



**HAL**  
open science

## Critères de sélection des élèves : critères de réussite d'un projet dans la lutte contre le décrochage scolaire

Céline Elbé

### ► To cite this version:

Céline Elbé. Critères de sélection des élèves : critères de réussite d'un projet dans la lutte contre le décrochage scolaire. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03717954

**HAL Id: dumas-03717954**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03717954v1>**

Submitted on 8 Jul 2022

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne  
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ)  
de l'académie de Créteil



**Mémoire de Master 2**  
**Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)**  
**Parcours Documentation**

# **Critères de sélection des élèves : critères de réussite d'un projet dans la lutte contre le décrochage scolaire ?**

**Céline ELBÉ**

Sous la direction de Florence COLIN

2021-2022



# Remerciements

Je tiens à remercier mon tuteur de terrain, M. Jean-Marie Coudour, qui m'a accueillie dans son CDI et m'a permis de voir l'étendue des missions incombant aux professeurs documentalistes. Sa patience et son empressement à répondre à mes nombreuses questions n'ont eu d'égal que l'intérêt que j'ai eu à prendre en compte ses conseils. Ce fut un réel plaisir de passer mes lundis et mardis au collège pour apprendre le métier avec lui. J'espère que cette première expérience de tutorat ne sera pas la dernière afin que d'autres futurs professeurs documentalistes puissent profiter de son expérience.

Je remercie également ma directrice de mémoire, Mme Florence Colin, qui m'a accordé sa confiance dès le début de la formation, qui a cru en moi pour nous deux et dont les conseils pour mener ce travail de recherche ont été très précieux.

Mes remerciements vont également à mes amis pour leurs encouragements, à ma famille pour son soutien infaillible, et par-dessus tout à mon mari pour ses innombrables discussions sur le décrochage scolaire depuis des années, qui ont lentement infusé : je crois avoir attrapé le virus !

Enfin, je souhaite remercier la référente décrochage scolaire, les conseillères principales d'éducation et à nouveau M. Coudour qui ont eu la gentillesse de sacrifier un peu de leur précieux temps pour s'entretenir avec moi des projets menés pour lutter contre le décrochage scolaire dans le collège afin que je puisse mener ce travail jusqu'au bout.



# Résumé

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre de la deuxième année de Master MEEF Documentation, formation conjointe de l'Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne de l'INSPÉ de l'académie de Créteil. Il pose la question de l'impact des critères de sélection des élèves sur la réussite des projets de lutte contre le décrochage scolaire. Un état de la recherche sur le décrochage scolaire permet de définir le sujet, de déterminer les principaux facteurs de risques de décrochage, d'identifier les grandes typologies d'élèves concernés et de rappeler la place de la confiance dans le processus de décrochage. L'analyse comparative de projets menés dans le collège de terrain et dans d'autres collèges de France interroge la prise en compte des critères de sélection des élèves et leur utilisation par extension comme critère de réussite des projets menés.

## Mots-clés

Décrochage scolaire – Abandon – Persévérance – Facteurs de risques – Élèves – Engagement – Motivation – Absentéisme – Comportement



CC BY-NC-ND 2.0



# Sommaire

<b>Remerciements</b> .....	<b>I</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>III</b>
<b>Mots-clés</b> .....	<b>III</b>
<b>Abréviations</b> .....	<b>VI</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Partie I – Présentation théorique du décrochage scolaire</b> .....	<b>4</b>
1. Historique de la problématique de décrochage.....	4
2. Enjeux de la lutte contre le décrochage scolaire.....	10
3. Profils des élèves décrocheurs.....	11
4. Signes et causes du décrochage.....	17
5. Place de la confiance dans le processus de décrochage/raccrochage.....	23
6. Problématique et hypothèses.....	24
<b>Partie II – Cas du collège (terrain et pistes méthodologiques)</b> .....	<b>26</b>
1. Présentation du collège de terrain.....	26
2. Place du décrochage dans le projet d'établissement.....	28
3. Projets mis en place pour 2021-2022.....	30
4. Méthodologie.....	32
<b>Partie III – Évaluation des dispositifs mis en place</b> .....	<b>35</b>
1. Préconisations nationales.....	35
2. Dispositifs préventifs.....	36
3. Dispositifs expérimentés dans d'autres établissements.....	38
4. Autoévaluation du dispositif web radio par les acteurs du projet.....	41
5. Analyse critique des données au regard de la littérature de recherche.....	44
6. Conclusion : décrochage des élèves ou décrochage des enseignants ?.....	46
<b>Conclusion</b> .....	<b>48</b>
<b>Bibliographie et documentation</b> .....	<b>52</b>
Bibliographie.....	52
Documentation.....	54
<b>Annexes</b> .....	<b>58</b>
Entretien n° 1 – Référente décrochage scolaire.....	58
Entretien n° 2 – Professeur documentaliste.....	65
Entretien n° 3 – Conseillères principales d'éducation (CPE).....	69



# Abréviations

AP : accompagnement personnalisé

APAE : aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements

AS : association sportive

ASMR : *Autonomous Sensory Meridian Response* (réponse automatique des méridiens sensoriels)

BEP : brevet d'aptitude professionnelle

CAP : certificat d'aptitude professionnelle

CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CDI : centre de documentation et d'information

CEP : certificat d'études primaires

CFG : certificat de formation générale

CIO : centre d'information et d'orientation

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec

DNB : diplôme national du Brevet

E2C : école de la deuxième chance

EBEP : élèves à besoins éducatifs particuliers

EPIDE : établissement public d'insertion de la défense

FLE : français langue étrangère

FoQuale : formation qualification emploi

GPDS : groupe de prévention du décrochage scolaire

INSEE : institut national de la statistique et des études économiques

MAP : modernisation de l'action publique

MDS : maison des solidarités

MLDS : mission de lutte contre le décrochage scolaire

OMS : Organisation mondiale de la Santé

ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions

PDMF : plan de découverte des métiers et des formations

PIAL : pôle inclusif d'accompagnement localisé

PPRE : programme personnalisé de réussite éducative

PSAD : plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs

PsyEN : psychologue de l'Éducation nationale

RDS : référent décrochage scolaire

REP : réseau d'éducation prioritaire

SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adapté

UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

# Introduction

L'expression « décrochage scolaire », à ne pas assimiler à l'échec scolaire même si ces deux notions sont proches, vient du ministère de l'éducation du Québec<sup>1</sup>. Là-bas, un jeune est considéré comme « décrocheur » lorsqu'il est déscolarisé et qu'il n'a pas obtenu de diplôme qualifiant à l'issue de sa scolarité dans le secondaire. En 2015 en France, 494 000 jeunes de 18 à 24 ans répondaient à cette définition. Bien que largement inférieur à celui de 2005 (620 000) et à celui des autres pays d'Europe, ce chiffre reste élevé et a été à l'origine d'une des cinq priorités de la stratégie Europe 2020 : la lutte contre le décrochage scolaire. Cette action a un triple objectif : la réussite pour tous les élèves sans distinction de milieu d'origine, l'augmentation du niveau de qualification et de connaissances, et la lutte contre l'absence de diplôme menant à une exclusion du marché du travail et de la société. L'abondante littérature sur le décrochage scolaire montre la forte volonté de la société et de l'Éducation nationale de continuer de faire baisser ces chiffres en poursuivant les efforts entrepris jusqu'ici.

Cependant, avant d'avancer plus loin sur le sujet, il est important de s'entendre sur la définition du décrochage scolaire. En effet, selon le pays, l'organisme d'étude ou le point de vue, plusieurs définitions du phénomène existent<sup>2</sup>. Certains considèrent le décrochage comme un statut, c'est-à-dire la situation d'un élève qui ne répond plus aux critères de fréquentation scolaire ou de délivrance d'un diplôme. Pour d'autres, il s'agit d'un événement, moment où un élève quitte le système scolaire par abandon (le terme « abandon » a un sens plus définitif que le terme « décrochage »). Enfin, le décrochage scolaire peut également être défini comme un processus qui se traduit par le désengagement progressif d'un élève des apprentissages puis du système scolaire. Ces différents points de vue sont un frein au dénombrement précis des décrocheurs.

Lors du Sommet de Lisbonne organisé en 2000 par le Conseil de l'Union européenne, la définition retenue a été la suivante : entrent dans la catégorie des décrocheurs les individus de 18-24 ans ayant terminé au maximum le premier cycle du secondaire<sup>3</sup>. Dès lors, la comparaison du taux de décrochage entre pays devient difficile car ni les cursus scolaires ou étudiants ni les diplômes professionnalisants ne sont uniformisés d'un pays à l'autre. L'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) en France a ainsi adapté en 2013 cette définition en caractérisant un « décrocheur » comme un « élève qui quitte un cursus de l'enseignement secondaire sans obtenir le diplôme finalisant cette formation (...). Le décrocheur peut être un élève diplômé d'un CAP ou d'un BEP qui entame un parcours menant au baccalauréat professionnel ou technologique mais qui quitte le lycée

---

1 BERNARD, Pierre-Yves. **Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public**. *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne]. Juin 2015 [consulté le 2 janvier 2022], Vol. 63, n° 1, p. 34-41. Disponible à : <URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2015-1-page-34.htm>>.

2 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie. **Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Septembre 2015 [consulté le 2 janvier 2022], n° 44/3. DOI 10.4000/osp.4604.

3 PARENT, Ghyslaine et PAQUIN, Anne. **Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire**. *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. Octobre 2007 [consulté le 9 février 2022], Vol. 20, n° 4, p. 697-718. DOI 10.7202/031763ar.

sans l'obtenir. »<sup>1</sup> Dans le système français, un décrocheur est donc « un individu de 18-24 ans ayant quitté le cursus de formation initiale obligatoire sans avoir obtenu au minimum un CAP ou BEP ou équivalent ».

Il n'y a donc pas vraiment de consensus mais il émerge tout de même une majorité, mêlant les points de vue évoqués, pour le définir comme « étape finale d'un processus graduel, qui commence souvent tôt dans la scolarité, où désavantages sociaux, difficultés psychologiques, échecs et problèmes de discipline à l'école s'entremêlent et se renforcent mutuellement, et au cours duquel des élèves perdent l'intérêt et le sens de la scolarité »<sup>234</sup>.

Dans notre étude, le choix a été fait de focaliser non pas sur les élèves ayant déjà quitté l'école mais sur ceux « encore présents et qui se trouvent en situation à risque de décrochage en raison de leur absentéisme répété, leur attitude positive à l'égard du décrochage et leur intention d'abandonner l'école »<sup>5</sup>. Autrement dit, nous avons axé notre analyse sur l'étape qui précède l'éventuel abandon : d'une part parce que le processus de décrochage n'aboutit pas systématiquement à l'abandon du système scolaire, comme nous le verrons plus loin ; d'autre part parce que les élèves sont encore présents dans l'établissement et qu'il est donc encore possible d'entamer un travail de remédiation avec eux, conjointement à l'ensemble de l'équipe éducative. C'est donc autour des dispositifs de prévention du décrochage scolaire que s'est porté notre travail de recherche, d'autant que dans le collège d'exercice du stage, un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire a été initié auprès de quelques élèves, dispositif dont nous ferons l'analyse.

La prise en compte, dans un cadre collectif, de l'élève en tant qu'individu original et en construction pourrait permettre de dépasser les écueils risquant de mener au décrochage scolaire dont les origines dépassent souvent le cadre scolaire. En effet, les causes de décrochage sont multiples et trouvent leur source dans l'environnement social, l'environnement familial, les difficultés cognitives de l'élève, etc. Aussi, dans cette perspective d'action à la fois individuelle pour l'élève et collective pour l'équipe éducative et pédagogique, il est enrichissant de questionner la forme qu'ont pu prendre les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, notamment en collège, expérimentés ces dernières années.

Il est possible d'une part que la prise en compte individuelle de l'élève (potentiellement) décrocheur par l'ensemble de l'équipe éducative et pédagogique dont le professeur

- 
- 1 MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE L'INSERTION. LE PORTAIL OFFICIEL DU FONDS SOCIAL EUROPÉEN EN FRANCE. **La lutte contre le décrochage scolaire en France et le FSE**. Dans : *FSE* [en ligne]. 24 septembre 2020 [consulté le 2 janvier 2022]. Disponible à : <URL : <https://fse.gouv.fr/actualites/dossiers/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-en-france-et-le-fse>>.
  - 2 ALEXANDER, Karl L., ENTWISLE, Doris R. et HORSEY, Carrie S. **From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout**. *Sociology of Education* [en ligne]. 1997 [consulté le 9 février 2022], Vol. 70, n° 2, p. 87-107. DOI 10.2307/2673158.
  - 3 JANOSZ, Michel, ARCHAMBAULT, Isabelle, MORIZOT, Julien, et al. **School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout**. *Journal of Social Issues* [en ligne]. Mars 2008 [consulté le 9 février 2022], Vol. 64, n° 1, p. 21-40. DOI 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x.
  - 4 SWEETEN, Gary, BUSHWAY, Shawn et PATERNOSTER, Ray. **Does dropping out of school mean dropping into delinquency?** *Criminology* [en ligne]. Mars 2009, Vol. 47, p. 47-91. DOI 10.1111/j.1745-9125.2009.00139.x.
  - 5 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie. **Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Septembre 2015, n° 44/3.

documentaliste fait partie intégrante, à l'aide d'un contrat de confiance et d'objectifs fixés, permette de restaurer sa confiance en lui et ainsi d'éviter son décrochage ou de le raccrocher. D'autre part, le professeur documentaliste, dans un lieu et un temps hors classe (3<sup>e</sup> lieu : entre maison, cours de récréation et classe), doit pouvoir devenir un élément fort dans la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire puisqu'il est chargé de développer les compétences psychosociales et culturelles des élèves afin qu'ils se sentent à nouveau élèves, capables de répondre aux attentes du système éducatif et en confiance<sup>1</sup>.

La recherche sur le décrochage scolaire s'intéresse essentiellement au processus de sortie du système scolaire sans qualification en insistant sur les types d'élèves à risque de décrochage et les signaux d'alerte. En effet, de nombreuses études ont été menées sur les facteurs différenciant les élèves décrocheurs de ceux qui persévèrent avec comme ambition de mettre en évidence des facteurs de prédiction d'une sortie du système scolaire ; le double objectif est de hiérarchiser ces facteurs prédictifs et d'en déduire des modèles théoriques d'interrelation. Cependant, des professeurs soucieux du bien-être de leurs élèves et suivant les missions inhérentes à leurs fonctions au sein de l'Éducation nationale n'ont pas attendu ces modèles théoriques ni des consignes officielles pour mettre en place des projets d'accompagnement des élèves en situation de décrochage. Nous nous sommes donc interrogés sur la réelle prise en compte de ces facteurs de risque dans la pratique de ces enseignants engagés dans la lutte contre le décrochage scolaire, en posant la problématique suivante : la prise en compte des facteurs de risques de décrochage comme critères de sélection des élèves garantit-elle le succès des projets auxquels ils participent ?

C'est dans cette optique que nous avons choisi de mener des entretiens avec les personnels éducatifs impliqués dans notre établissement. Il s'agit d'entretiens structurés à usages principaux, dont l'analyse permettra d'extraire les données permettant de comparer les projets menés avec d'autres menés dans d'autres établissements avec plus ou moins de réussite.

Ainsi, pour déterminer l'impact des critères de sélection des élèves sur la réussite des projets auxquels ils participent, une présentation scientifique du décrochage scolaire nous a d'abord permis d'éclairer et de contextualiser notre sujet d'étude. Ensuite, il nous a semblé intéressant d'analyser les projets qui sont menés contre le décrochage dans notre établissement. Enfin, nous les avons comparés à la lumière des préconisations nationales et de quelques dispositifs déjà expérimentés dans d'autres établissements afin d'en dresser un bilan constructif, en regardant notamment si des critères de sélection particuliers ont été mis en place pour choisir les élèves pour ces projets, au regard des facteurs de prédiction de décrochage publiés dans la littérature scientifique.

---

1 ORESTE, Caroline. **Les décrocheurs et le professeur documentaliste, une relation inédite**. Dans : *Inter CDI* [en ligne]. 2016 [consulté le 2 janvier 2022]. Disponible à : <URL : <http://www.intercdi.org/les-decrocheurs-et-le-professeur-documentaliste-une-relation-inedite/>>.

# Partie I – Présentation théorique du décrochage scolaire

## 1. Historique de la problématique de décrochage

Ce n'est que relativement récemment que le décrochage scolaire s'est imposé comme l'une des grandes causes nationales. Or si l'on se réfère à la définition retenue pour le décrochage, à savoir la sortie du système de formation initiale sans diplôme qualifiant, force est de constater que le décrochage scolaire est un phénomène qui existe depuis longtemps. D'où vient cette notion de décrochage ? Est-elle systématiquement associée à celle d'échec ? Quels processus évolutifs l'ont fait passer sur le devant de la scène éducative ? Est-il possible de lutter contre ce phénomène sans en comprendre les origines et les contextes d'apparition et d'évolution ?

Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis, le terme anglais « drop out » est exclusivement utilisé dans son sens militaire où il signifie « abandon de combat, repli face à l'ennemi »<sup>1</sup>. De l'abandon militaire à l'abandon scolaire, il n'y a qu'un pas que la profession d'enseignants américains franchit en s'emparant du terme pour l'appliquer à son système éducatif construit sur le modèle normatif de l'Institution, celui de l'armée, et en faire son domaine d'expertise. La notion de décrochage scolaire, expression ainsi traduite de « drop out », va ensuite lentement diffuser (sur plusieurs dizaines d'années) pour devenir l'un des enjeux principaux des politiques éducatives des pays Nord-Américains, notamment au Québec où la question est traitée avec gravité, puis en Europe.

En France, jusqu'à la fin des années 1950, l'abandon scolaire n'est une source de préoccupation ni pour les élèves, ni pour leurs parents, ni pour les enseignants, ni pour l'Institution. En effet, la sortie du système scolaire, rendu obligatoire par la loi Jules Ferry de 1882 pour les enfants de 6 à 13 ans et sanctionné par le diplôme de fin d'études primaires (certificat d'études primaires : CEP)<sup>2</sup>, procède à cette époque d'une élimination précoce et brutale à la fin du cycle primaire : les élèves les moins doués quittent l'école sans leur certificat d'études pour entrer dans la vie active. Cela semble naturel et personne ne s'en formalise. Pourtant, ce système est bien inégalitaire car les élèves qui en sont exclus à cette étape de leur scolarité sont généralement issus de familles défavorisées, installant dès lors

---

1 BERNARD, Pierre-Yves. **Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public**. *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne]. Juin 2015, Vol. 63, n° 1, p. 34-41.

