- Renforcement de la coéducation avec les parents et renforcement du lien parents/école
- Remédiation scolaire : soutien en FLE, mise en place d'un tutorat,..
- Aménagement du temps scolaire : pour les élèves cumulant « petits boulots » et scolarité, jeunes mères qui travaillent, ..
- Conditions de travail sereines pour l'élève : temps de transports importants pouvant conduire à proposer une place en internat,..
- Cas particuliers : enfants précoces et talents contrariés, enfants « a-scolaires »,..

3- Quelles modalités d'implication des associations ?

Les académies, dans le cadre de la mise en place des alliances éducatives, sont libres de solliciter des associations désireuses d'y contribuer, faisant l'objet d'un conventionnement au niveau national (ex. AFEV, Ligue de l'enseignement,...) ou bien local.

4- Quelles modalités de mise en œuvre ?

• **Choix des territoires, établissements et écoles**

Les autorités académiques déterminent les territoires les plus appropriés pour la mise en œuvre des alliances.



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

Toutefois, compte tenu de l'objectif visé de prévention du décrochage, il est recommandé de privilégier les territoires cumulant les plus grandes difficultés économiques, familiales et culturelles ainsi qu'un pourcentage élevé de non diplômés parmi les non scolarisés. Concernant la « maille » de mise en œuvre, l'alliance éducative peut être mise en place au niveau de l'établissement ou de l'école mais aussi du bassin, en fonction des ressources et contraintes locales.

Un effort particulier pourra être fait en direction des jeunes scolarisés en lycée professionnel et ceux suivant des filières technologiques.

- **Conditions de réussite de la démarche, au niveau académique et local :**

- Un portage politique fort par le Recteur et les DASEN
- Une implication de tous les corps d'inspection pédagogiques, des proviseurs vie scolaire (PVS), et des personnels sociaux et de santé à commencer par les conseillers techniques des recteurs et IA-DASEN
- Une adhésion des chefs d'établissement, directeurs d'école et des équipes pédagogiques et éducatives concernées
- Un suivi régulier de la démarche et son adaptation si nécessaire en fonction des difficultés rencontrées
- Une évaluation finale de l'expérimentation

5- Quels supports pour la communication ?

Un visuel commun à toutes les alliances de l'académie, mais aussi entre académies. S'il existe un site internet académique dédié à la question du décrochage, celui-ci peut héberger l'ensemble des ressources (documents, outils, actions pédagogiques, ..) à disposition des personnels mettant en œuvre les alliances, des partenaires et des familles.

6- Annexes

- Charte de déontologie type



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

<p style="text-align: center;">Alliances éducatives Charte de confidentialité type Annexé au kit de déploiement des alliances éducatives</p>
--

1- Préambule

La mise en place d'**alliances éducatives** constitue une des mesures du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » ainsi qu'un élément central de son volet de **prévention** du décrochage.

L'alliance éducative est mode de travail pluri-professionnel autour d'un élève en risque de décrochage visant à apporter des réponses individualisées et coordonnées aux difficultés qu'il rencontre. Elle peut être mise en œuvre dans le premier degré comme dans le second degré.

2- L'objet de la charte

La charte de déontologie a vocation à fixer le cadre et les limites dans lequel peuvent s'effectuer l'échange d'information autour du jeune et la mise en commun des expertises des membres de l'alliance éducative.

La finalité de la présente charte est **de contribuer à fluidifier les relations et les échanges d'information autour du jeune au sein de l'équipe pluri professionnelle.**

En effet la mise en place des alliances éducatives pose la question des complémentarités d'action entre professionnels et du partage de l'information autour de la situation personnelle du jeune entre les membres de l'équipe pluri professionnelle.

L'adhésion à la charte formalise la manifestation de l'engagement de chacun des membres de l'alliance à définir, en accord avec les familles, des réponses adaptées aux problèmes éducatifs, sociaux, culturels et de santé rencontrés par les élèves qu'elle prend en charge. Ce partenariat doit se construire sur la base d'une contribution volontaire, d'une confiance réciproque et d'un respect de l'indépendance des intervenants.

3- Utilisation de la charte

Cette charte type vise à proposer un modèle de charte et des grands principes auxquels peuvent se référer les membres de l'alliance.



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

Elle est proposée comme un support de départ à un travail partagé qui devra être mené sous l'autorité du chef d'établissement et du directeur d'école entre les différents professionnels afin de **l'adapter au contexte particulier** de l'établissement / école et de l'alliance.

La charte est destinée à tous les membres de l'alliance.

Elle charte peut être annexée au règlement intérieur ainsi qu'au volet prévention du projet d'établissement / d'école.

Elle a vocation à être associée aux documents relatifs aux alliances éducatives comme aux GPDS (Groupes de prévention du décrochage scolaire) existants dans les établissements du 2nd degré.