2 BROCA, Julien. **Création du certificat d'études primaires, premier emblème de l'école de la République**. Dans : *Gouvernement.fr* [en ligne]. 2017 [consulté le 26 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.gouvernement.fr/partage/9401-creation-du-certificat-d-etudes-primaires-premier-embleme-de-l-ecole-de-la-r%C3%A9publique>>.

un lien étroit entre la possibilité de poursuite dans le cycle secondaire et la hiérarchie sociale<sup>1</sup>.

La loi Jean Zay de 1936 rendant la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans, les élèves n'ayant pas obtenu leur certificat de fin d'études primaires poursuivent alors dans un cours complémentaire, sorte de collège populaire, durant lequel leur professeur les encourage à en passer les épreuves. La loi Berthoin de 1959 repousse à 16 ans l'âge de la scolarité obligatoire, suivant l'idée que « pour qu'une nation soit compétitive dans le monde moderne, il faut élever son niveau intellectuel ». Le certificat d'études disparaît donc peu à peu, notamment avec l'instauration en 1983 du certificat de formation générale (CFG) sanctionnant la fin du cycle de scolarité obligatoire à 16 ans, repoussant d'autant l'âge d'entrée potentielle dans la vie active.

Dans les années 1960-1970, les sorties précoces du système éducatif commencent à apparaître mais sont relativement bien vécues par les intéressés car elles ne leur retirent pas l'opportunité de suivre un apprentissage et de rentrer dans la vie active puisqu'aucun diplôme n'est encore exigé pour accéder à une majorité d'emplois. Cependant, l'Institution voit ces sorties prématurées du cursus obligatoire, tout comme celles de fin de scolarité, sous l'angle de l'insertion des élèves concernés et de leur manque de qualification. En 1981, le premier ministre de l'époque Pierre Mauroy fait le constat suivant : « L'entrée des jeunes dans la vie active, après la fin de la scolarité, est devenue pour beaucoup d'entre eux une véritable course d'obstacles et une période d'incertitude et de déstabilisation. » Il missionne donc l'ingénieur et pédagogue Bertrand Schwartz pour mener une étude<sup>2</sup> visant à donner les clés d'une meilleure insertion des jeunes de 16 à 21 ans dans la vie sociale et professionnelle et ainsi éclairer les décisions politiques en matière éducative et de faciliter l'articulation entre les différents services publics concernés. L'objectif est que les jeunes « ne soient jamais condamnés au chômage, ni à des emplois par trop précaires, qu'ils aient la possibilité d'acquérir la culture et la formation qui leur permettront de s'adapter aux changements à venir et qu'ils bénéficient des moyens d'orienter leur vie professionnelle vers les emplois qui correspondent le mieux à leurs goûts et à leurs capacités ». Le cadre d'action publique est donc déplacé de la question scolaire vers la question sociale.

La volonté de démocratiser l'enseignement secondaire et d'élever le niveau intellectuel de la population s'accélère en 1975 avec la loi Haby instaurant le collège unique pour tous. Dès lors, de nombreux établissements du secondaire sont construits là où il n'y en avait pas, c'est-à-dire dans les banlieues déshéritées et les campagnes, entraînant une entrée massive d'élèves appartenant à des catégories sociales jusqu'alors exclues de l'enseignement. Cependant, les plus démunis découvrent qu'il ne leur suffit pas d'accéder à l'enseignement pour réussir. Pire, la loi Carraz de 1985 et la loi Jospin d'orientation de 1989, qui ambitionnent d'emmener 100 % d'une classe d'âge vers un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou un brevet d'aptitude professionnelle (BEP) et 80 % d'une classe d'âge au bac d'ici 2000, leur renvoient également la triste réalité : il ne leur suffit pas non

1 BOURDIEU, Pierre et CHAMPAGNE, Patrick. **Les exclus de l'intérieur**. *Actes de la recherche en sciences sociales* [en ligne]. 1992, Vol. 91-92, n° 1-2, p. 71-75. DOI 10.3917/arss.p1992.91n1.0071.

2 SCHWARTZ, Bertrand. **Rapport Schwartz (1981) : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, rapport au Premier ministre**. Dans : *Union nationale des missions locales* [en ligne]. 2014 [consulté le 25 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.unml.info/les-missions-locales/espace-documentaire-des-missions-locales/reseau-des-missions-locales/les-rapports-sur-le-reseau/rapport-schwartz-1981-linsertion-sociale-et-professionnelle-des-jeunes-rapport-au-premier-ministre.html>>.

plus de réussir leur scolarité pour accéder aux postes professionnels et aux positions sociales garanties auparavant par les diplômés<sup>1</sup>. De cette manière, il persiste donc un cursus scolaire inégalitaire, reflétant toujours majoritairement les inégalités sociales et culturelles des élèves qui fréquentent ces établissements. C'est ainsi que la notion de décrochage scolaire apparaît nettement dans les années 1990, les arrêts de la scolarité avant l'âge légal étant plus visibles qu'avant car ils constituent un écart à la nouvelle norme<sup>2</sup>.

La réflexion amorcée par le rapport Schwartz se poursuit dans les années 1990 au cours desquelles l'échec scolaire est de plus en plus attribué à une responsabilité collective : insuffisance de moyens, enseignants tenus responsables des échecs scolaires par les parents, système globalement défaillant donc à réformer, etc., plutôt qu'à une responsabilité individuelle<sup>3</sup>. Mais surtout, l'échec est vécu comme une catastrophe menant à l'exclusion : d'une part parce qu'il est stigmatisant du fait que cette fois-ci, les élèves auront eu leur chance de réussite, d'autre part parce qu'il est total du fait que les offres d'emploi sont réservées aux diplômés toujours plus nombreux sur le marché. De cette façon, le recul de l'âge de sortie légale du système scolaire, loin de garantir une place sociale et professionnelle, a pour conséquence une élimination différée et diluée dans le temps des élèves en difficultés qui sont ainsi de plus en plus nombreux à décrocher avant la fin de leur cursus. Quant aux élèves qui persévèrent, la diversification des filières leur apparaît comme un leurre : ils subissent plus qu'ils ne choisissent leur orientation vers ces filières dites supérieures mais considérées en réalité comme mineures par l'opinion publique et les recruteurs. Ils se sentent dévalorisés, démunis, et envisagent leur potentiel diplôme comme un diplôme au rabais. Ainsi, l'école exclut toujours, mais de l'intérieur.

À partir des années 1980-1990, des dispositifs dédiés à l'insertion des jeunes sont créés. Cependant, ce sont des structures qui n'éclairent pas fondamentalement les dysfonctionnements institutionnels à l'origine des situations de décrochage et qui restent donc en marge de l'institution scolaire. Il faut attendre les années 2000 pour une réelle remise en question permettant la recherche de remédiation. Le décrochage scolaire devient un problème politique dans les années 2000, qui se traduit par toute une succession de plans, sommets, lois, rapports, etc.<sup>4</sup> :

- 2000 : le sommet de Lisbonne fixe un ensemble d'objectifs en matière d'éducation et de formation ;
- 2002 : le rapport Machard<sup>5</sup> établit un état des lieux des manquements à l'obligation scolaire en examinant la situation des familles concernées par l'absence de leurs enfants à l'école et formule 29 propositions de remédiation ;

---

1 BOURDIEU, Pierre et CHAMPAGNE, Patrick, *art. cit.*

2 ORESTE, Caroline. **Les décrocheurs et le professeur documentaliste, une relation inédite.** Dans : *Inter CDI* [en ligne]. 2016.

3 BOURDIEU, Pierre et CHAMPAGNE, Patrick, *art. cit.*

4 BERNARD, Pierre-Yves. **Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public.** *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne]. Juin 2015, Vol. 63, n° 1, p. 34-41.

5 MACHARD, Luc. **Les manquements à l'obligation scolaire** [en ligne]. Rapport n°25790. Paris : Ministère délégué à la famille, 1<sup>er</sup> janvier 2003 [consulté le 29 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/25790-les-manquements-lobligation-scolaire>>.

- 2004 : la circulaire n° 2004-054 du 23 mars 2004 sur le contrôle et la promotion de l'assiduité a pour objectif de lutter contre l'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire ;
- 2009 : dans le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 », la lutte contre décrochage est relancée et devient une stratégie commune européenne dont la déclinaison est variée selon les pays ; à la différence de sa précédente version, il y est désormais question de prévention et non plus seulement de réparation ou de compensation, qui passe donc par une intervention sur les conditions du décrochage, dont les modes de fonctionnement de l'institution scolaire ; les chiffres fournis pour le calcul de l'indicateur européen Eurostat sont ceux du taux de sortants précoces, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières années et ne sont pas diplômés ;
- 2009 : le Haut Commissariat à la jeunesse instaure l'expression « décrochage scolaire » en remplacement de « jeunes non qualifiés » dans les appels à projet (à noter qu'au Québec, l'expression « décrochage scolaire » a désormais laissé la place à celle d'« abandon scolaire », jugée moins violent, tandis qu'en France, il est maintenant question de « persévérance scolaire », à connotation plus positive) ;
- 2009 : le Président Sarkozy souhaite « mener une guerre sans merci contre le décrochage » ;
- 2012 : le rapport du Président Hollande pour la refondation de l'École de la République<sup>1</sup> propose « un système éducatif mobilisé contre le décrochage » ;
- 2012 : le plan de lutte contre le décrochage scolaire du ministre de l'Éducation nationale Peillon promet de diviser par deux le nombre de jeunes quittant leur formation initiale sans qualification ni diplôme ;
- 2013 : le rapport « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée »<sup>2</sup> s'interroge sur les moyens de faire évoluer les pratiques pédagogiques et éducatives pour atteindre cet objectif quinquennal ;
- 2013 : la loi Peillon souhaite que 50 % d'une tranche d'âge atteigne les études supérieures ;
- 2014 : le rapport « Évaluation partenariale de la lutte contre le décrochage scolaire »<sup>3</sup>, dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP), doit aboutir à un plan de mesures mobilisant l'ensemble de la société civile afin de répondre aux problématiques soulevées par la lutte contre le décrochage scolaire ;
- 2014 : le deuxième plan de lutte contre le décrochage scolaire, présenté par la ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur Vallaud-Belkacem, annonce des mesures phares touchant aussi bien les élèves, les parents et les enseignants ;

---

1 DULOT, Alain, BONNEAU, François, COLOMBANI, Marie-Françoise, et al. **Refondons l'école de la République. Rapport de la concertation**. [en ligne]. Rapport n°32757. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 5 octobre 2012. Disponible à : <URL : <http://www.education.gouv.fr/cid65727/remise-du-rapport-de-la-concertation-au-president-de-la-republique.html>>.

2 ARMAND, Anne, LHERMET, Philippe, BISSON-VAIVRE, Claude, et al. **Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée** [en ligne]. Rapport n°2013-059. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, juin 2013 [consulté le 26 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.education.gouv.fr/agir-contre-le-decrochage-scolaire-alliance-educative-et-approche-pedagogique-repensee-8987>>.

3 WEIXLER, Frédérique, DELAHAYE, Jean-Paul et ROBINE, Florence. **Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire : rapport final** [en ligne]. Rapport n°34451. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 21 novembre 2014 [consulté le 26 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/34451-evaluation-partenariale-de-la-politique-de-lutte-contre-le-decrochage-sc>>.



- 2019 : en lançant la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, le Président Macron annonce son souhait de rendre l'école obligatoire dès trois ans, afin de lutter « contre la pauvreté et la fabrique des inégalités profondes », car si 97 % des enfants fréquentent l'école maternelle, ce chiffre masque de profondes inégalités territoriales ;
- 2020 : les mesures de lutte contre le décrochage scolaire sont renforcées par l'application de l'obligation de formation ayant pour objectif « qu'aucun jeune de moins de 18 ans ne se trouve sans solution et soit scolarisé, en formation ou en emploi ».

Comme la multiplicité de ces annonces en témoigne, la problématique du décrochage scolaire n'est ni simple, ni ponctuelle, ni localisée à la France. En effet, l'Union européenne s'est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire depuis 2000 et a fixé un objectif de taux de décrochage adapté au contexte éducatif de chacun des pays (cf. Figure 1). La France a atteint son objectif depuis 2013 (10 % de jeunes de 18-24 ans sortis du système scolaire sans diplôme), tous genres confondus, et est même descendu en-dessous depuis 2014 (8 % en 2020) pour les hommes comme pour les femmes (cf. Figure 2).

Les moyens mis en place ces dernières années pour lutter contre le décrochage révèlent cependant le changement progressif de paradigme de l'importance du diplôme en France<sup>1</sup>. En effet, du point de vue de l'employeur, le diplôme permet d'établir une norme de recrutement lorsque le marché du travail n'est pas en faveur du plein emploi et qu'il existe donc une forte concurrence de recrutement. Au <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle, les attentes sont ainsi grandes pour les familles défavorisées en matière de scolarisation et de réussite scolaire car elles voient dans l'obtention d'un diplôme le seul moyen de réussir sa vie active. Du point de vue du système scolaire, le diplôme était jusqu'à peu la seule norme de réussite d'un élève, voyant dans l'obtention du certificat de fin d'études la possibilité de sélectionner une élite par des épreuves successives : le décrochage n'était donc pas vu comme un problème mais comme une solution d'élimination de la compétition scolaire.

---

1 BERNARD, Pierre-Yves, *art. cit.*

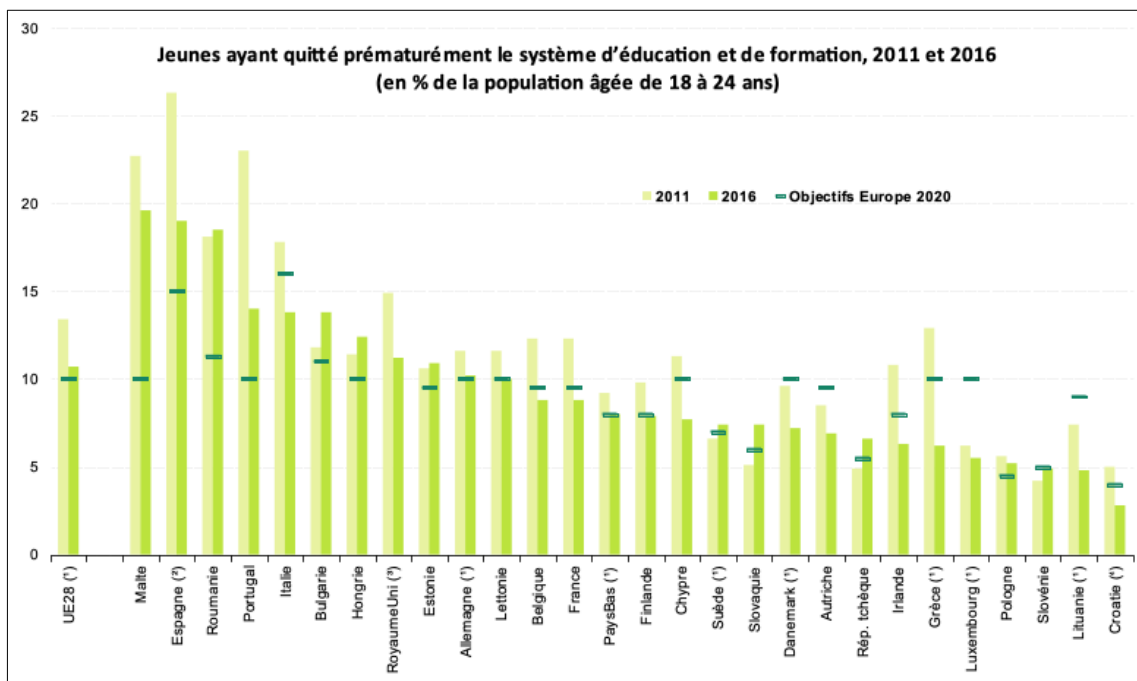


Figure 1 - Proportion de jeunes de 18-24 ans, par pays européen, ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation.

Sources : OCDE, data.gouv.fr/datasets et ec.europa.eu/eurostat.

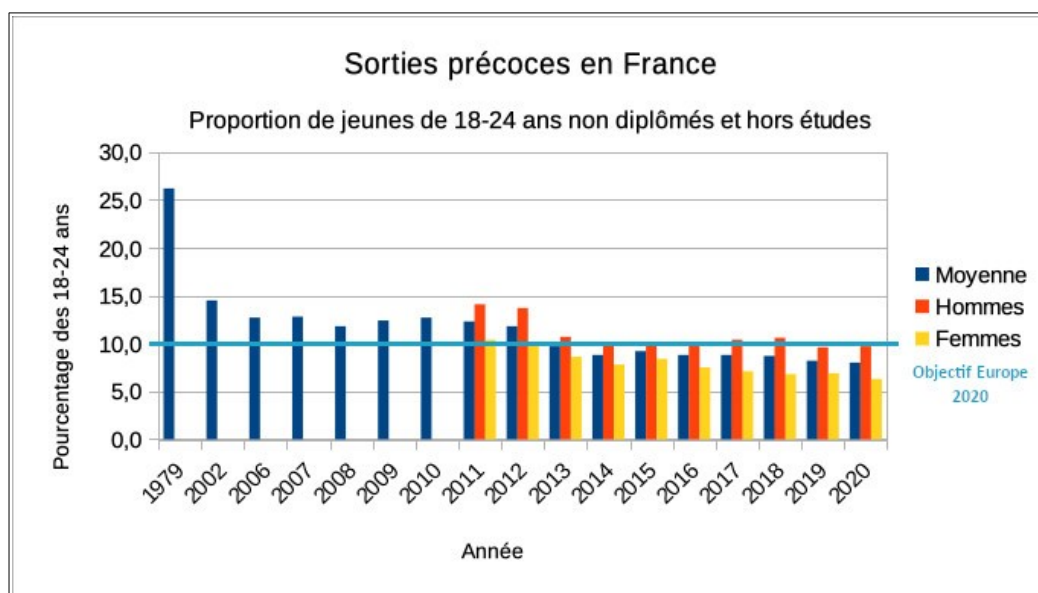


Figure 2 - Proportion de jeunes de 18-24 ans, en France, ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation.

Sources : OCDE, data.gouv.fr/datasets et ec.europa.eu/eurostat.

## 2. Enjeux de la lutte contre le décrochage scolaire

De nombreux enjeux sous-tendent l'intégration de la lutte contre le décrochage scolaire comme priorité nationale et comme priorité de la stratégie Europe 2020<sup>1</sup>.