4- Le cadre institutionnel et réglementaire

La diversité des partenaires concernés implique un cadrage juridique des obligations professionnelles de chacun.

L'obligation de secret professionnel :

Le secret professionnel a pour objet le respect du principe selon lequel « chacun a droit au respect de sa vie privée » (art. 9 du Code civil). Le caractère secret ne porte pas seulement sur ce qui a été dit, confié, mais également sur ce qui a été vu, lu, entendu, compris ou deviné. Les informations couvertes par le secret professionnel appartiennent à l'usager. Pour le professionnel qui y est soumis, il ne s'agit pas d'une protection mais d'une obligation de se taire.

Lorsqu'un jeune confie ses secrets à un ami, il est dans une relation de confiance. Lorsqu'il les confie à un professionnel, il est dans une relation de confiance. C'est cette notion de confiance qui fonde juridiquement le contenu et l'étendue du secret professionnel.

Les personnes astreintes au secret professionnel dans le cadre de l'alliance éducative :

- en interne éducation nationale : les médecins scolaires, les infirmiers, les assistants de service social et les conseillers d'orientation psychologue
- en externe : les psychologues, psychiatres, les assistants de services sociaux des collectivités, les éducateurs de prévention spécialisée et de la protection judiciaire de la jeunesse, les personnes intervenant dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance (ASE)



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

5- L'éthique de l'alliance éducative

Le respect des droits et principes concernant l'enfant, l'adolescent et sa famille :

« *L'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge dans le cadre de l'alliance éducative* »

Les partenaires peuvent faire le choix de s'obliger aux principes de la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, applicables aux services médico-sociaux.

Pour chaque enfant ou adolescent concerné par l'alliance, un consentement éclairé doit être recherché. Le consentement du représentant légal doit également être acquis.

Les détenteurs de l'autorité parentale ont le droit :

- d'accéder à toute information ou document élaboré dans le cadre de l'alliance les concernant
- d'accepter ou de refuser le parcours proposé.

Les principes généraux :

La mise en œuvre de pratiques coopératives implique l'adhésion à des valeurs et des règles communes, notamment :

- les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant
- l'enfant et sa famille sont considérés comme sujets et acteurs de leur parcours
- les professionnels impliqués dans le programme de l'alliance éducative informent les familles de son existence et de ses modalités de fonctionnement
- l'enfant et sa famille ont connaissance des professionnels impliqués dans l'alliance
- la recherche de l'implication effective des parents doit être un objectif permanent de l'alliance
- le fait de bénéficier d'un parcours ne peut pas faire l'objet d'une inscription dans tout document appelé à suivre l'enfant dans sa scolarité ou sa vie citoyenne (ex. : le livret scolaire)

Une éthique partagée par tous les acteurs :

- L'examen des situations individuelles a pour unique objectif d'agir dans l'intérêt des enfants et de leurs familles. L'atteinte de cet objectif passe, pour les professionnels, par le respect d'un certain nombre de principes incontournables :
 - les professionnels s'engagent au *respect mutuel* de leurs savoirs, de leurs compétences, de leurs champs d'intervention et de leurs obligations spécifiques, notamment le secret professionnel, dans le cadre d'une *reconnaissance réciproque sans hiérarchie de statut*



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

- l'obligation de respecter la confidentialité des informations concernant la situation des jeunes et de leur famille s'impose à tout professionnel, ainsi qu'une obligation de prudence quant à la nature des informations et/ou de l'expertise à partager.
 - le partage de l'information et/ou de l'expertise doit procéder de besoins raisonnables exprimés par chacun des partenaires. Il convient d'avoir une approche pragmatique et concrète de ces besoins, au service d'une meilleure compréhension de la situation.
- Ces principes éthiques s'appliquent également aux associations, aux autres partenaires non fonctionnaires, ainsi qu'aux bénévoles directement impliqués dans le dispositif et qui ne sont pas forcément soumis à la discrétion professionnelle. Pour les intervenants salariés, il conviendrait de préciser ces principes éthiques dans les contrats de travail.

6- Les principes régissant le cadre d'interventions partagées

Dans le respect du cadre juridique du secret professionnel et des personnels qui y sont soumis, un travail partenarial entre les différents acteurs signataires de cette charte doit pouvoir être mené autour des jeunes présentant des signes de décrochage.

Cet espace d'interventions partagées a également pour objectif de mieux situer les différents intervenants dans leurs pratiques professionnelles respectives et d'agir en concertation et cohérence dans l'intérêt des jeunes et de leurs familles.

Les modalités de partage des informations et de l'expertise et la nature des informations transmises :

Il revient à chaque partenaire d'apprécier d'un point de vue opérationnel la nécessité et la pertinence et le caractère respectueux des informations transmises.