Tout d'abord, l'école est un lieu de construction du lien social : elle permet en effet de se confronter à une norme soutenue par des savoirs. Se confronter aux autres devrait en effet permettre à tout individu, dès la petite enfance et tout au long de sa construction individuelle, de comprendre que la norme n'est que la moyenne des différences et qu'il a sa place tout autant qu'un autre dans cette société à laquelle il appartient de droit, quelles que soient ses origines sociales. Ainsi, la sortie du système scolaire et de tout ce qu'il offre comme perspectives est rapidement assimilée à un échec, et bon nombre de décrocheurs aspirent ensuite à revenir dans ce système qu'ils ont pourtant souhaité quitter. L'Institution a donc un rôle important à jouer auprès du décrocheur pour lui faire reprendre confiance en lui avant qu'il ne soit trop tard : le couper de ce lieu d'apprentissage de soi s'avèrerait un frein certain à sa bonne intégration dans la société en risquant fortement de l'orienter vers l'inactivité et la délinquance.

Ensuite, un élève qui quitte le système scolaire est un jeune qui se prédestine à un déficit de compétences et de qualifications. Par voie de fait, il a plus de risques de vivre le chômage, la pauvreté voire l'exclusion sociale. D'un point de vue économique, la prise en charge de ces élèves est préférable en amont du décrochage plutôt qu'en aval, le rattrapage au système de formation et le rattrapage de compétences et de connaissances pouvant se faire plus facilement et à moindre coût qu'une réintégration dans les systèmes social et professionnel<sup>2</sup>. En effet, chaque individu étant une force de travail, de productivité et de compétitivité potentielle, la société a tout intérêt à éviter cet obstacle à la croissance économique et à l'emploi : plus un individu a acquis de compétences, plus il est productif et fait entrer des recettes fiscales à l'État, et moins il risque de devenir une charge financière pour la société.

De plus, le mot « élève », d'un point de vue étymologique, vient de « élever ». L'élève aspire donc à s'élever, c'est du moins le projet que l'Institution a pour lui afin de l'amener au rang d'adulte responsable, citoyen éclairé dans ses actes et ses décisions, en témoignent les diverses actions d'enseignement moral et civique et d'implication dans les résolutions de conflits entre élèves. Ainsi, toute sortie de l'école compromettrait cette construction citoyenne permettant à l'individu de vivre pleinement sa vie d'adulte engagé et responsable de lui-même mais aussi de ses concitoyens.

Enfin, si la situation n'a pas toujours été telle qu'on la connaît, force est de constater qu'aujourd'hui, il est difficile pour un élève de se projeter vers un futur professionnel à travers des études générales de plus en plus longues, tandis que dans le même temps, rien ne garantit que ses efforts potentiellement fournis seront récompensés par une place dans le monde du travail et une rémunération lui assurant un niveau de vie et un pouvoir d'achat

---

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, EDUSCOL. **Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage** [en ligne]. Novembre 2020 [consulté le 2 janvier 2022]. Disponible à : <URL : <https://eduscol.education.fr/891/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage>>.

2 JÄRVE, Janno. **The cost of school failure: the Estonian experience**. Sèvres, 10 novembre 2017. Conférence de comparaisons internationales.

convenables. Dès lors, si travailler à l'école ne lui assure pas une stabilité professionnelle future, à quoi bon s'impliquer ? L'enjeu éducatif est bien là : trouver les arguments et les outils qui permettront à l'élève de retrouver confiance dans ce que peut lui apporter le système, mais surtout trouver les motivations intrapersonnelles pour construire sa future vie du mieux qu'il peut.

Ainsi, ces enjeux expliquent bien l'impériosité du triple objectif fixé par le Conseil de l'Union européenne dans sa stratégie Europe 2020 : réussite pour tous les élèves sans distinction de milieu d'origine, augmentation du niveau de qualification et de connaissances, lutte contre l'absence de diplôme menant à une exclusion du marché du travail et de la société.

Cependant, si l'échec scolaire est attribué à la responsabilité collective comme écrit plus haut, il n'en demeure pas moins que les causes sont multiples. Pour autant, ce sont les élèves qui sont appelés « décrocheurs », les rendant alors pleinement responsables de leur échec. Or, la diversité des termes utilisés pour désigner le décrochage (abandon, sortie, échec, rupture) jette un flou sur le phénomène, supposant par la même occasion une multiplicité des parcours et des profils des élèves concernés dont seule la caractérisation (typologie) permettra ensuite une intervention différenciée.

### 3. Profils des élèves décrocheurs

Tout autant que les adultes éprouvant le besoin de prendre de la distance par rapport à certaines choses insupportables, les jeunes peuvent aussi prendre du recul par rapport à leur scolarité : ils décrochent car ils ne trouvent plus dans l'école les réponses à leurs aspirations. À quoi bon travailler puisque cela ne leur garantira pas d'avoir un travail ? La mesure de l'importance des enjeux du décrochage scolaire a réellement commencé à être prise en compte depuis 2000 environ. Pourtant, les études sur le décrochage depuis les années 1970 dans les domaines de la sociologie et de l'éducation concordent toutes sur un point : le décrochage scolaire est une problématique complexe qui ne permet pas de classer tous les cas dans une seule catégorie. Ainsi, au fil des années et des études, différentes typologies d'élèves dits décrocheurs ont été décrites, résumées dans le tableau 1 issu d'une publication en 2010 par Diane Lafond<sup>1</sup>.

---

1 LAFOND, Diane. **Les typologies des décrocheurs scolaires** [en ligne]. Juin 2010 [consulté le 2 janvier 2022]. Disponible à : <URL : [https://www.academia.edu/15068402/Les\\_typologies\\_des\\_d%C3%A9crocheurs\\_scolaires](https://www.academia.edu/15068402/Les_typologies_des_d%C3%A9crocheurs_scolaires)>.

**Tableau 1 - Synthèse des typologies de décrocheurs scolaires publiées de 1974 à 2000.**

<b>Chercheurs (année de publication)</b>	<b>Nombre de types de décrocheurs</b>	<b>Noms des types de décrocheurs scolaires</b>	<b>Dimensions ou éléments catégorisant les décrocheurs</b>
1. Elliot et Voss (1974)	3	- Handicapés intellectuellement - Involontaires - Intellectuellement capables	- QI - Résultats aux tests de lecture - Notes scolaires - Toutes autres informations dans le dossier scolaire de l'élève (motifs de l'abandon et ses circonstances)
2. Reich & Young (1974, 1975)	6	- Classiques - Orientés vers le travail - Filles au foyer - Soutiens de famille - Immigrants récents - Élite intellectuelle	Raisons d'abandon des études et données objectives sur le rendement scolaire
3. Erpicum et Murray (1975)	6	- <i>Drop-out</i> accidentels - Inadaptés - Défavorisés - Délinquants - <i>Drop-outs</i> féminins - Marginaux	Motifs de l'abandon scolaire et ses circonstances
4. Charest (1980)	5	- Orientés vers le travail - Défavorisés - Décrocheurs « par nécessité » - Inadaptés - Marginaux.	- Raisons d'abandon scolaires - Variables individuelle - Variables scolaire - Variables de milieu
5. Price et Watherhouse (1990)	5	- Défavorisés - Indépendants à esprit créateur - Élèves centrés sur les métiers - Membres de minorités visibles - Élèves en situation critique	Divers aspects reliés à l'abandon des études (motifs de l'abandon scolaire, événements particuliers, aspirations, etc.)

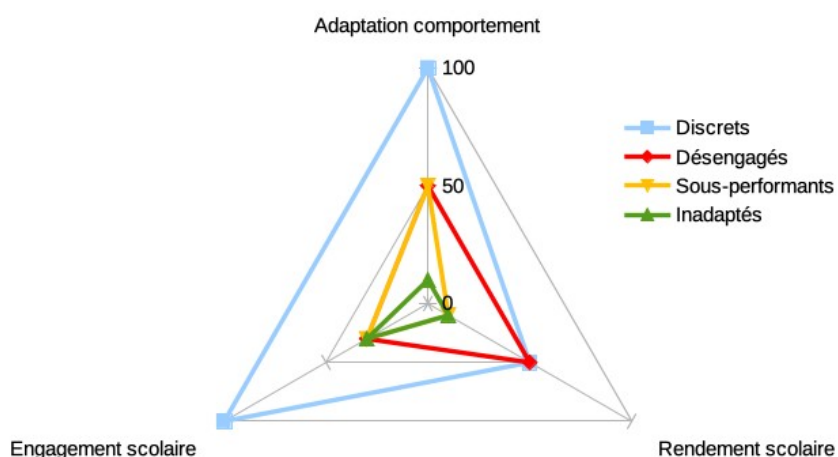
<b>Chercheurs (année de publication)</b>	<b>Nombre de types de décrocheurs</b>	<b>Noms des types de décrocheurs scolaires</b>	<b>Dimensions ou éléments catégorisant les décrocheurs</b>
6. Kronick et Hargis (1990)	* 1 dans le groupe d'élèves performants  * 3 dans le groupe d'élèves peu performants	* Dans le groupe d'élèves performants (« higher-achievement students ») : les adolescents qui décrochent étant donné qu'ils en existent qui sont expulsés par l'école, souvent en raison de problèmes de comportement (« push-outs »). * Dans le groupe d'élèves peu performants (« lowachieving students ») : - les expulsés (« push-outs ») - les décrocheurs discrets (« quiet drop-outs ») - les décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires sans obtenir leur diplôme (« in-school drop-outs »)	- Difficultés académiques - Problèmes de comportement
7. Violette (1991)	5	- Élèves aux prises avec des difficultés scolaires - Jeunes au cœur de l'adolescence type - Adolescents orientés vers le travail - Adolescents soumis à des contraintes extérieures à l'école - Faux décrocheurs	Principaux motifs d'abandon des études
8. Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron (1993)	4	- Précoces - Tardifs - Imprévus - Raccrocheurs	Âge au moment de l'abandon scolaire
9. Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2000)	4	- Discrets - Désengagés - Sous-performants - Inadaptés	Trois dimensions de l'expérience scolaire : - inadaptation comportementale - engagement - performance

La typologie de Janosz<sup>1</sup> est intéressante car, en se basant exclusivement sur des critères scolaires (cf. Figure 3), elle permet de mettre en évidence des signes prédictifs du décrochage in situ, détectables par l'ensemble de la communauté éducative et pédagogique. Les quatre types d'élèves décrocheurs sont les suivants :

- les décrocheurs discrets (41 %) : ils sont sérieux et engagés, leur comportement est conforme aux règles scolaires mais leurs résultats sont en-dessous de la moyenne ;
- les décrocheurs désengagés (7 %) : ils ont de faibles aspirations scolaires, leur adaptation comportementale au système scolaire est difficile et leur rendement scolaire est faible ;

1 JANOSZ, Michel. *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine*. *VEI Enjeux*. Septembre 2000, n° 122, p. 105-127.

- les décrocheurs sous-performants (8 %) : ils sont peu engagés dans leurs apprentissages, leurs résultats sont faibles mais leur comportement ne montre pour autant pas d’opposition à l’école ;
- les décrocheurs inadaptés (44 %) : leur engagement scolaire est très bas, de multiples problèmes comportementaux marquent une rébellion ferme envers l’Institution et leurs performances scolaires montrent d’importants problèmes d’apprentissage.



**Figure 3 - Répartition en quatre catégories par positionnement des élèves décrocheurs selon les trois critères définis par Janosz.**

Une autre classification a été soumise depuis par Potvin et al. en 2006<sup>1</sup>, à l’issue d’une étude étendue sur onze ans (1996-2007). Les auteurs y répartissent les élèves décrocheurs en quatre catégories éclairées à la lumière des trois dimensions personnelle, familiale et de la classe :

- peu intéressés (40 %) : ils s’ennuient malgré des performances scolaires élevées et une perception positive de la part des enseignants, ils vivent dans un environnement familial stable mais qui leur apporte peu de soutien ;
- troubles du comportement (30 %) : ils ont des problèmes de discipline et de multiples problèmes familiaux, leur performance scolaire est faible ;
- délinquance cachée (19 %) : ils ont des conduites délinquantes extérieures à l’établissement sans avoir de problèmes de discipline scolaire, leur performance scolaire est correcte et ils souffrent de nombreux problèmes familiaux ;
- dépressifs (11 %) : leur niveau de dépression est très au-dessus du seuil clinique acceptable, leur rendement scolaire est élevé, aucun problème de comportement n’est à relever mais de multiples problèmes familiaux sont identifiés.

1 POTVIN, Pierre, FORTIN, Laurier et GIRARD, France. **Évaluation des quatre types d’élèves à risque de décrochage scolaire** [en ligne]. Trois-Rivières (Québec), novembre 2006. Disponible à : <URL : <https://pierrepotvin.com/6.%20Publications/depistage.pdf>>.

Certains de ces critères sortant du contexte scolaire, ils sont donc plus difficiles à évaluer de l'intérieur d'un établissement scolaire mais peuvent cependant contribuer à affiner un diagnostic réalisé à partir d'autres classifications et ainsi éviter à des élèves d'être catégorisés « décrocheurs » alors qu'ils sont simplement en difficulté d'apprentissage.

Par ailleurs, en 2012, un professeur de lettres-histoire en lycée<sup>1</sup> répartit les élèves décrocheurs de son établissement en trois grandes catégories basées sur deux critères principaux :

- présents et visibles : perturbateurs, ils mettent en danger leur scolarité et perturbent le bon fonctionnement de la classe ;
- absents et invisibles : en désir d'insertion professionnelle, leur priorité n'est plus leur scolarité, d'où un absentéisme lourd et récurrent ;
- présents et invisibles : en difficulté scolaire mais sans comportement inadapté ni absentéisme particulier, ce sont les décrocheurs de l'intérieur.

Cette classification est basée sur « ce qui se joue pour eux dans le fonctionnement de l'établissement », donc avant que le problème du décrochage ne se déplace à l'extérieur du lycée. Ainsi, les équipes éducatives et pédagogiques peuvent s'emparer du problème du décrochage et construire des solutions adaptées à chacun des profils d'élèves identifiés.

Plus récemment encore, Núñez-Regueiro<sup>2</sup> se base en 2017 sur les états et besoins émotionnels des élèves (l'ennui scolaire et le surmenage) pour repérer et classer les décrocheurs.

Deux profils d'élèves se distinguent principalement par l'identification du facteur d'ennui comme signe du décrochage :

- les élèves vite repérés par les enseignants par leur comportement de rejet de l'autorité, leur faible rendement scolaire et manque d'engagement dans l'apprentissage ; ces élèves cumulent avec une origine sociale défavorisée, et leur sortie du système est relativement précoce ;
- les élèves passant inaperçus aux yeux des enseignants par leurs résultats scolaires moyens voire corrects malgré un faible investissement ; ils sont issus de catégories sociales plutôt favorisées, et leur sortie du système se reporte plutôt au lycée.

Avec le critère de surmenage, trois catégories d'élèves sont repérées :

- issus d'un milieu social favorisé, les élèves de ce groupe s'imposent une pression démesurée par rapport aux attentes de l'Institution ; leurs résultats scolaires sont moyens et contrôlés par leurs parents, leur donnant l'impression frustrante d'un échec chronique qui se traduit au lycée par un refus de leurs options en classe de première ;
- issus d'un milieu social défavorisé, les élèves de ce groupe croient en l'importance de l'Institution scolaire mais sont en difficulté malgré un important engagement de leur part ; ils intériorisent leur éloignement du système scolaire, qui peut toutefois se traduire par

---

1 ARBOUCHE, Abdelmajid. **Plus ou moins présents, plus ou moins visibles.** *Les Cahiers pédagogiques* [en ligne]. 19 mars 2012 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/plus-ou-moins-presents-plus-ou/>>.

2 NÚÑEZ-REGUEIRO, Fernando. **Le décrochage scolaire comme processus de stress : des profils hétérogènes sous forme d'ennui et de surmenage.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2017 [consulté le 2 janvier 2022], n° 46/1. DOI 10.4000/osp.5353.



quelques absentéismes ponctuels, créant ainsi la surprise pour les parents comme pour les enseignants lorsque la rupture se produit, alors vécue comme un accident de parcours ;  
– un dernier groupe réunit des élèves fortement investis mais qui ont épuisé leurs ressources, ils se trouvent démunis devant l'inadéquation entre les demandes scolaires et les problèmes personnels et économiques les empêchant d'y répondre.

Cette étude a l'avantage de prendre en considération plusieurs critères purement scolaires donc facilement détectables, mais également plusieurs critères émotionnels, économiques et sociaux permettant d'affiner la typologie.

Comme il est possible de le voir, d'une étude à l'autre, certains critères se croisent et il est même possible de trouver des équivalents d'une catégorie d'élèves à une autre. Pour exemple, les élèves « discrets » de Janosz peuvent être assimilés aux élèves « présents et invisibles » d'Arbouche ; ou encore les élèves « peu intéressés » de Potvin peuvent être assimilés aux élèves qui s'ennuient mais qui ont de bons résultats de Núñez-Regueiro.

Les typologies ont pour objectif le développement d'une approche différenciée dans la prévention et la remédiation du décrochage scolaire. Or, les conclusions des recherches dans ce domaine récemment investi se limitent encore trop (bien que de moins en moins, comme le montre l'étude de Núñez-Regueiro), faute de recul suffisant, à établir des associations statistiques entre facteurs individuels, familiaux et scolaires d'une part, et décrochage scolaire d'autre part<sup>1</sup>. De plus, les jeunes qui font l'objet de ces études sont traités comme un groupe homogène, alors que c'est justement « l'hétérogénéité des profils de jeunes concernés et des contextes scolaires, sociaux et psychologiques [qui] rend difficile une catégorisation du décrocheur type »<sup>2</sup>. Il est donc impératif de poursuivre les recherches en élargissant le plus possible la diversité des populations d'études et le temps d'étude afin de combler le vide empirique sur le sujet.

Il faut cependant garder en tête qu'un élève présentant des signes de décrochage n'est pas forcément en décrochage effectif ni à risque, de même qu'à l'inverse, un élève en décrochage ou à risque peut très bien ne cocher aucun des critères identifiés qui n'apparaîtront alors qu'une fois le processus de décrochage déjà identifié : par exemple, tous les décrocheurs n'ont pas de problèmes comportementaux et tous les absentéistes ne sont pas des décrocheurs. Le panorama des typologies d'élèves sur presque cinquante ans présentés ci-avant, dont les recherches les ayant identifiées sont essentiellement basées sur des signes détectables, suppose que de nombreux autres facteurs moins visibles ont le potentiel de mener au décrochage. En effet, le glissement entre facteurs et signes de décrochage est inévitable et un aller-retour entre les deux doit se faire continuellement.

---

1 LAFOND, Diane, *art. cit.*

2 BLAYA, Catherine et HAYDEN, Carol. **Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre.** *ResearchGate*. Mars 2003.

## 4. Signes et causes du décrochage

Une étude comparative entre le Québec et la France<sup>1</sup> sur des élèves de niveau quatrième et troisième de niveau socioéconomique équivalent a conclu que les élèves à risque de décrochage de l'un comme l'autre pays rencontraient des difficultés d'ordre personnel, familial ou scolaire susceptibles, une fois combinées, de les emmener sur les voies du décrochage. Ce travail permet ainsi aux chercheurs français de s'appuyer sur les résultats d'autres recherches nord-américaines malgré les différences culturelles et ethniques d'une part, et les différences structurelles et pédagogiques du système éducatif de ces pays d'autre part.

### 4.1. Critères de repérage retenus

De l'intérieur d'un établissement, les signes évidents qui doivent alerter sur une éventuelle rupture scolaire sont une chute des résultats brutale ou progressive, des problèmes de comportements et un absentéisme qui s'installe.

Selon l'article L. 131-8 du code de l'Éducation, l'absentéisme est défini « lorsque l'enfant a manqué la classe sans motif légitime ni excuses valables au moins quatre demi-journées dans le mois ». Il s'agit donc d'un critère important dans la scolarité d'un élève car il peut mener à un signalement de la direction de l'établissement à l'inspection académique. Des constats d'absences répétées, s'ils ne permettent pas d'en identifier les raisons, sont pour autant interprétés comme des signes de gravité qu'il est nécessaire de prévenir dans le cadre de la protection des élèves<sup>2</sup>. En effet, il existe un lien entre absentéisme et décrochage scolaire : des élèves décrochant au lycée ont eu 6 fois plus d'absences au primaire, 16 fois plus au collège et 33 fois plus au lycée<sup>3</sup>. Cette progression dans la fréquence des absences indique que l'absentéisme s'inscrit dans un processus sur du long terme et qu'il faut donc y prêter attention dès les premières années de scolarité.

Cependant, l'absentéisme n'est que le symptôme visible de plusieurs facteurs qui peuvent eux-mêmes être observés *in situ*. Par exemple, un parcours scolaire marqué par au moins un redoublement et des difficultés cognitives peut se traduire peu à peu par un désengagement des apprentissages, menant parfois à un absentéisme ponctuel<sup>4</sup> ; or, des élèves désengagés de leurs apprentissages ont tendance à s'associer à des pairs également désengagés, et ils sont alors aspirés par une spirale de groupe les entraînant vers un absentéisme plus

---

1 BLAYA, Catherine et FORTIN, Laurier. **Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2011 [consulté le 9 février 2022], n° 40/1. DOI 10.4000/osp.2988.

2 ESTERLE-HEDIBEL, Maryse. **Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes**. *Déviance et Société* [en ligne]. 2006 [consulté le 2 janvier 2022], Vol. 30, n° 1, p. 41-65. Disponible à : <URL : <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm>>.

3 CNAM/CNESCO. **Absentéisme** [en ligne]. Novembre 2017 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.cnesco.fr/fr/dcrochage-scolaire/facteurs/absenteisme/>>.

4 BERNARD, Pierre-Yves et MICHAUT, Christophe. **"Marre de l'école" : les motifs de décrochage scolaire**. *Notes du CREN* [en ligne]. Mars 2014 [consulté le 18 avril 2022], Vol. 17. Disponible à : <URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01116426>>.

important<sup>1</sup>. Il convient tout de même de noter que le rapport aux enseignants module l'impact des résultats sur l'engagement et l'absentéisme : le sentiment d'anxiété généré par l'évaluation des performances est associé à un risque réduit d'absentéisme, laissant entendre que les absentéistes ont déjà dépassé cette étape d'anxiété lorsqu'ils sont repérés comme tels<sup>2</sup>.

L'absentéisme peut également être la conséquence d'une cause extérieure à l'établissement. Par exemple, la famille peut s'avérer être un élément déterminant dans le processus d'absentéisme menant au décrochage. Ainsi, 27 % des décrocheurs ont une sœur ou un frère aînés ayant été en situation de décrochage (même si 50 % admettent avoir été aidés par leurs parents), sortant de ce fait l'obligation de présence en milieu scolaire du champ des préoccupations familiales fondamentales. Mais comme vu plus haut, le code de l'Éducation impose à la direction d'un établissement de signaler tout absentéisme récurrent. Or la loi du 31 mars 2006, qui a réinstauré la mesure de suspension des allocations familiales en cas de non-respect de l'obligation scolaire, met les inspections académiques en porte-à-faux, prises entre le devoir de répression et le devoir de remédiation<sup>3</sup>. En effet, certaines familles en grandes difficultés sociales et psychologiques se sentent démunies, abandonnées et disqualifiées face à leur incompréhension du système scolaire (organisation, rôle de chacun des acteurs, etc.) et leur éventuel illettrisme. Les chefs d'établissements font alors le choix de conserver un lien avec les familles plutôt que d'effectuer le signalement d'absentéisme des élèves, afin de les accompagner, les impliquer et ainsi travailler avec elles. Les facteurs familiaux sont multiples et cumulables, d'ordre structurel (familles désunies et/ou reconstituées, faible revenu voire dépendance économique, origine migratoire, milieu social, plusieurs enfants en difficulté, parents eux-mêmes peu scolarisés donc valorisant peu l'école, etc.) ou fonctionnel (parents participant peu, style parental permissif, manque de cohésion, de communication et de chaleur, mauvaise ou absence de réaction aux échecs scolaires, peu d'encouragement à l'autonomie, etc.)<sup>45678</sup>.

L'observation d'un désengagement des apprentissages et d'une chute des résultats scolaires, qu'elle soit brusque ou progressive, doit également alerter sur l'engagement potentiel d'un élève sur la voie du décrochage. Toute baisse des résultats ne conduit pas systématiquement à la rupture scolaire, cependant lorsque c'est le cas, plusieurs facteurs internes et externes à l'établissement se retrouvent à l'origine de ce signe de mal-être.

---

1 CNAM/CNESCO, *op. cit.*

2 *Ibid.*

3 BERNARD, Pierre-Yves et MICHAUT, Christophe, *art. cit.*

4 CNAM/CNESCO. **Facteurs de décrochage** [en ligne]. Novembre 2017 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/>>.

5 MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE L'INSERTION. LE PORTAIL OFFICIEL DU FONDS SOCIAL EUROPÉEN EN FRANCE. **La lutte contre le décrochage scolaire en France et le FSE**. Dans : *FSE* [en ligne]. 24 septembre 2020.

6 JANOSZ, Michel. **L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine**. *VEI Enjeux*. Septembre 2000, n° 122, p. 105-127.

7 POTVIN, Pierre, FORTIN, Laurier et GIRARD, France. **Évaluation des quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire** [en ligne]. Trois-Rivières (Québec), novembre 2006.

8 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie. **Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Septembre 2015, n° 44/3.

Les facteurs externes sont à rechercher du même côté que ceux menant à l'absentéisme (famille, anxiété, etc.). En effet, les élèves et leurs familles évoluent dans un contexte de saturation du marché de l'emploi, avec une place de la technologie de plus en plus prégnante au quotidien et une valorisation accrue de la maîtrise du savoir et de l'information qui priorisent les emplois intellectuels. Si s'ajoutent à cela des facteurs intrapersonnels délétères (faible estime de soi, somatisation, états affectifs négatifs, sentiment de ne rien maîtriser de son avenir), des facteurs interpersonnels négatifs (isolement social et rejet par les pairs) et des conduites addictives ou des habitudes de vie complexes, les élèves peuvent se sentir désemparés et démotivés dans leur engagement scolaire, menant pour la plupart d'entre eux à une baisse des résultats scolaires<sup>1</sup>.

Les facteurs internes sont tout autant difficiles à identifier car ils ne sont pas forcément récents par rapport à l'observation de la chute de résultats. En effet, 77 % des élèves décrocheurs ont redoublé au moins une fois au primaire, dont un quart en début de scolarité. Parmi ceux-ci et malgré leur nombre élevé, seulement 14 % disent avoir bénéficié d'un dispositif d'aide particulier<sup>2</sup>. Il s'agit donc souvent de difficultés scolaires précoces qui s'accumulent jusqu'à atteindre les limites cognitives de l'élève qui ne lui permettent plus d'acquérir les compétences nécessaires au passage dans le niveau supérieur, conduisant alors à une baisse drastique des résultats, voire à un redoublement en collège ou à une orientation généralement en voie professionnelle. C'est ainsi que beaucoup de décrocheurs quittent le système après le collège à cause d'une frustration d'orientation liée à leurs résultats scolaires : subie par faute de place dans la filière souhaitée, ou non souhaitée car en rejet de la voie professionnelle. Par ailleurs, le rapport aux enseignements et à l'établissement est également un facteur important influant sur la courbe des résultats scolaires<sup>3</sup>. En effet, l'anxiété liée aux évaluations, le manque de plaisir d'apprendre et l'absence de sentiment d'appartenance à un établissement<sup>4</sup> (40 % en France, contrairement à plus de 70 % pour les autres pays d'Europe et nord-américains) jouent en faveur d'un désengagement menant à une baisse des résultats. De plus, beaucoup d'élèves développent un sentiment d'injustice source de désillusion et d'abandon dans la persévérance à mobiliser des ressources. En effet, les élèves se trouvent régulièrement confrontés à leur croyance de justice (réussite liée au mérite, sentiment de contrôle des événements et d'une relation réciproque d'apports bénéfiques avec l'environnement scolaire)<sup>5</sup> qui vient heurter la réalité scolaire (modèle binaire : réussite/échec dépendant des ressources à disposition de chacun, élimination des perdants vers des voies parallèles faisant émerger la croyance de l'inutilité des études)<sup>6</sup>.

---

1 JANOSZ, Michel, *art. cit.*

2 BERNARD, Pierre-Yves et MICHAUT, Christophe. **"Marre de l'école" : les motifs de décrochage scolaire**. *Notes du CREN* [en ligne]. Mars 2014, Vol. 17.

3 CNAM/CNESCO. **Absentéisme** [en ligne]. novembre 2017.

4 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie, *art. cit.*

5 NÚÑEZ-REGUEIRO, Fernando. **Le décrochage scolaire comme processus de stress : des profils hétérogènes sous forme d'ennui et de surmenage**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2017, n° 46/1.

6 BERNARD, Pierre-Yves. **Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires**. *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 2021, Vol. 211, n° 2, p. 5-10. DOI 10.4000/rfp.10409.

Les problèmes comportementaux sont le troisième signe de décrochage facilement identifiable en milieu scolaire. Comme pour les deux précédents signes présentés, de nombreux facteurs peuvent en être à l'origine<sup>1</sup>.

Au niveau institutionnel, certains établissements sont plus soumis que d'autres à des digressions comportementales. Cela est dû à une plus grande diversité des pratiques pédagogiques imposée par une population très diversifiée les plans culturel, ethnique et intellectuel, et qui mène à une plus importante difficulté organisationnelle et de gestion de l'ensemble des comportements<sup>2</sup>. Le stress induit par le passage du primaire au collège, un manque de valorisation par les adultes et des attentes parfois trop élevées concernant leurs performances scolaires font beaucoup à l'instauration d'un climat scolaire délétère fertile au développement de l'indiscipline voire aux agressions. Près de 23 % des décrocheurs sont passés en conseil de discipline au cours de leur scolarité, parfois jusqu'à l'exclusion définitive, souvent dû à des problèmes comportementaux (relations insatisfaisantes avec d'autres élèves ou avec des enseignants)<sup>3</sup>. Souvent, des grandes difficultés scolaires leur donnent le sentiment de ne pas être fait pour l'école et entraîne un rejet global de l'institution scolaire souvent traduit par des conflits et un sentiment d'anxiété et de souffrance. Soit ils sont rejetés par leurs pairs, soit ils s'associent à d'autres élèves dans la même souffrance qu'eux, les amenant à entrer en conflit avec les adultes ou des élèves, enfreignant le règlement de l'établissement malgré les sanctions prévues.

Des facteurs externes à l'établissement scolaire sont également souvent retrouvés comme origine aux problèmes comportementaux car ils génèrent un sentiment d'insatisfaction et de mal-être (faible estime de soi, sentiment d'incompétence) que les adolescents n'arrivent pas toujours à exprimer correctement du fait d'habiletés verbales faibles<sup>4</sup>. Ce sont les habitudes psychosociales telles que la prise de psychotropes, des conduites délinquantes mais aussi le fait d'avoir eu un enfant très précocement et d'avoir un environnement familial instable (structure et fonctionnement)<sup>5</sup> propice à une précarité sociale et économique, qui se traduisent dans le milieu scolaire par une certaine agressivité voire violence.

De la même façon que classer les élèves décrocheurs par groupes types s'avère compliqué et aboutit à plusieurs typologies évoluant suivant les époques et les milieux, classer les facteurs de décrochage scolaire est une tâche ambitieuse tant ils sont nombreux (tout comme les études tentant cette classification). De plus, comme il a été vu précédemment en partant des trois signes visibles de décrochage (absentéisme, performance scolaire et comportement) et en en cherchant les causes, il semble évident que tous les facteurs sont interconnectés et que les signes eux-mêmes ont des relations de cause à effet entre eux, ce qui ne facilite pas le repérage des élèves à risque ou en cours de décrochage.

---

1 CNAM/CNESCO. **Facteurs de décrochage** [en ligne]. novembre 2017.

2 JANOSZ, Michel. **L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine**. *VEI Enjeux*. Septembre 2000, n° 122, p. 105-127.

3 BERNARD, Pierre-Yves et MICHAUT, Christophe. **"Marre de l'école" : les motifs de décrochage scolaire**. *Notes du CREN* [en ligne]. Mars 2014, Vol. 17.

4 JANOSZ, Michel, *art. cit.*

5 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie. **Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Septembre 2015, n° 44/3.

## 4.2. Motifs de décrochage évoqués par les élèves et les enseignants

Les études tentant de classer les facteurs de décrochage ont un double objectif : hiérarchiser les facteurs prédictifs et élaborer des modèles d'organisation. Selon les études réalisées, le classement hiérarchique sur critère d'importance des facteurs dans leur lien avec le décrochage varie selon que les enquêtes sont menées auprès d'élèves ou d'enseignants. Globalement, les élèves interrogés placent les raisons de leur abandon scolaire internes aux établissements scolaires parmi les quinze plus importantes et les motifs externes à l'établissement parmi les dix moins importantes<sup>1</sup>, tandis que les enseignants ont une vision inverse des motifs de rupture<sup>2</sup>.

Les principaux groupes de motifs de décrochage évoqués sont résumés dans le tableau 2. Des regroupements pourraient encore certainement être faits car déjà là, certains critères peuvent être répartis sur plusieurs groupes. Par exemple, il serait sans doute logique d'associer l'enseignant à la pédagogie, ou encore la direction à l'organisation de l'éducation. D'après Blaya et son étude comparative du Québec et de la France<sup>3</sup>, la variable de discrimination principale des élèves décrocheurs par rapport aux non-décrocheurs reste la variable du parcours scolaire de l'élève, ce signe doit donc faire l'objet d'une attention particulière pour ensuite en chercher les motifs. Sur l'ensemble des deux pays, une analyse pondérée de l'ensemble des variables interrogées montre que les facteurs les plus liés sont l'âge, l'attitude générale envers l'école et les problèmes d'attention. L'âge s'explique par le fait que le décrochage est un processus de cumul et de combinaison des facteurs scolaires, familiaux et personnels qui ne peut se faire que dans le temps et qui ne devient donc visible qu'à un âge relativement avancé de la scolarité dans la plupart des cas.

Vu le nombre de facteurs et la difficulté à les regrouper en grands pôles, il semble inenvisageable d'agir ponctuellement sur les motifs évoqués car ces actions ne suffiraient pas à réduire le taux de décrochage. Les causes étant multiples et fluctuant selon l'élève et le contexte considérés, l'ensemble des acteurs (élèves, parents, équipes éducatives et pédagogiques, direction, intervenants extérieurs)<sup>4</sup> en porte forcément une part de responsabilité. Par conséquent, la solution qui semble s'imposer est celle de la collaboration.

En 1997, Alexander et son équipe définissent le décrochage comme « étape finale d'un processus graduel, qui commence souvent tôt dans la scolarité, où désavantages sociaux, difficultés psychologiques, échecs et problèmes de discipline à l'école s'entremêlent et se renforcent mutuellement, et au cours duquel des élèves perdent l'intérêt et le sens de la

---

1 PARENT, Ghyslaine et PAQUIN, Anne. **Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire**. *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. Octobre 2007, Vol. 20, n° 4, p. 697-718.

2 PARENT, Ghyslaine, DUQUETTE, Rhéal et CARRIER, Jean. **Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire**. *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. Octobre 2007 [consulté le 9 février 2022], Vol. 19, n° 3, p. 537-553. DOI 10.7202/031646ar.

3 BLAYA, Catherine et FORTIN, Laurier. **Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2011, n° 40/1.

4 POTVIN, Pierre, FORTIN, Laurier, MARCOTTE, Diane, et al. **Y'a une place pour toi : guide de prévention du décrochage scolaire**. Loretteville (Québec) : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2004. ISBN 978-2-923232-00-3.

scolarité »<sup>1</sup>. Le décrochage n'est ainsi pas un événement soudain mais bien un processus de cumul de facteurs plus ou moins exprimés, plus ou moins visibles<sup>2</sup>, constituant des épreuves que l'adolescent doit affronter et surmonter s'il veut conserver son statut d'élève<sup>3</sup>. Selon les difficultés rencontrées par les élèves à risque, les temporalités sont différentes<sup>4</sup> et les signes visibles n'impliquent pas forcément une bascule effective dans le décrochage, de même que d'autres facteurs *a priori* anodins peuvent être significatifs<sup>5</sup>, rendant le décrochage encore plus hétérogène, à mi-chemin entre symptôme de difficultés diverses et facteur lui-même de difficultés plus importantes.

**Tableau 2 - Synthèse des principaux regroupements de facteurs de décrochage scolaire.**

Groupement de facteurs	Parent 1993	Galand & Hospel 2015	Bernard & Michaut 2014	Parent & Paquin 1994	Blaya 2011
Famille (structure, organisation, fonctionnement, diplômes parentaux)	x	x	x	x	x
Scolaire (organisation de l'éducation, pédagogie)	x		x	x	x
Enseignant lui-même	x			x	
Élève (parcours scolaire, relation avec les pairs, place dans l'école, motivation)	x	x	x	x	x
Personnalité (psychosociale, intrapsychique, conflits émotionnels, symptômes psychiatriques)		x		x	x
Société	x				
Direction (hiérarchie)	x			x	
Facteurs démographiques (âge, genre)		x			x
Attrait de la vie active			x	x	

1 ALEXANDER, Karl L., ENTWISLE, Doris R. et HORSEY, Carrie S. **From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout.** *Sociology of Education* [en ligne]. 1997, Vol. 70, n° 2, p. 87-107.

2 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie. **Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Septembre 2015, n° 44/3.

3 BERNARD, Pierre-Yves. **Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires.** *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 2021, Vol. 211, n° 2, p. 5-10.