- Nécessaire, lorsque le partage est utile à l'élaboration du parcours et sans ingérence arbitraire dans la vie privée du jeune ou de sa famille.
- Pertinent, lorsque le partage ne véhicule aucun jugement de valeur. Par ailleurs, seules les informations obtenues par les partenaires dans le cadre ordinaire de leurs attributions normales sont prises en compte.
- Respectueux, lorsque le partage ne porte pas atteinte à l'honneur et à la réputation et respecte la vie privée et l'intimité du jeune et de sa famille.



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

Les critères de l'échange :

Les parents doivent être obligatoirement avertis et associés dès le repérage d'une situation de décrochage que des informations sur la situation de leur enfant (ou la leur) peuvent être échangées entre différents partenaires dont ils doivent avoir la liste exhaustive.

Le travail partenarial peut faire l'objet d'un protocole de travail interinstitutionnel ; un texte de même nature peut également être proposé aux parents dont l'enfant bénéficie du dispositif.

Les informations échangées doivent concourir à proposer des actions complémentaires à celles déjà existantes, dans le but unique d'augmenter les chances de réussite des jeunes concernés.

L'examen des situations se fait au regard du domaine de compétence et de la déontologie de chacun. Le partage de l'information et/ou de l'expertise est inscrit dans une double limite :

- elle doit être utile pour l'examen et la compréhension de la situation et de la personne qui en fait l'objet
- l'information doit apporter une plus-value à la situation évoquée : une information non nécessaire à la résolution du problème soulevé n'a pas à être divulguée.

7- Les modalités de validation de la charte

Cette charte validée par le conseil d'administration de l'établissement et le conseil d'école est signée par l'ensemble des partenaires de l'alliance.

Il appartient à chaque partenaire signataire de cette charte de la diffuser auprès de son réseau de professionnels et de s'assurer de sa prise en compte lors de la mise œuvre.



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

Annexe : Le cadre juridique et réglementaire

Les cadres légaux et réglementaires particuliers

La diversité des partenaires concernés implique un cadrage juridique des obligations professionnelles de chacun.

❖ L'obligation de secret professionnel code pénal – art. 226-13

« La révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire soit par état ou par profession, soit en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire, est punie d'un an d'emprisonnement et de 15 000 euro d'amende »

➤ *Les personnes astreintes au secret professionnel dans le cadre de la réussite éducative*

- *Par état* : pour les médecins, le secret médical est le secret professionnel. Cette qualité demeure même après cessation de leur activité. Ils ont par ailleurs une déontologie qui se superpose et qui peut être sanctionné par l'ordre des médecins
- *Par profession* : les assistants de services sociaux, les infirmiers, les puériculteurs et kinésithérapeutes.
- *Par mission ou par fonction* : toutes les personnes intervenant dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance, d'un centre communal d'action sociale, de la protection maternelle infantile, la caisse d'allocations familiales ou encore de la maison départementale des personnes handicapées.

❖ Le code de la fonction publique : les obligations des fonctionnaires

Loi n° 83.634 du 13 juillet 1983

▪ L'obligation de discrétion professionnelle

Article 28 : « Les fonctionnaires doivent faire preuve de discrétion professionnelle pour tous les faits, informations ou documents dont ils ont connaissance dans l'exercice de leurs fonctions. En dehors des cas expressément prévus par la réglementation en vigueur, notamment en matière de liberté d'accès aux documents administratifs, les fonctionnaires ne peuvent être déliés de cette obligation de discrétion professionnelle que par décision expresse de l'autorité dont ils dépendent. »

Il existe une limite de principe à cette obligation, à savoir la législation concernant, d'une part, la communication des documents administratifs et,



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

d'autre part, celle sur l'informatique et les libertés, qui implique les impératifs de secret et de transparence, se fondant tous deux sur un texte de même valeur.

- **Le devoir de réserve**

Corollaire du principe d'égalité devant la loi, ce texte de valeur constitutionnelle et consacré par la *déclaration des droits de l'homme et du citoyen* interdit au fonctionnaire de faire de sa fonction l'instrument d'une propagande quelconque (convictions personnelles, politiques, religieuses ou philosophiques...), incompatible avec la dignité, l'impartialité ou la sérénité de ses fonctions. Il lui impose par ailleurs d'éviter en toutes circonstances les comportements portant atteinte à la considération du service public par les usagers. Cette obligation incombe également au fonctionnaire en dehors du service.

Article 6 : « La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents »

- **Pour certains, l'obligation de secret professionnel**

Article 26 : « les fonctionnaires sont tenus au secret professionnel dans le cadre des règles instituées dans le code pénal »

- ❖ **Le code de la santé publique**

Article L110-4 (loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 art. 3 et loi n° 2004-810 du 13 août 2004 art.2)

« Toute personne prise en charge par un professionnel, un établissement, un réseau de santé ou tout autre organisme participant à la prévention et aux soins a droit au **respect de sa vie privée** et du secret des informations la concernant ».