4 BERNARD, Pierre-Yves et MICHAUT, Christophe. **"Marre de l'école" : les motifs de décrochage scolaire.** *Notes du CREN* [en ligne]. Mars 2014, Vol. 17.

5 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie, *art. cit.*

## 5. Place de la confiance dans le processus de décrochage/raccrochage

Bien que les symptômes du décrochage scolaire soient variés, bien que les facteurs en soient nombreux, bien que les temporalités en soient différentes, la finalité est la même : certains élèves finissent par perdre le lien avec le système scolaire. Mais de quoi décrochent-ils au juste ? Glasman invoque cinq points d'ancrage potentiels qu'ils rejettent : les études, l'institution, l'enfance, le projet parental et l'image de soi<sup>1</sup>. Ces cinq rejets sont autant de pistes à explorer en vue d'aider ces élèves à raccrocher pour redonner un objectif à leur formation. Or le rétablissement de la confiance pourrait être un argument essentiel à ce raccrochage. En ce sens, en intitulant l'article 15 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « Pour une école de la confiance », le Gouvernement énonce clairement son engagement à lutter contre le décrochage des jeunes les plus fragiles en promouvant les notions de bienveillance, sollicitude, estime et confiance au sein de l'Institution<sup>2</sup>.

Mais qu'est-ce que la confiance et à quel niveau se place-t-elle ? Après un rappel étymologique (du latin *confidentia*, de l'ancien français « fiance » : foi), le Larousse en donne deux définitions pour le contexte qui intéresse la problématique étudiée : « 1. Assurance, hardiesse, courage qui vient de la conscience qu'on a de sa valeur, de sa chance. Synonymes : espérance, foi » ; « 2. Sentiment de quelqu'un qui se fie entièrement à quelqu'un d'autre, à quelque chose. Synonyme : crédit ». La confiance s'établit donc dans une relation double<sup>3</sup>, symétrique et réciproque lorsqu'elle se construit entre deux individus ou entités, mais en même temps fusionnelle puisqu'elle se confond dans le cadre de la confiance en soi : il n'est possible d'avoir confiance en quelqu'un que lorsque l'on a déjà confiance en son propre jugement<sup>4</sup>. La confiance en soi est alors très fortement dépendante de l'estime de soi.

Cette estime de soi se construit différemment pour les filles et les garçons, tant du point de vue de la temporalité que du point de vue des fondements<sup>5</sup>. En effet, c'est au moment de l'adolescence qu'une baisse drastique de l'estime de soi survient chez certains élèves, impactant leurs résultats scolaires. Or l'adolescence est plus précoce chez les filles que chez les garçons. Les effets en sont donc décalés dans le temps : par exemple, les changements physiques difficiles à accepter quel que soit le genre, le stress concomitant au passage du primaire au secondaire chez les filles, ou encore les diverses pressions exercées par les parents et les enseignants afin que filles comme garçons se comportent en conformité avec leurs rôles, respectivement sur le plan social et sur le plan scolaire.

---

1 GLASMAN, Dominique. **Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle**. *VEI Enjeux*. Septembre 2000, Vol. 122, p. 16.

2 MOREAU, Didier. **Confiance en soi et métamorphose éducative**. *Recherches en éducation* [en ligne]. Janvier 2018 [consulté le 9 février 2022], n° 31. DOI 10.4000/ree.2492.

3 TÉBOUL-WEBER, Valérie. **Confiance**. *Quaderni* [en ligne]. 2007 [consulté le 3 janvier 2022], Vol. 63, n° 1, p. 24-26. DOI 10.3406/quad.2007.1764.

4 MOREAU, Didier, *art. cit.*

5 LAFOND, Diane. **L'estime de soi dans la prédiction de la réussite scolaire : une différenciation sexuelle**. Dans : *AgoraVox* [en ligne]. 10 mai 2007 [consulté le 3 janvier 2022]. Disponible à : <URL : <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/l-estime-de-soi-dans-la-prediction-23787>>.



De plus, la confiance n'est pas systématique et se construit dans le temps<sup>1</sup> : elle s'appuie sur des actions passées en prévision d'actions futures. Il s'agit donc d'un sentiment perpétuellement mis en abyme, que la moindre défaillance peut remettre en question en installant un climat de méfiance. Au sein de l'Éducation nationale, la place de la confiance est donc déterminante : la confiance favorisant l'échange et l'expression des idées (donc la démocratie), il est évident que l'École doit la développer tout le long de la scolarité des élèves<sup>2</sup> : d'abord en protégeant les élèves dès leur plus jeune âge ; ensuite, en leur faisant progressivement comprendre l'intérêt de la collaboration et la place de la confiance dans cette collaboration en prévision de la vie sociale et professionnelle qui les attend, qu'il vaut mieux ne pas assez se méfier que trop se méfier car la vie serait invivable sans confiance<sup>3</sup>, et qu'il y a des critères de pertinence pour accorder sa confiance à bon escient.

Ainsi, c'est en faisant de la confiance une priorité dans les rapports entre l'ensemble des acteurs de l'éducation (élèves, enseignants, parents, direction) que les compétences psychosociales des élèves pourront être développées, les libérant alors d'un certain nombre de facteurs de risque de décrochage. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) regroupe ces compétences psychosociales en trois catégories<sup>4</sup> : les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles.

## 6. Problématique et hypothèses

L'environnement familial, que ce soit dans sa structure (organisation, socioéconomique) ou sa fonction (implication dans le relationnel et l'éducation), contribue pour une part importante dans la perte de confiance des élèves et de leur famille dans l'Institution. Dès lors, comment rétablir cette confiance qui permettra à un adolescent en décrochage de retrouver son statut d'élève, de réinvestir une dynamique de réussite et de raccrocher à la construction de ses compétences, de son individualité et de sa future citoyenneté éclairée ?

Le référentiel des compétences inhérentes aux métiers de l'Éducation nationale, publié le 25 juillet 2013, a entre autres objectifs de rassembler ses acteurs autour d'une motivation commune d'éducation, autour de et pour l'élève. À cela s'ajoute la création du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) de documentation en 1989 qui a intégré le professeur documentaliste au sein des équipes éducatives et pédagogiques, le sortant du rôle de bibliothécaire scolaire qui lui était jusque-là trop souvent attribué. Mais il a fallu attendre la circulaire n° 2017-051 du 18 mars 2017 pour décrire ses différentes missions. Celles-ci le chargent désormais officiellement de développer des compétences psychosociales chez les élèves. Il peut pour cela s'appuyer sur sa relation

1 TÉBOUL-WEBER, Valérie, *art. cit.*

2 MEURET, Denis. **Éduquer à la confiance dans une société de défiance**. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Septembre 2016 [consulté le 3 janvier 2022], n° 72, p. 67-76. DOI 10.4000/ries.5509.

3 CORNU, Laurence. **Pour une culture pratique de la confiance, utopie concrète**. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Septembre 2016 [consulté le 9 février 2022], n° 72, p. 37-55. DOI 10.4000/ries.5495.

4 LUIS, Elisabeth et LAMBOY, Béatrice. **Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances**. *La santé en action* [en ligne]. 2015 [consulté le 17 mai 2022], n° 431, p. 12-16. Disponible à : <URL : <https://www.santepubliquefrance.fr/notices/les-competences-psycho-sociales-definition-et-etat-des-connaissances>>.

« privilégiée, individualisée et bienveillante »<sup>1</sup> et sur le rôle ambivalent (ni salle de classe, ni cours de récréation, ni maison) de son centre de documentation et d'information (CDI) au sein de l'établissement pour construire un espace de travail et de dialogue différent. Il est donc possible de supposer que le professeur documentaliste, par ses missions et son lieu d'exercice, peut aider à redonner confiance aux élèves décrocheurs afin qu'ils se sentent à nouveau capables de répondre aux attentes institutionnelles et sociétales, d'obtenir des résultats conformes à ses attentes et de comprendre que rien n'est jamais perdu d'avance.

La légitimité d'action récemment acquise par le professeur documentaliste suppose une vision des élèves suffisamment large pour s'impliquer. Cela suppose également de pouvoir observer avec suffisamment de recul et d'objectivité les critères définis précédemment comme étant des facteurs de risque de décrochage. Et en admettant que ces points soient validés, il reste à déterminer les moyens dont il dispose pour intervenir à bon escient auprès des élèves ainsi détectés.

Dans son établissement d'exercice, lieu du stage d'observation et de pratique accompagnée, le professeur documentaliste tuteur a mené un projet en collaboration avec une enseignante d'histoire-géographie (et référente décrochage scolaire [RDS]) en vue de lutter contre le décrochage scolaire de quelques élèves. Il est intéressant d'analyser les tenants et aboutissants de cette expérience à la lumière des différents points énoncés précédemment et de la confronter aux différentes prescriptions nationales en faveur de la lutte contre le décrochage ainsi qu'à d'autres expériences dans des établissements différents ou dans le même établissement. Par exemple, concernent-ils la classe dans son ensemble au fil de son emploi du temps dans une volonté d'inclusion des élèves décrocheurs, ou bien sont-ils ciblés exclusivement sur les élèves en décrochage ou à risque sur des temps dédiés ajoutés à leur emploi du temps ? Ceci devrait permettre d'éclairer l'impact du professeur documentaliste dans la lutte contre le décrochage scolaire du fait de la spécificité de ses missions au sein de l'établissement et de la communauté éducative au sens large.

---

1 ORESTE, Caroline. **Les décrocheurs et le professeur documentaliste, une relation inédite**. Dans : *Inter CDI* [en ligne]. 2016.

# Partie II – Cas du collège (terrain et pistes méthodologiques)

## 1. Présentation du collège de terrain<sup>12</sup>

### 1.1. La ville et le collège : généralités

La commune d'appartenance du collège, en Seine-et-Marne, fait partie de l'académie de Créteil. En 2018, elle comprenait 22 177 habitants, dont 60,7 % d'actifs en emploi (moyenne nationale : 71,9 %) et 11,6 % d'actifs sans emploi (moyenne nationale : 9 %). En 2019, le taux de pauvreté était de 21 % (moyenne nationale : 14,6 %). En 2018, 25 % de la population âgée de plus de 15 ans n'avait aucun diplôme ni certificat d'études primaires.

Le collège y a été construit en 1972. Il est situé dans une zone de 0,38 km<sup>2</sup> exclusivement composée d'immeubles et comptant 6257 habitants. La population active y est de 41,9 % et le taux de chômage de 16 %, chiffres qui placent la population de cette zone en difficulté économique par rapport au reste de la ville.

Le collège est classé en réseau d'éducation prioritaire (REP) depuis plusieurs années et fait partie d'un pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) dont l'établissement tête de réseau est l'autre collège de la ville. Il comprend également une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et propose une section bilingue allemand/anglais en sixième. En cinquième, l'allemand et l'espagnol sont proposés comme seconde langue, ainsi que le latin en option.

Le centre de services de la ville a été construit en face du collège. Il comprend notamment une médiathèque entièrement réhabilitée en 2019, avec laquelle des projets sont régulièrement mis en place. La ville comprend également un grand complexe de cinémas permettant des projections privées (dans le cadre de « Collège au cinéma » par exemple) et une autre petite salle de spectacle permettant des représentations théâtrales.

---

1 INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. **Dossier complet – Commune de Dammarie-les-Lys (77152)** [en ligne]. 21 mars 2022 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-77152#chiffre-cle-1>>.

2 ANNUAIRE DE L'ÉDUCATION. **L'Annuaire de l'éducation**. Dans : *L'Annuaire de l'éducation* [en ligne]. 4 avril 2022 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://annuaire-education.fr/spip.php?page=404>>.

## 1.2. Équipement numérique (enquête MicroTic2D<sup>1</sup>)

Au 1<sup>er</sup> semestre 2021, l'équipement numérique du collège se répartissait de la façon suivante :

- 96 terminaux fixes (ordinateurs fixes) à usage pédagogique, dont 60 de moins de 5 ans ;
- 60 terminaux mobiles (ordinateurs portables, tablettes) à usage pédagogique, dont 30 de moins de 5 ans ;
- 38 outils de projection (vidéoprojecteur, vidéoprojecteur interactif, tableau blanc interactif, tableau numérique interactif).

Le collège est donc doté d'un bon équipement numérique qui lui permet de développer les compétences numériques des élèves et de construire des projets profitant de ces outils.

## 1.3. Effectifs des élèves et des enseignants

Les effectifs élèves sont en baisse régulière : de 683 élèves en 2016-2017, ils sont passés à 582 élèves en 2021-2022, avec un ratio filles-garçons de 0,986:1, c'est-à-dire une quasi-égalité (y compris par niveau). Ces effectifs sont répartis à raison de sept classes en sixième et six classes par niveau de la cinquième à la troisième. La moyenne du nombre d'élèves par classe est donc de 23,4, ce qui est cohérent avec l'appartenance au réseau REP qui fixe un maximum de 25 élèves par classe. Une quinzaine d'élèves sont scolarisés en UPE2A.

En 2020-2021, le collège comptait environ 45 enseignants, dont 95 % de certifiés. Près de la moitié avaient moins de 35 ans. Environ un tiers avait une ancienneté comprise entre 2 et 5 ans, la même proportion était en poste depuis plus de 8 ans dans cet établissement. En 2021-2022, le taux de demande de départs était de 34 % (département : 16 % ; académique : 17,6 %) : ce renouvellement très important des enseignants a des conséquences sur le climat scolaire et donc sur la confiance qui leur est accordée par les élèves, sans pour autant entraîner des situations critiques.

## 1.4. Résultats DNB et orientation

Selon les résultats obtenus au diplôme national du Brevet (DNB) de fin de troisième en 2020<sup>2</sup>, 92 % des élèves du collège ont acquis le niveau de compétences et de connaissances requis (moyenne nationale à 90,5 %), avec 65 % de mentions. Ces résultats classent le collège à la 3 331<sup>e</sup> place (sur 6 950 collèges publics) au niveau national.

En 2021, le fichier d'aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements (APAE) fourni par la direction du collège donne les indicateurs suivants :

- 65,2 % des sixièmes venaient d'école REP/REP+ ;
- 13,5 % des troisièmes avaient au moins un an de retard (11,8 % au niveau académique, 8,6 % au niveau départemental ;

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Enquête MicroTic2D** [en ligne]. 2021 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-microtic2d/>>.

2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Diplôme national du brevet par établissement** [en ligne]. 2021 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-dnb-par-etablissement/>>.

- 58,8 % des troisièmes se sont orientés en seconde générale ;
- 36,5 % des troisièmes se sont orientés vers une seconde professionnelle ou un certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

## 2. Place du décrochage dans le projet d'établissement

Comme dit précédemment, la lutte contre le décrochage scolaire est une des priorités de l'Éducation nationale. Le projet d'établissement s'inscrivant dans le projet 2020-2024 de l'académie de Créteil<sup>1</sup> à laquelle il est rattaché, la lutte contre le décrochage scolaire peut donc se retrouver dans deux des quatre axes suivants qu'il propose :

- axe 2 – Fédérer les acteurs pour construire des trajectoires de réussite ;
- axe 3 – Engager les élèves à s'ouvrir au monde : citoyenneté, culture, sport, mobilités internationales.

D'autre part, l'établissement étant classé REP, la lutte contre le décrochage s'inscrit également dans les six priorités du projet REP/REP+ 2020-2024 de la politique de l'éducation prioritaire<sup>2</sup> de l'Éducation nationale :

- priorité 1 – Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ;
- priorité 2 – Conforter une école bienveillante et exigeante ;
- priorité 3 – Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ;
- priorité 4 – Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ;
- priorité 5 – Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ;
- priorité 6 – Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

Chacun de ces projets est bien évidemment centré sur les élèves, mais il est intéressant de constater que certains axes concernent également l'ensemble de la communauté regroupée autour des élèves, œuvrant ainsi de concert pour leur réussite.

Le projet d'établissement 2020-2024, quant à lui, comprend les trois axes suivants :

- axe 1 – Savoir / Un collège qui prend en compte l'élève dans son individualité et qui s'attache au bien-être en prenant appui sur le levier de la communication de l'accompagnement et de la coéducation pour faire réussir tous les élèves ;
- axe 2 – Vouloir / Un collège qui prend en compte les difficultés des élèves et qui œuvre à les faire progresser en gardant le niveau d'exigence dû à chacun ;
- axe 3 – Pouvoir / Un collège ambitieux qui s'attache à donner aux élèves des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour réussir après la 3<sup>e</sup>.

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. **Projet académique - Autonomie et mobilité : une ambition partagée.** Dans : *Académie de Créteil* [en ligne]. novembre 2021 [consulté le 14 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.ac-creteil.fr/projet-academie-autonomie-et-mobilite-une-ambition-partagee-121579>>.

2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, EDUSCOL. **La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +.** Dans : *Éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. Février 2022 [consulté le 14 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>>.

Les axes 1 et 2 s'accordent pour contribuer de nombreuses façons à la réussite et l'épanouissement des élèves, tant sur le plan scolaire que sur le plan psychologique, en utilisant spécifiquement les termes de décrochage et de rattrapage. Pour réduire les inégalités filles-garçons, certains des indicateurs pris en compte sont le processus de décrochage, l'ambition et l'orientation : en effet, les études montrent que les garçons décrochent plus que les filles<sup>12</sup>, il est donc intéressant de se pencher sur ces inégalités qui peuvent jouer défavorablement pour les garçons dans le cadre spécifique du décrochage. Afin d'engager un « accrochage » et une « motivation » des élèves, le collège prévoit un certain nombre de mesures passant par la « coéducation », le « partenariat », la « formation » et le référencement de « professeurs ressources » :

- PPRE, fiche de suivi ;
- RDS, GPDS, formation tutorat ;
- accompagnement personnalisé (AP) en coanimation ;
- selon disciplines : coanimation, groupes de niveau, AP.

Des outils sont également mis en œuvre pour aider à la progression des élèves d'un point de vue scolaire, en luttant contre les difficultés sociales et en renforçant le travail personnel, tels que :

- dispositif fluence (renforcement des compétences de lecture), pass UPE2A, soutien FLE ;
- devoirs faits : une heure obligatoire en 6<sup>e</sup> ;
- créneaux « Coup de pouce maths » pour tous les niveaux.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) bénéficient dans ce projet d'une école qui se veut pleinement inclusive :

- ajustement des diagnostics par la psychologue de l'Éducation nationale (PsyEN) ;
- accompagnement à l'orientation et développement du parcours Avenir ;
- UPE2A.

L'axe 3 prévoit d'« Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » : c'est un dispositif mis en place en septembre 2020, qui consiste à donner des cours de français aux parents non francophones, à raison de deux créneaux d'une heure chaque semaine. L'objectif est de créer un lien entre les parents et le collège afin d'investir également les familles dans la scolarité de leur enfant. Les cours de français sont donnés autour de thèmes en rapport avec la scolarité : étude du règlement intérieur pour acquérir le vocabulaire (communauté éducative, droits, devoirs, sanctions, conseils de classe, orientation, etc.), écriture d'une lettre pour demander par exemple que son enfant soit dans la même classe qu'un autre, etc.

Du point de vue des deux CPE interrogées, le décrochage est une priorité de l'établissement, même si elles ne sont pas certaines que le terme de « décrochage » soit mentionné, mais les actions engagées le prouvent, de même que la cellule de veille qui intervient en substitution du groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS). Pour la RDS et le professeur documentaliste, sans avoir précisé en tête l'intégralité du projet d'établissement,

---

1 COMMISSION EUROPÉENNE. **Les jeunes en décrochage scolaire**. Dans : *Fiche thématique du semestre européen* [en ligne]. 2 octobre 2017 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : [https://ec.europa.eu/search/?QueryText=Les+jeunes+en+d%C3%A9crochage+scolaire&op=Rechercher&swlang=fr&form\\_build\\_id=form-j5KQIidukF0XS7Fzf2b84\\_gsXvqdOIU8I6IsFVAilPU&form\\_id=nexteuropa\\_europa\\_search\\_search\\_form](https://ec.europa.eu/search/?QueryText=Les+jeunes+en+d%C3%A9crochage+scolaire&op=Rechercher&swlang=fr&form_build_id=form-j5KQIidukF0XS7Fzf2b84_gsXvqdOIU8I6IsFVAilPU&form_id=nexteuropa_europa_search_search_form)>.

2 JANOSZ, Michel. **L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine**. *VEI Enjeux*. Septembre 2000, n° 122, p. 105-127.

l'engagement du collège dans la lutte contre le décrochage scolaire est certainement diffus dans tout le projet, sans pour autant qu'il en soit donné une grande visibilité en matière de communication. La RDS présente tout de même un plan global de lutte contre le décrochage réparti comme suit : le tutorat pour les 6<sup>e</sup>, le projet graphe pour les 5<sup>e</sup> et un travail sur l'orientation pour les 4<sup>e</sup> et pour les 3<sup>e</sup>.

### 3. Projets mis en place pour 2021-2022

Deux projets ont été mis en place cette année : un projet de web radio, qui nous intéresse particulièrement, et un projet graphe (sorties sur le thème du *street art* et réalisation d'une fresque) avec lequel la comparaison du premier pourra donc être faite, au niveau des critères de sélection des élèves, des modalités de mise en œuvre, des résultats, etc.

#### 3.1. Critères d'éligibilité des élèves concernés

Le projet web radio s'est monté autour d'élèves proposés par les CPE, au motif qu'elles connaissent mieux les élèves que la RDS, à mi-temps dans l'établissement, et que le professeur documentaliste, les élèves décrocheurs n'étant pas ceux qui fréquentent le plus le CDI. Cependant, que ce soit les critères annoncés par les CPE ou ceux supposés par les deux professeurs, tous ces acteurs se rejoignent unanimement et spontanément sur trois critères : l'absentéisme, les notes et le comportement. Cela fait donc écho aux critères proposés par Janosz<sup>1</sup> : l'engagement scolaire, le rendement scolaire et l'adaptation du comportement, et sur lesquels les dispositifs français s'engagent d'ailleurs à lutter<sup>2</sup>.

Sans surprise, le projet graphe étant monté et suivi par les CPE, il s'appuie donc sur ces mêmes trois critères.

Toutefois, il ressort tout de même des conversations que la famille peut avoir un rôle à jouer dans l'engagement des élèves ou non sur les deux projets. Dans le cadre du projet graphe, les familles sont clairement informées et leur autorisation est demandée au même titre que celle des élèves concernés. Pour le projet radio, il s'agit plus d'une information rapide de participation des élèves au projet. Cependant, les acteurs respectifs de ces projets reconnaissent que l'engagement de la famille derrière leur enfant sera moteur ou non pour l'engagement de l'enfant lui-même, agissant par conséquent comme un critère d'éligibilité involontaire des élèves.

#### 3.2. Projets proposés, acteurs pédagogiques concernés

Le projet radio était prévu pour se dérouler sur cinq séances d'environ 40-45 minutes chacune, sur le temps du midi le lundi, donc pendant cinq semaines, dans le but de réinvestir

---

1 *Ibid.*

2 BRUNO, Françoise, MÉARD, Jacques et WALTER, Emmanuelle. **Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Décembre 2013, n° 42/4.

des élèves décrocheurs par un autre biais que celui des enseignements scolaires disciplinaires. Une petite dizaine d'élèves, ciblés sur le niveau 5<sup>e</sup> du fait d'actions déjà menées sur les autres niveaux, s'étaient initialement engagés. La RDS, également professeur d'histoire-géographie et adepte des fictions sonores, avait pour idée de faire travailler les élèves sur le thème du collège en tant que lieu de vie, avec pour objectif de se le réapproprier. Elle avait pensé ce projet à la façon de l'émission de radio « Les pieds sur terre »<sup>1</sup> sur France Culture dans laquelle il n'y a pas de voix off, seulement des prises de sons des personnes interviewées. L'émission à enregistrer nécessitait donc un travail préparatoire de réflexion pour déterminer quel lieu du collège il était plus pertinent de choisir, puis quelles personnes de ce lieu seraient interviewées, sans commentaires, questions, ni voix-off. Le studio radio du collège et le matériel d'enregistrement mobile permettait un tel projet. La RDS ne maîtrisant pas du tout le matériel radio, elle s'est spontanément tournée vers le référent numérique et professeur documentaliste du collège qui avait plusieurs années d'expérience d'utilisation du matériel à son actif sur des projets menés au sein du collège. Le projet ne nécessitait donc aucun financement, et l'émission produite serait diffusée sur le site du collège (portail documentaire ou site web directement).

Le projet graphe, budgétisé sur trois ans, se déroulait quant à lui également sur cinq semaines mais à raison d'un après-midi par semaine, le mercredi, donc hors créneau scolaire. Il avait le même objectif de réinvestissement des élèves dans leur scolarité et leur quotidien d'élève avec comme finalité la réalisation d'une fresque par année. Une grosse dizaine d'élèves s'étaient initialement engagés, de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Le projet était mené par les deux CPE, une principalement à l'initiative, portée sur les graphes et ancienne RDS. C'est en discutant avec un éducateur de rue travaillant avec le collège et en lien avec une association locale que le projet est né.

Après le dossier de financement accepté par la direction de l'établissement, des thèmes ont été choisis au sein du groupe d'élèves, puis proposés au reste des élèves du collège pour procéder à un vote. L'idée était de créer une fresque qui parle à tous et que les élèves se sentent concernés par leur lieu de vie en y laissant une trace (par un simple vote participatif ou par la réalisation de la fresque en elle-même). L'éducateur de rue a mis les CPE en lien avec un grapheur non professionnel de sa connaissance, qui est ainsi venu travailler avec les élèves pour les guider dans leurs créations, retoucher leurs dessins puis les accompagner sur la réalisation de la fresque grandeur nature.

### 3.3. Bilan et perspectives

Le projet de web radio a rencontré quelques difficultés de motivation des élèves dès la première séance. En effet, les élèves étant en temps de pause méridienne, ils étaient dans la cour de récréation ou à la cantine et avaient oublié (ou choix volontaire) de venir à la séance. Les deux ou trois élèves présents ont été missionnés dans la cour pour ramener les élèves réticents ou ayant oublié le rendez-vous. S'ils étaient tous là finalement pour la première

---

1 KRONLUND, Sonia. **Les Pieds sur terre : podcast et émission en replay | France Culture**. Dans : *Radio France* [en ligne]. 13 mai 2022 [consulté le 15 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-pieds-sur-terre>>.



séance de présentation du projet (séance passive pour les élèves), le même processus s'est reproduit pour la deuxième séance avec cependant seulement cinq élèves réunis finalement. Une fois en action, les élèves se sont investis, étant impressionnés par le matériel du studio radio à leur disposition. Malheureusement, les vacances de fin d'année ont imposé une coupure dans le projet qui n'a pas encouragé une reprise derrière, par décision des professeurs responsables du projet : après discussion avec les CPE et la direction, il a été convenu que le projet s'arrêterait là, devant le peu d'engagement des élèves concernés à venir spontanément aux séances.

Malgré l'échec de ce premier lancement, il n'est pour autant pas exclu de repenser ce projet différemment afin de le reconduire même si, au moment des entretiens, les acteurs concernés ne l'envisagent pas pour l'année scolaire à venir.

Le projet graphe va être poursuivi pour sa deuxième année puisque la première année s'est bien passée, avec les effets souhaités de la valorisation des élèves investis. Même si une fois sur place, les élèves étaient contents d'être présents, il a fallu régulièrement les appeler chez eux pour qu'ils reviennent au collège le mercredi après-midi voire le samedi matin, que ce soit pour les sorties à Paris comme pour honorer les rendez-vous avec l'intervenant extérieur (le grapheur). Les élèves de 5<sup>e</sup> s'étant montrés bien plus motivés que ceux des deux autres niveaux, le public ciblé sera donc désormais réduit aux 5<sup>e</sup>.

D'autre part, les élèves concernés seront moins sélectionnés sur le critère des absences mais plus sur des élèves fragiles scolairement et ayant des problèmes de comportement. Cependant, ces critères ne semblent pas exclusifs car le décrochage scolaire étant multifactoriel, comme le rappellent les CPE interrogées, tous les critères finissent par être plus ou moins pris en compte.

Le projet sera réévalué en fin d'année pour réfléchir aux nouvelles améliorations possibles en vue de la troisième et dernière année de mise en place.

## 4. Méthodologie

Le projet web radio a été suivi par le professeur documentaliste en place dans cet établissement depuis une dizaine d'années et impliqué dans de multiples projets au sein de l'établissement, ainsi que par une enseignante d'histoire-géographie nouvellement arrivée et désignée référente décrochage scolaire (RDS). Deux entretiens structurés à usages principaux<sup>1</sup> sur le projet ont donc été menés avec ces deux enseignants de profils très différents.

L'interview de la RDS a été programmée sur une heure libre de son emploi du temps et dans une salle de classe libre sur ce créneau horaire. Celle du professeur documentaliste s'est réalisée dans le CDI en dernière heure de journée lorsqu'il y a très peu voire pas du tout d'élèves.

---

1 BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. *L'entretien*. 2e éd. Malakoff : Armand Colin, 2015. (128). ISBN 978-2-200-60191-1.

Les raisons et objectifs de ces entretiens ont été expliqués aux sujets interviewés. Dès le début d'année, le professeur documentaliste tuteur savait que le sujet de ce mémoire porterait sur le décrochage scolaire. Par ailleurs, la RDS avait déjà été interrogée sur une étude de cas fictif en rapport avec le décrochage scolaire. Un lien était donc déjà établi avec l'enquêtrice de ces entretiens.

Les questions choisies permettent d'aborder le projet dans son entièreté, de sa conception à son analyse critique en passant par sa mise en œuvre, et d'en extraire des données à discuter au regard des définitions et critères précédemment énoncés sur la thématique du décrochage scolaire. De plus, les questions doivent pouvoir également trouver un équivalent de réponse dans les projets repérés dans d'autres établissements, puisque des interviews n'ont pas pu y être menées. Il semblait prioritaire de resituer le projet dans le contexte de l'établissement au regard de l'intérêt porté par celui-ci à la lutte contre le décrochage scolaire. La première question a cet objectif. La deuxième question découle de la première en permettant de voir qui dynamise la lutte contre le décrochage scolaire dans l'établissement. Ainsi, il est possible de mesurer l'appui ou non de la direction pour les diverses actions menées. Les deux questions suivantes ont pour vocation de voir si les objectifs et les critères de sélection des élèves concernés sont en lien ou s'il s'agit de critères généraux et d'objectifs communs à tous les élèves. Elles constituent le cœur des entretiens car elles peuvent être directement comparées aux préconisations nationales et aux publications de recherche précédemment mentionnées (typologies des élèves, facteurs de risques de décrochage, critères de sélection, etc.). Et enfin, la dernière question amène un retour réflexif des acteurs des projets qui se fait implicitement au travers des précédentes questions.

Les questions posées sont donc les suivantes :

1. Quelle est la place de la lutte contre le décrochage dans l'établissement ?
2. Comment est née l'idée de ce projet et qui en est à l'origine (initiative équipe enseignante, éducative, direction, etc.) ?
3. En quoi consistait le projet et quels en étaient les objectifs ?
4. Quels ont été les critères de sélection des élèves concernés par le projet, sur la base de quelles observations ont-ils paru discriminants ?
5. Le projet n'a pas été poursuivi : pourquoi, quelle est l'analyse de la situation, quel avenir ?

De plus, un entretien similaire dans sa forme a été réalisé avec les deux conseillères principales d'éducation du collège, sur un autre projet de lutte contre le décrochage scolaire. C'est un projet « Graphe » mené avec succès l'année passée et reconduit cette année avec quelques modifications, aboutissant à la réalisation d'une fresque sur un des murs du collège. Il nous a semblé intéressant de comparer les deux projets, un reconduit, l'autre non, pour tenter de déterminer les points de différences expliquant peut-être le succès de l'un par rapport à l'autre.

Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits (cf. Annexes). Dans un premier temps, une comparaison des réponses des deux interviewés permettra de pointer les éventuels désaccords d'interprétation du projet mené. Les réponses aux questions seront ensuite

analysées en relevant les termes spontanément utilisés par les acteurs des projets en rapport direct avec le décrochage scolaire et mentionnés dans la première partie de ce mémoire. Et enfin, une comparaison avec quelques projets menés dans cet établissement ou d'autres établissements sera menée à la lumière des prescriptions institutionnelles afin de comprendre pourquoi le projet n'a pas atteint les objectifs escomptés.

# Partie III – Évaluation des dispositifs mis en place

## 1. Préconisations nationales

En 2001, suite à un rapport ministériel<sup>1</sup> montrant l'efficacité incomplète des dispositifs déjà mis en place dans le système scolaire (par exemple les classes relais, le programme Nouvelle Chance) ou en-dehors du système scolaire (par exemple le programme TRACE), la circulaire du 11 décembre 2001 annonce la mise en place des commissions de veille éducative au niveau des villes, cellules de veille sous la responsabilité du maire : « forme nouvelle de travail collégial qui repose sur le croisement des logiques institutionnelles et professionnelles. Elle s'appuie sur les compétences des différents partenaires de l'action éducative : parents, enseignants, mais aussi associations et élus en les mettant en réseau, sans confusion des responsabilités et des rôles de chacun ».

Cette cellule de veille évolue ensuite en groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS), mis en place par la circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013. Le GPDS est obligatoire et cette fois-ci placé sous l'autorité du chef d'établissement. Il réunit l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, sous l'autorité du chef d'établissement, autour de trois objectifs : la lutte contre l'absentéisme, la lutte contre le décrochage (prise en charge, intervention, remédiation) et la prévention afin de trouver des solutions d'accompagnement pour chaque élève en difficulté. Un référent décrochage scolaire (RDS), personne ressource nommée par le chef d'établissement, est chargé d'harmoniser l'ensemble des actions de l'établissement autour du décrochage. La mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) ainsi incarnée est placée comme centrale dans l'Éducation nationale par l'article L. 122-2 du Code de l'Éducation et par la circulaire du 29 mars 2013.

Le GPDS peut compter sur les réseaux Formation Qualification Emploi<sup>2</sup> (FoQualE), dispositifs rassemblant les différents partenaires de la prise en charge des élèves sortis du système scolaire (relais collégien-lycéen, maison des solidarités (MDS), classes relais, assistantes sociales, etc.). La FoQualE peut également prendre en charge la formation des RDS. Chaque réseau FoQualE s'appuie sur une plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs<sup>3</sup> (PSAD) pilotée par un centre d'information et d'orientation (CIO) et qui rassemble des jeunes sans

1 BRÉVAN, Claude, BLAZY, Jean-Pierre et COHEN, Pierre. **Veille éducative** [en ligne]. Rapport public n°25276. Paris : Délégation interministérielle à la Ville, 1<sup>er</sup> novembre 2001 [consulté le 5 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/25276-veille-educative>>.

2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE)**. Dans : *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports* [en ligne]. 4 avril 2014 [consulté le 5 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo14/MENE1306159C.htm>>.

3 FRAUX, Christine. **Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs : « Intervenir quand le jeune est sur le point de décrocher »**. Dans : *Onisep Nouvelles chances* [en ligne]. 11 décembre 2020 [consulté le 5 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.nouvelles-chances.gouv.fr/Un-pas-vers-l-emploi/Les-missions-locales-et-autres-acteurs/Plateformes-de-suivi-et-d-appui-aux-decrocheurs-Intervenir-quand-le-jeune-est-sur-le-point-de-decrocher>>.

solution pour leur proposer un accompagnement vers un retour à une formation en coordonnant les différents intervenants impliqués.

Comme vu précédemment, de nombreux textes, recommandations, rapports, etc. ont vu le jour entre 2003 et 2011, permettant d'assurer un cadre très structurant aux différents dispositifs mis en place par la communauté éducative des établissements. Ainsi, la lutte contre le décrochage scolaire est une action nationale (interministérielle) qui passe en premier lieu par la prévention et le repérage<sup>1</sup>, puis si besoin par le développement de réseaux d'acteurs pour une intervention la plus précoce possible.

## 2. Dispositifs préventifs

Le terme « dispositif » permet d'introduire une certaine liberté, une autonomie et une souplesse, contrairement aux termes de « programme » ou de « système », tout en naviguant dans un cadre normatif<sup>2</sup> érigé par les prescriptions nationales et à destination d'un établissement dans son ensemble, au mieux d'une équipe d'enseignant.

Il a été vu précédemment que les conclusions des études menées au Québec pouvaient s'appliquer également en France<sup>3</sup>. Par conséquent, il est possible de s'appuyer également sur les cinq facteurs principaux de décrochage (problèmes personnels et comportementaux, difficultés d'apprentissage scolaire, importance donnée à l'École par la famille, implication des parents, relation à la scolarité) identifiés par le Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ)<sup>4</sup>, afin d'identifier les outils nécessaires aux différents acteurs du repérage, de la prévention et de la remédiation. Ces facteurs n'étant pas tous accessibles aux acteurs scolaires de la lutte contre le décrochage, ne seront abordés ici en priorité que les facteurs dits mésosociaux (l'École et la famille) et microsociaux (l'individu et ses relations)<sup>5</sup>.