Article L4344-2 : « Les orthophonistes, les orthoptistes et les élèves faisant leur études préparatoires à l'obtention de l'un ou l'autre certificat de capacité sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal »

- ❖ **Le code de déontologie médicale**

Article 4 : « Le secret professionnel, institué dans l'intérêt des patients, s'impose à tout médecin dans les conditions établies par la loi. Le secret couvre tout ce qui est venu à la connaissance du médecin dans l'exercice de sa profession, c'est-à-dire non seulement ce qui lui a été confié, mais aussi ce qu'il a vu, entendu ou compris »

- ❖ **Le code de déontologie des psychologues**

Titre I : Principes généraux – 1 – respect des droits de la personne

« Le psychologue réfère son exercice aux principes édictés par les législations nationale, européenne et internationale sur le respect des droits fondamentaux des personnes, et spécialement de leur dignité, de leur liberté et de leur protection. Il n'intervient qu'avec le consentement libre et éclairé des personnes



« Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »

Guide de mise en œuvre des alliances éducatives

concernées. Réciproquement, toute personne doit pouvoir s'adresser directement et librement à un psychologue. Le psychologue préserve la vie privée des personnes en garantissant le respect du secret professionnel, y compris entre collègues. Il respecte le principe fondamental que nul n'est tenu de révéler quoi que ce soit sur lui-même.

❖ Le code de l'action sociale et des familles

Article L221-6

« Toute personne participant aux missions de service de l'aide sociale à l'enfance est tenue au secret professionnel sous les peines et dans les conditions prévues par les articles 226-13 et 226-14 du code pénal »

Abstract

In France, a recent change has occurred in terms of education policy. Whereas high school dropout mostly used to be treated after the students had definitely left school, the main perspective now is to act before the final rupture with the institution. Therefore, the national program for reducing high school dropout, named « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » encourages to develop “education alliances” in every school of secondary education. The idea of these “education alliances” is to offer new individualized responses for the students who show big difficulties at school. Expanded to the whole national territory at the beginning of the school year 2016-2017, the “education alliances” are quite recent. This masters dissertation aims at questioning the way this political guidance is being translated at the local scale by the professionals of the institution. In this perspective, an ethnographical field research has been conducted in a polyvalent high school settled in Nantes, to study a partnership project which started this year and which is named « Alliance Éducative » as a reference to the latest policy direction. This study has brought to light the processes which stimulated the mobilisation of different actors in the school around the common goal of helping students identified as showing higher risks to drop out. It shows nevertheless that it isn't always easy to coordinate the actions of professionals from different areas of competence. Indeed, some members invested in the project show some difficulties to work together. In effect, the action of the « Alliance Éducative » is sometimes decoupled. However, it is a vehicle for the dissemination of new practices inside this high school.

Keywords : highschool dropout, education alliance, partnership, action logics, regulations

Résumé

En France, les politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire ont récemment basculé de logiques de remédiation vers de nouvelles logiques visant à prévenir une rupture définitive entre élèves et institution scolaire. Dans ce cadre, le programme « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » incite à développer des alliances éducatives dans les établissements scolaires. L'objectif initial de ces alliances éducatives est de proposer de nouvelles réponses individualisées aux jeunes en difficulté à l'école, afin d'éviter que ces derniers ne quittent le système éducatif sans avoir obtenu de diplôme. Généralisées à l'ensemble des établissements à la rentrée 2016, les alliances éducatives constituent des dispositifs très récents, qui sont de fait encore en construction. Ce mémoire entend interroger la manière dont cette préconisation officielle a pu être traduite à l'échelle locale, par les acteurs de terrain. Une enquête ethnographique de terrain a alors été réalisée auprès d'un dispositif partenarial intitulé « Alliance Éducative » et mis en place au sein d'un lycée polyvalent de la région Nantaise. Cette recherche a permis de mettre en évidence les processus ayant amené à ce que différents acteurs se coordonnent autour d'un objectif commun au sein de l'établissement, celui de venir en aide à des jeunes présentant des risques de décrochage scolaire. Elle montre néanmoins que les accords entre des acteurs de professions variées ne sont pas toujours évidents à construire. Effectivement, certains membres du dispositif étudié manifestent des difficultés à travailler ensemble. Il existe somme toute certains découplages au sein de l'Alliance Éducative dont il est question dans ce travail. Cependant, son action est vectrice de diffusion et participe à répandre de nouvelles pratiques au sein de l'établissement.

Mots-clés : décrochage scolaire, alliance éducative, partenariat, logiques d'action, régulations