Robertson et Collerette ont effectué une analyse des différents travaux de recherche ou professionnels au Québec. Leurs conclusions dégagent la nécessité d'agir sur deux volets stratégiques complémentaires<sup>6</sup> : le dépistage des élèves eux-mêmes, dans leurs composantes psychologiques (intrapersonnelle et interpersonnelle) et cognitives pour ensuite cibler spécifiquement les interventions, mais aussi l'organisation et le fonctionnement scolaire qui,

- 1 ÉDUSCOL. **Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage**. Dans : *Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. novembre 2020 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://eduscol.education.fr/891/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage>>.
- 2 BRUNO, Françoise, MÉARD, Jacques et WALTER, Emmanuelle. **Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Décembre 2013, n° 42/4.
- 3 BLAYA, Catherine et FORTIN, Laurier. **Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2011, n° 40/1.
- 4 POTVIN, Pierre et al. **Y'a une place pour toi : guide de prévention du décrochage scolaire**. Loretteville (Québec) : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2004.
- 5 JANOSZ, Michel. **L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine**. *VEI Enjeux*. Septembre 2000, n° 122, p. 105-127.
- 6 ROBERTSON, Andrée et COLLERETTE, Pierre. **L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions**. *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. 2005 [consulté le 9 février 2022], Vol. 31, n° 3, p. 687-707. DOI 10.7202/013915ar.

en offrant aux élèves à risque de décrocher un cadre et un climat agréables, favoriseront leur épanouissement.

En France, la priorité de la lutte contre le décrochage est passée de la curation (écoles de la deuxième chance [E2C] et établissements publics d'insertion de la défense [EPIDE], une fois passé l'âge d'obligation de formation) à la prévention qui se fait donc au sein du milieu scolaire : programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), classes 3<sup>e</sup> prépa-métiers, classes relais, ateliers relais<sup>1</sup>. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) s'adressent aux élèves en grandes difficultés cognitives. Par ailleurs, l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) présente trois axes de prévention : l'accompagnement éducatif, le plan de découverte des métiers et des formations (PDMF) et la rénovation des voies de formation professionnelle pour une meilleure valorisation.

L'accent peut également être mis sur l'aspect pédagogique des dispositifs. Ainsi, Hugon propose de prendre en compte les éléments suivants sur lesquels s'appuient les pédagogies alternatives efficaces<sup>2</sup> : avoir une plus grande souplesse dans la gestion du temps et de l'espace, dispenser un enseignement culturellement ambitieux et porteur de sens, et travailler de façon systématique sur la loi et sur la place de chacun. D'autres pistes positives consistent au remplacement des conseils de classe par des « conseils de progrès », des tutorats entre élèves et adulte référent, une alternance entre l'école et un stage en lien avec une association, ainsi qu'un rôle de formateur des enseignants de ces pratiques pédagogiques auprès de leurs collègues.

Cependant, deux blocages peuvent freiner l'efficacité de ces méthodes<sup>3</sup> : d'une part l'absence de consensus sur l'urgente nécessité de réformer en profondeur le système scolaire, d'autre part l'inéquité territoriale qui place le système scolaire français comme un des plus inégalitaires. De plus, différents types de dispositifs existent, qui ne sont pas suivis de la même façon selon leur initiateur : les dispositifs prescrits qui sont beaucoup plus suivis par les directions que par les enseignants (engagement militant ou les considérant comme inadaptés), les dispositifs locaux inventés qui nécessitent des moyens humains, financiers, matériels et une grande collaboration entre les acteurs, et enfin les dispositifs locaux détournés qui sont adaptés de dispositifs prescrits<sup>4</sup>. Cette variation d'implication dans les dispositifs prescrits ou non reflète la déstabilisation des équipes éducatives face à l'éclatement des organigrammes et aux changements méthodologiques et pédagogiques qu'ils impliquent, tels que les collaborations.

---

1 THIBERT, Rémi. **Décrochage scolaire : diversité des approches, diversités des dispositifs**. *Dossier de veille de l'IFÉ* [en ligne]. Mai 2013. Disponible à : <URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>>.

2 HUGON, Marie-Anne. **Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques**. *Informations sociales* [en ligne]. 2010, Vol. 161, n° 5, p. 36-45.

3 DHORASOO, Vikash, PARIS, Christophe et MONS, Nathalie. **Le décrochage scolaire : un phénomène de masse qui ébranle notre système éducatif**. Dans : *Le Huffington Post* [en ligne]. 2 octobre 2012 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : [https://www.huffingtonpost.fr/vikash-dhorasoo/echech-scolaire-education\\_b\\_1929183.html](https://www.huffingtonpost.fr/vikash-dhorasoo/echech-scolaire-education_b_1929183.html)>.

4 BRUNO, Françoise, MÉARD, Jacques et WALTER, Emmanuelle. **Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre**. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Décembre 2013, n° 42/4.

### 3. Dispositifs expérimentés dans d'autres établissements

Quatre dispositifs ont été repérés sur le site Innovathèque<sup>1</sup>, portail de l'innovation et de l'expérimentation pédagogique mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Ils ont été sélectionnés parmi les dispositifs les plus récents, proposant ou non des critères de sélection des élèves, des évaluations même de mi-parcours, dont un projet proche de celui initié dans le collège de stage.

#### 3.1. Collège Jean Zay, Rouen<sup>2</sup>

Le projet monté par cet établissement a consisté à adapter le parcours scolaire de chaque élève repéré au plus près de ses difficultés (aménagement d'emploi du temps, tutorat, ateliers de remédiations, etc.). Les objectifs étaient les suivants :

- restaurer l'assiduité ;
- réduire les incivilités et les exclusions ;
- retrouver l'estime de soi ;
- construire un projet d'orientation réaliste ;
- retrouver la motivation nécessaire à une poursuite de scolarité ;
- se présenter au certificat de formation générale (CFG).

Une grille de profils d'élèves basée sur le comportement, les résultats et l'engagement scolaires a permis d'établir quatre profils d'élèves, dont les deux les plus en difficultés sont indiqués pour intégrer le projet comportant du tutorat et un atelier qui poursuit trois axes : préparer le stage, travailler sur l'estime de soi en vue de l'orientation et se préparer au CFG.

Malgré des difficultés portant sur la recherche des tuteurs et des intervenants extérieurs, sur les absences des élèves (car créneaux non portés à leur emploi du temps) et la méconnaissance du déroulement du CFG, le dispositif a donné de très bons résultats, puisque tous les élèves ont rendu leur rapport de stage, étaient contents de passer le CFG, ont ressenti le sentiment d'acquisition de compétences en dépassant leur sentiment d'incapacité scolaire et ont souhaité poursuivre une formation après la troisième pour obtenir un diplôme. Ce bilan favorable a motivé la reconduite du système une année supplémentaire en étendant certains aspects du dispositif à l'ensemble des niveaux du collège, en proposant des solutions aux diverses difficultés rencontrées.

---

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Innovathèque** [en ligne]. 11 mai 2022 [consulté le 18 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/2717/nav-context?previousPage=search>>.

2 COLLÈGE JEAN ZAY, ROUEN. **Du décrochage à l'envie de s'inscrire dans un projet de formation**. Dans : *Innovathèque* [en ligne]. 21 mars 2014.

### 3.2. Collège Charles Guérin, Nancy-Metz<sup>1</sup>

Le projet permet aux élèves repérés comme à risque de décrochage d'être accueillis en parallèle de leur scolarité pour leur éviter de décrocher. L'objectif des actions mises en place est de « renouer avec les apprentissages et de se projeter positivement vers l'avenir ». Les élèves peuvent donc participer à des activités ciblées, avec la possibilité de se relaxer dans un espace « bulle », et doivent s'entretenir chaque semaine avec un adulte référent.

Les élèves impliqués sont répartis sur quatre profils, suivant leur comportement perturbateur, leur profil éducatif spécifique (thérapeutique, suivi enfance en danger, sous traitement médicamenteux, etc.), s'ils bénéficient d'un projet personnalisé ou aménagé dans leur formation initiale, et enfin s'ils rencontrent des difficultés d'ordre psychologique, familial, social, comportemental.

Des intervenants extérieurs ont été sollicités, provenant d'associations locales théâtrales et d'accompagnement des jeunes et des familles pour apporter leurs compétences spécifiques. Les élèves inclus dans ce dispositif peuvent ainsi être accueillis, selon les besoins, soit dans le collège pour les activités quotidiennes (accueil du matin, pause méridienne, activités de fin d'après-midi), soit dans ces structures extérieures.

La difficulté repose sur l'identification des moments clés dans la journée, la mobilisation des acteurs internes et externes à l'établissement tout en maintenant la continuité des apprentissages.

Le dispositif ayant été initié en janvier 2022 et étant prévu jusqu'en 2025, il n'est actuellement pas possible d'en établir un bilan. L'autoévaluation est prévue en tenant compte des critères suivants :

- par l'équipe éducative : quantification des absences, retards, sanctions, rapports d'incidents, commissions éducatives et conseils de disciplines, inscriptions à la rentrée suivante ;
- par le GPDS : quantification des décrocheurs et cas traités ;
- ressenti : des élèves (en général et particulièrement par ceux concernés par le dispositif), des personnels ;
- par l'Éducation nationale : indicateurs de climat scolaire ;
- par des chercheurs : envisagée par entretien sur le long terme ;
- par les intervenants extérieurs.

### 3.3. Collège Paul Kapel, Guyane<sup>2</sup>

Partant du constat de 11 % de décrochage tous niveaux confondus (donc supérieur à la moyenne nationale), le projet a pour ambition de lutter précocement contre le décrochage scolaire en jouant sur quatre facteurs de réussite : la confiance en soi et en les autres, la

1 COLLÈGE CHARLES GUÉRIN, NANCY-METZ. **SAS oxygène, donnons un peu d'air à nos élèves en mal-être** [en ligne]. 22 février 2022 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/9126/nav-context?previousPage=search>>.

2 COLLÈGE PAUL KAPEL, GUYANE. **Dispositif Déclic, ou comment accrocher pour raccrocher** [en ligne]. 7 février 2022 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/9063/nav-context?previousPage=search>>.



motivation, la personnalisation des accompagnements et la complémentarité des actions dans les différentes sphères de l'élève (familiale, scolaire, de loisirs, etc.). Les objectifs s'insèrent dans les parcours Avenir, Citoyen, Santé, et Artistique et culturel, et engagent également des compétences interpersonnelles.

Ce projet s'étale de 2021 à 2023. Il ne cible pas un type d'élèves particulier et s'adresse donc à l'ensemble de la communauté élève. Le pré-bilan en 2022 repose sur une autoévaluation par l'équipe éducative, sur des critères quantitatifs et qualitatifs :

- lutte contre les discriminations ;
- changement de perception des décrocheurs : taux de fréquentation de l'atelier et des cours, baisse de l'absentéisme en général ;
- acceptation des différences, développement de l'autonomie, des responsabilités, de la créativité, etc.
- confiance retrouvée et envie d'apprendre.

Le projet favorise l'épanouissement des élèves les plus assidus.

### **3.4. Collège La Gardonnenque, Montpellier<sup>1</sup>**

Le projet a pour but de maintenir les élèves dans le cadre scolaire, mais aussi de leur permettre d'identifier des personnes ressources qui leur serviront d'appui et de référent dès leur retour en cas de rupture temporaire avec le système. Ces élèves sont également associés à un projet de webradio pour inverser la spirale d'enfermement en les mettant en situation de réussite et de valorisation.

Sans avoir établi de critères très précis, les élèves proviennent de tous les niveaux mais surtout de troisième afin de travailler sur leur projet d'orientation. Les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages fondamentaux (maîtrise de la langue, mathématiques, méthodologie, etc.) sont particulièrement ciblés, ils manquent généralement de confiance en eux.

Onze enseignants et quatre partenaires ont été impliqués dans ce projet, dont un partenaire pour la formation au matériel de web radio acquis et une intervenante sur l'aspect connaissance, confiance et estime de soi. Pour l'évaluation, les équipes se réunissent en amont et en aval de chaque session afin de cibler au mieux les contenus en fonction des élèves concernés.

Le dispositif a été conduit sur deux années. La deuxième année, les élèves ont été moins motivés que la première année pour entrer dans le dispositif, se sentant « marginalisés » au regard de leurs pairs. Certains ont ainsi trouvé de nombreux prétextes pour ne pas assister à toutes les séances. Cependant, des effets bénéfiques ont été constatés : restauration et consolidation de la relation avec les parents (du fait de l'obligation de leur accord pour la participation de leur enfant), pas d'augmentation exponentielle des problèmes de comportements pour les élèves intégrés dans le projet, amélioration de l'image de l'établissement, et enfin dépassement du cadre disciplinaire, remise en question et force de proposition par les enseignants.

---

1 COLLÈGE LA GARDONNENQUE, MONTPELLIER. **Tremplin** [en ligne]. 6 juillet 2021 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/7296/nav-context?previousPage=search>>.

## 4. Autoévaluation du dispositif web radio par les acteurs du projet

Des dires-mêmes des acteurs concernés, le projet de web radio a été un échec. La RDS déplore surtout le fait que le projet n'ait pas été assez explicité auprès des élèves, en mettant des mots sur la raison de leur participation : « je pense que c'était une erreur de notre part. », et qu'il se soit arrêté de façon tout aussi non explicite : « Il a manqué un point final à ce projet. Pour mettre les mots. Pour leur dire qu'on arrête, que parfois on tente des choses mais que ça ne fonctionne pas, on essaye de savoir pourquoi, voilà. » Pour le professeur documentaliste, c'est l'ensemble du projet qui est à revoir : « je pense que c'est un projet qui est bancal, qui ne tient pas la route, qui ne pouvait pas fonctionner tel quel. [...] Je pense qu'il y avait plein de choses qui manquaient : les modalités pratiques, de convocation des élèves, les temps choisis, les sujets traités. » Au bout de deux séances, ils se sont rendu compte que les élèves n'étaient pas assez motivés pour que le projet ait les effets bénéfiques escomptés, à savoir la réappropriation du collège en tant que lieu de construction et d'épanouissement individuels. Vu que cinq séances étaient envisagées, il n'en restait plus assez pour reprendre au commencement avec ces mêmes élèves.

Unanimement, les deux professeurs estiment cependant que le projet gagnerait à être plus réfléchi en amont, notamment la manière de présenter le projet aux élèves. En effet, les élèves ne savaient pas pourquoi ils avaient été choisis particulièrement, ni quels étaient leurs objectifs personnels. Le manque de clarté à l'action a donc été un frein à sa réussite. La RDS insiste beaucoup sur ce point qui lui semble être la raison principale de l'échec : « Lors de la première séance... avec JM, on n'a pas été assez explicite pour la raison de leur présence. Je pense qu'implicitement, ils ont très bien remarqué qui était dans le groupe. Nous, on n'a pas dit pourquoi eux et pas d'autres élèves... mais bon, ils se connaissent entre eux, hein. Je pense que ça, c'était aussi une erreur de notre part, de ne pas expliciter avec des mots pourquoi c'était eux et pas d'autres. Donc ils l'ont vécu comme une obligation. » Le manque de communication a donc été selon eux un facteur clé dans la non-motivation des élèves à venir dès la première séance, annonciatrice de l'échec du projet. Les élèves ont certainement deviné pourquoi ils avaient été choisis et se sont sentis stigmatisés, ce qui peut expliquer leur réel manque d'engagement même si, une fois présents, leur non-engagement laissait place à un certain amusement et plaisir d'être sur place. La RDS est claire sur ce point : « Au début, ça râlait, il y en a qui râlaient vraiment. Mais moi je trouve qu'au final, ils restaient là, on n'avait pas de gros problèmes, ils faisaient ce qu'on leur demandait de faire... Bon, ce n'était pas la grosse motivation, mais en même temps ce sont des élèves décrocheurs, donc... » Le professeur documentaliste est partagé sur la façon d'amener l'explication de la présence des élèves : « le truc avec lequel je ne suis pas trop à l'aise, c'est leur dire... enfin en fait, je ne sais pas trop quelle approche il faut avoir avec eux. Il faut être un peu direct car ils le savent bien, qu'ils décrochent, ce ne sont peut-être pas les mêmes mots qu'ils utilisent, mais qu'ils sont moins présents et autre... est-ce qu'il faut leur dire clairement " on vous a sélectionnés parce que vous vous éloignez un peu de la scolarité, vous avez tendance à être souvent absents " ? Ou alors, mais ce n'était pas la bonne solution non plus, je pense, essayer de leur cacher alors que c'est bien présent dans tout ce qu'on leur dit. »

Le professeur documentaliste pense également que le contenu lui-même du projet pourrait être reconsidéré, pourquoi pas en laissant plus d'autonomie aux élèves dès le départ : « On y repensant, je me dis qu'installer la radio au CDI et juste les laisser faire leurs expériences autour des micros et autres, il aurait pu en ressortir quelque chose de tout autre, même sans être trop présents, juste en les laissant faire, ils auraient fait de l'ASMR<sup>1</sup> un certain temps, après ils se seraient lancés dans une petite émission construite rapidement, et puis peut-être ça leur aurait donné envie de mettre la main à la pâte d'avantage qu'en étant plus descendants. »

Le projet nécessiterait donc peut-être une séance supplémentaire pour d'une part présenter plus explicitement le projet aux élèves en leur exposant les raisons de leur présence (les critères de sélection : absentéisme, comportement, niveau scolaire) puis en leur présentant positivement la finalité du projet et les objectifs personnels à atteindre, et pour d'autre part les laisser se familiariser en autonomie (mais sous surveillance) avec le matériel afin qu'ils se projettent sur les possibilités d'utilisation.

Après présentation du projet aux CPE et à la direction, des élèves ont été sélectionnés pour y participer. Les critères ont été principalement l'absentéisme, le comportement et le niveau scolaire. Ni la RDS ni le professeur documentaliste n'ont participé à cette sélection et ont fait confiance aux CPE qui ont une vue d'ensemble des élèves : « C'était remonté par les professeurs principaux, je pense, mais sans certitude. [...] Peut-être aussi des élèves proposées par nos CPE, parce qu'elles ont bien une vue là-dessus, de ceux qui vont bien ou pas. », ou encore « C'est plutôt la cellule de veille et les profs principaux je pense qui leur transmettent des noms. » Le niveau ciblé était cependant restreint aux 5<sup>e</sup> puisque les 6<sup>e</sup> étaient déjà pris sur un projet de tutorat et les 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> sur un projet d'orientation, et parmi eux les demi-pensionnaires puisque le projet avait été calé sur le temps du midi.

De plus, un dilemme qui se pose aux deux professeurs est celui du créneau de l'action : il faut choisir entre d'une part sortir de cours des élèves déjà décrocheurs et d'autre part leur imposer un créneau supplémentaire de présence hors de leurs heures de cours alors qu'ils n'apprécient déjà pas d'être au collège. Le professeur documentaliste expose le problème ainsi : « C'est le fait de demander à des élèves d'être présents sur des temps de décompression, des temps libres, d'être présents sans l'avoir choisi, de manière forcée, alors qu'ils faisaient tout autre chose sur ce temps-là normalement. » La RDS a le même retour sur ce point : « Par exemple, comment motiver des élèves qui ne le sont pas ? On a cette contrainte horaire du midi... est-ce qu'on leur rajoute à la fin des cours ? Mais généralement, eux, rester en cours c'est compliqué alors leur rajouter une heure au collège... [...] À part sur l'heure du midi, je ne vois pas. ». Ils ne trouvent donc pas de réponse idéale alors qu'ils pensent tous deux que c'est un autre point crucial qui peut garantir ou non la réussite du projet.

L'implication de la famille ne leur semble en revanche pas essentielle dans la mesure où c'est un projet interne à l'établissement qui se fait sur des créneaux habituels de cours (c'est-à-dire ni mercredi ni samedi), même si c'est un créneau ajouté à l'emploi du temps de base. Le

1 ASMR : *autonomous sensory meridian response* (réponse automatique des méridiens sensoriels)

professeur documentaliste n'aborde pas le sujet, tandis que la RDS reconnaît qu'elle n'y a pas pensé : « En théorie oui. Il y a plein de leviers, c'en est un. Mais il faut connaître les familles, il faut le temps... Mais en même temps, je ne me suis même pas posé la question. [...] Je ne sais pas pourquoi. En fait, je n'ai pas les épaules pour, je ne saurais pas quoi faire. Mais en plus, pour ce projet radio, c'était un projet qui restait en interne. Mais on aurait pu se demander si on le mettait sur le site, pour dire aux parents d'aller écouter. Mais non, je n'y ai même pas réfléchi, et je ne saurais pas quoi faire. » Le projet n'impliquant pas de gros moyens et se faisant sur le temps du midi, il ne leur semble donc *a priori* pas crucial d'impliquer les familles, c'est plus une affaire entre eux et les élèves censés être motivés par l'action menée.

Enfin, le thème du projet (le collège comme lieu de vie) a été choisi par la RDS en pensant que cela permettrait aux élèves de voir le collège avec un regard nouveau et de se le réapproprier : « Rester raccroché au collège et essayer de faire en sorte qu'ils le perçoivent différemment. Donc tel que je l'avais écrit, ils devaient choisir un lieu : la cantine, la cour de récréation, le CDI, etc. » Le professeur documentaliste est moins convaincu par le choix de ce thème : « C'est le fait aussi de ne pas avoir proposé des thèmes, je pense, accrocheurs pour eux, pas forcément vendeurs pour le sujet de l'émission. » Il y avait donc une divergence d'objectifs du projet : la RDS pensait entrer dans le projet par la thématique choisie tandis que le professeur documentaliste semblait proposer d'y entrer par la technique et la manipulation d'outils propres à un studio de radio. Cela fait donc un point supplémentaire à discuter lors d'une réitération éventuelle du projet.

Le projet n'a donc pas été abandonné complètement, et même si une explication n'a pas été donnée aux élèves sur l'arrêt du projet, les professeurs ont pris le temps de tout de même faire une brève analyse critique des écueils rencontrés. C'est en tous cas l'avis du professeur documentaliste : « Je me suis dit que si on refait quelque chose, il faudrait que ça soit plus construit. Peut-être une autre année et en prenant d'avantage de temps. » La RDS regrette la rapidité du temps d'échange à ce sujet : « C'était entre deux portes. C'est pas un vrai retour, pour moi, je ne pense pas que ça soit vraiment constructif. Si vraiment on a envie de faire un retour, il faudrait se prendre une heure, se mettre autour d'une table, puis essayer de trouver ensemble des solutions et de les tester. Et ça, on ne l'a pas fait. » Ainsi, si le projet se refait, avec les mêmes professeurs ou non, la réflexion sera donc *a priori* menée en amont pour tenter de répondre aux questions soulevées par cette première tentative.

## 5. Analyse critique des données au regard de la littérature de recherche

### 5.1. Analyse sémantique des entretiens

Selon les données fournies par la littérature de recherche scientifique, certains facteurs de risque de décrochage des élèves sont fréquemment cités (cf. Tableau 2 p. 22) et peuvent se retrouver autour du vocabulaire suivant : notes, apprentissage, niveau scolaire, parcours, relation, place, absence, école, (dé)motivation, psychologie, conflit, émotion, comportement, famille, âge, genre, sexe, etc. Ces termes (et ceux appartenant aux mêmes champs lexicaux) ont donc été recherchés et comptabilisés dans les retranscriptions d'entretiens menés sur les deux projets du collège pour lesquels les CPE ont sélectionné les élèves participants, afin de voir si le discours tenu est empreint de ces préoccupations factorielles mises en évidence par les chercheurs. Il en résulte (cf. Tableau 3) que les acteurs des projets avancent ouvertement dans leur discours la prise en compte des trois critères de résultats scolaires, de comportement/discipline et d'absences/retards (en gras dans le tableau). Cependant, il semble également que d'autres préoccupations transparaissent de façon implicite comme critères de repérage des élèves décrocheurs : la motivation, la famille et, dans une moindre mesure, la persévérance, tous mentionnés dans les études scientifiques. La notion de famille est plutôt avancée par les CPE, et la notion de persévérance par la RDS, ce qui peut sans doute s'expliquer par leur positionnement professionnel respectif : les CPE au contact des familles qu'elles doivent appeler pour signaler les absences de leur enfant, la RDS en mission de rattachage de ces élèves par la persévérance, notamment dans le cadre de la semaine de la persévérance.

**Tableau 3 – Répartition des termes liés au décrochage scolaire et regroupés par sens.**

Terme ou approchant dans le sens	Réurrence
Motivation/Motivé/Motivant/Démotivation	10
Absent/Absentéisme/Présent/Présentéisme/Retard	<b>25</b>
Persévérer/Persévérance	7
Famille/Parent	12
Devoirs/Scolarité/Résultats/Fragiles/École/Collège/Notes/Apprentissage	<b>22</b>
Discipline/Bêtise/Comportement/Violence/Irrespect	<b>11</b>
Relation/Social/Intégrer/Introverti/Place	10

Les termes ayant trait à la personnalité<sup>1</sup> (psychosociale, intrapsychique, émotionnelle) ne sont pas au premier plan des critères de repérage des élèves décrocheurs/potentiellement décrocheurs : ce critère est en effet plus difficilement détectable en milieu scolaire et il est

1 GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie. **Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Septembre 2015, n° 44/3.

finalement là encore lui-même responsable d'autres critères plus visibles tels que les problèmes comportementaux ou d'absentéisme rendus responsables du processus de décrochage par une relation de cause à effet plus évidente. Le même raisonnement peut être tenu pour le critère de l'origine sociale de l'élève<sup>1</sup>. En revanche, un critère nullement cité, dans aucun des entretiens, est celui du genre. Or les garçons décrochent plus que les filles<sup>23</sup>. Cependant, cela peut peut-être s'expliquer par le fait que les critères de comportement et de chute des notes sont déjà le reflet de cette inégalité dans le décrochage.

Tous (professionnels, chercheurs) s'accordent donc à dire que ce qui se passe sur le plan personnel, familial, social et scolaire a un effet sur le décrochage scolaire global de certains jeunes traités comme un groupe homogène, d'où la catégorisation des élèves en groupes caractéristiques<sup>4</sup>. Mais la réalité est tout autre car les décrocheurs ne sont pas tous affectés dans le même sens ni avec la même intensité par les mêmes facteurs : ils n'occasionnent pas les mêmes problèmes pour l'individu, le groupe, l'école et la société. Par conséquent, les nombreuses recherches initialement menées sur les typologies ouvrent peu à peu la voie au développement d'une approche différentielle dans la prévention du décrochage qui passe par l'analyse de plus en plus fine, unitaire et individuelle des facteurs de décrochage.

## 5.2. Analyse des critères de sélection des élèves

L'hétérogénéité des profils des jeunes concernés et des contextes scolaires, sociaux et psychologiques rendent difficile une catégorisation du décrocheur type et son repérage. Comme le dit une des CPE du collège : « Il n'y a pas de définition stricte du décrochage, c'est multifactoriel. [...] Si on prend tous les critères différents qui font dire qu'un élève est en décrochage [...], on peut englober énormément d'élèves dans cette situation. » Partant de ce constat, le meilleur moyen de raccrocher un élève passe donc par un travail multidimensionnel<sup>5</sup> : remobilisation de l'élève (engagement scolaire), rétablissement d'un lien avec la famille, réintégration dans son statut d'élève au travers d'un comportement respectueux, etc. Cela suppose donc des compétences différentes de la part du personnel accompagnant le raccrochage des élèves, d'où l'importance d'un travail collectif de la communauté éducative et pédagogique. Ce travail collectif se retrouve dans les différents projets repérés dans d'autres collèges.

Dans les quatre collèges en question, la sélection des élèves à impliquer dans les projets de lutte contre le décrochage scolaire n'a pas été appréhendée de la même façon, de même que la question du moment pendant lequel mener les actions. Par exemple, dans le collège Paul Kapel de Guyane, le choix a été fait de faire bénéficier tous les élèves du collège des projets mis en place : ainsi, aucun élève n'a été étiqueté ni stigmatisé. Les actions menées tournaient toutes autour des sphères de l'élève identifiées plus haut (familiale, scolaire, etc.) afin d'agir

---

1 CNAM/CNESCO. **Facteurs de décrochage** [en ligne]. novembre 2017.

2 COMMISSION EUROPÉENNE. **Les jeunes en décrochage scolaire**. Dans : *Fiche thématique du semestre européen* [en ligne]. 2 octobre 2017.

3 JANOSZ, Michel. **L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine**. *VEI Enjeux*. Septembre 2000, n° 122, p. 105-127.

4 LAFOND, Diane. **Les typologies des décrocheurs scolaires** [en ligne]. Juin 2010.

5 THIBERT, Rémi. **Décrochage scolaire : diversité des approches, diversités des dispositifs**. *Dossier de veille de l'IFÉ* [en ligne]. Mai 2013.

sur les quatre principaux leviers suivants : la confiance, la motivation, l'individualisation des accompagnements et la complémentarité des actions. Le problème du moment idéal pour les interventions ne se pose donc pas puisque si une action menée interfère sur le temps scolaire, cela impacte l'ensemble des élèves sans discrimination. Cette intention d'inclusion des élèves à risque ou en cours de décrochage a d'ailleurs été un succès avec de bonnes répercussions sur le présentisme et la remise en confiance des élèves.

Le collège Charles Guérin de Nancy, lui, a sélectionné les élèves sur les critères de comportement, de besoins particuliers identifiés et de difficultés d'ordre psychologique, familial et social, dans le but de renouer avec les apprentissages et de projeter les élèves positivement vers l'avenir. La difficulté a reposé sur l'identification des moments clés dans la journée pendant lesquels les intervenants internes et externes à l'établissement pourraient agir, tout en maintenant la continuité des apprentissages. Il semble que ce collège n'ait pas plus trouvé de solution idéale que le nôtre à ce dilemme.

À Rouen, au collège Jean Zay, l'attention a été portée sur les élèves les plus en difficultés scolaires (confiance, estime de soi et orientation) et en faisant le choix de modifier leurs emplois du temps pour travailler intensément le projet d'orientation. En effet, la perte de confiance survenant à l'adolescence, surtout chez les filles mais aussi chez les garçons<sup>1</sup>, a constitué un point de travail essentiel pour envisager leur parcours professionnel positivement). Le bilan très positif a d'ailleurs encouragé les équipes à reconduire le projet.

Enfin, le collège La Gardonnenque de Montpellier présente, tout comme le nôtre, un projet de web radio. Les critères de sélection des élèves concernés ne sont pas très précis, bien qu'il soit tout de même dit que l'accent a été mis plutôt sur les difficultés scolaires puisque celles-ci découlent souvent d'un manque de confiance, et avec un regard particulier sur le niveau de 3<sup>e</sup> pour travailler l'orientation, à l'image du collège de Rouen. Il est intéressant de voir que pour ce collège également, les élèves se sont sentis marginalisés par ces activités parallèles, ce qui a amené une baisse de l'engagement dans le projet la deuxième année de sa mise en place. Malgré cela, les effets bénéfiques ont été ressentis, notamment dans la reprise de confiance des élèves et le rattachement de leur famille. La web radio a donc tout de même réussi, malgré les difficultés, à les valoriser et à les mettre en situation de réussite.

## **6. Conclusion : décrochage des élèves ou décrochage des enseignants ?**

La diversité des quelques projets étudiés met en exergue les interrogations des équipes éducatives et pédagogiques et la difficulté à y apporter des solutions satisfaisantes. Les interrogations portent essentiellement sur le moment le plus adapté pour mener les actions décidées et sur la sélection des élèves qui vont y participer.

En effet, les élèves en situation de décrochage scolaire sont par définition des élèves ayant perdu le lien avec leur scolarité, leur classe, voire leur établissement. Dès lors, il est crucial de bien peser la décision de sortir ou non ces élèves de leur classe : travailler des compétences

---

1 LAFOND, Diane. *L'estime de soi dans la prédiction de la réussite scolaire : une différenciation sexuelle*. Dans : *AgoraVox* [en ligne]. 10 mai 2007.

leur permettant de raccrocher semble certes intéressant, mais est-ce judicieux de les exclure encore plus qu'ils ne pouvaient l'être ? Cependant, même si ajouter des heures hors temps scolaire semble un frein à l'engagement des élèves dans l'action pour certains (projet web radio du collège de terrain, projet du collège de Montpellier), d'autres réussissent à surmonter cet obstacle (collèges de Nancy-Metz, de Rouen, projet graphe du collège de terrain). Ce critère n'est donc pas à lui tout seul décisif dans la réussite ou l'échec d'un projet.

Par ailleurs, le nombre de profils d'élèves sélectionnés n'est peut-être pas loin d'être aussi élevé que le nombre d'élèves eux-mêmes ! Par conséquent, afin de faciliter la sélection, les critères se basent sur des regroupements de grands facteurs de risque de décrochage. Mais de façon logique, cette perte de précision du profil de chaque élève peut avoir un impact dès lors que ces élèves sont en plus regroupés autour d'un seul et unique projet. Or, comme il a été mis en évidence par les chercheurs, le décrochage est multifactoriel, ce qui signifie que travailler principalement sur une compétence peut quand même mener à un échec de l'action malgré toute la bonne volonté des équipes.

Tout repose en fait sur les critères de sélection des élèves, car leur profil individuel devrait déterminer le poids de cette exclusion dans la balance bénéfiques/risques. *A priori*, d'après les expériences des cinq collèges comparés, deux solutions ressortent : soit le projet est inclusif et concerne donc l'ensemble des élèves indifféremment de leur profil décrocheur ou non, soit les critères de sélection des élèves s'appuient sur l'analyse fine des facteurs de risque de décrochage avec une personnalisation des objectifs et une adaptation du parcours pour chacun des élèves concernés. Dans ce dernier cas, cela suppose un énorme travail à mener préalablement à la construction d'un projet afin de calquer l'action sur les besoins précis des élèves. Or il est probable que la majorité des projets mis en place pour lutter contre le décrochage soient pensés en amont de la sélection des élèves et, comme c'est le cas dans notre collège, peut-être parfois trop rapidement. Dans notre cas, les projets de web radio et de graphe se sont adressés à des élèves sélectionnés selon les mêmes critères (comportement, résultats scolaires, absentéisme) et sur le même niveau scolaire (si l'on retient que pour le projet graphe, selon les CPE, ce sont les élèves de 5<sup>e</sup> qui ont été les plus investis). La différence de résultats entre les deux projets est donc portée par d'autres facteurs. La thématique du projet en est un : le graphe peut être considéré plus attrayant que la web-radio, mais les CPE disent pourtant avoir dû appeler régulièrement les élèves pour leur demander de venir. Le fait qu'il y ait dans un cas un intervenant extérieur et une trace durable laissée littéralement sur le collège en est un autre qui n'est pas négligeable, mais pas suffisant puisque le collège de Montpellier a mené son projet de web radio jusqu'au bout. Il reste donc l'expérience des intervenants et leur persévérance. La RDS du collège de terrain est en effet convaincue que l'échec du projet est, du moins en partie, dû à la non-insistance de son collègue professeur documentaliste et d'elle-même face au manque d'enthousiasme des élèves impliqués dans le projet.



## Conclusion

La problématique du décrochage scolaire a émergé dans les pays nord-américains il y a plus de 50 ans, à une époque où l'obtention d'un diplôme n'était pas si essentielle qu'aujourd'hui à la réussite d'une vie. Au fil des ans, les diplômes devenant le sésame à décrocher pour garantir une vie professionnelle stable et une vie personnelle épanouie, la lutte contre le décrochage scolaire est devenue une priorité. En France, l'Éducation nationale mise sur cette problématique depuis maintenant plus de dix ans. Les enjeux sont importants car garder les élèves dans une dynamique de formation et d'acquisition de compétences et de connaissances leur assure la construction d'une identité solide et d'une future citoyenneté active. L'éclatement de la cellule familiale, la mobilité des familles et l'incertitude de l'avenir ont en effet cessé de garantir aux élèves la stabilité psychique nécessaire pour mener à bien leurs études. Comment ces facteurs extérieurs à l'École sont-ils perçus à l'intérieur des établissements ? Comment les élèves arrivent-ils à suivre leur trajectoire en cours de construction dans cet environnement ? Comment l'Institution peut-elle les guider pour dépasser tous ces chamboulements ?

Beaucoup de professeurs se sont emparés de la problématique du décrochage et ont œuvré pour suivre les préconisations nationales donnant un cadre institutionnel à toutes leurs initiatives. Supportés par des dispositifs structurants, de nombreux projets ont vu le jour, guidés par l'envie de redonner confiance aux élèves qui s'étaient perdus. En effet, refaire confiance à l'Institution passe par la reprise de confiance en soi et l'acquisition de compétences psychosociales que l'OMS regroupe en trois catégories : les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles.

À l'initiative de ce travail était la volonté de questionner la place du professeur documentaliste dans la lutte contre le décrochage scolaire. En effet, sa situation un peu particulière dans la relation avec les élèves, sa mission de développement des compétences psychosociales des élèves et son lieu d'action au sein de l'établissement laissaient supposer un rôle intéressant dans la lutte contre le décrochage, qu'il s'agisse du repérage des élèves à risques ou des actions justement menées pour développer les compétences psychosociales. Or les nombreuses recherches menées sur le sujet portent essentiellement sur la description des profils d'élèves types relevant du processus de décrochage : pour pouvoir lutter contre, il faut en identifier les sources. Les premières lectures de publications scientifiques sur le sujet ont donc rapidement déplacé la problématique sur les typologies d'élèves, sur les facteurs de risques de décrochage et donc sur la détermination des critères de sélection des élèves dans la réussite ou l'échec des projets mis en œuvre.

À l'évidence, analyser les multiples situations de décrochage scolaire pour en identifier les facteurs de risques est une tâche essentielle qui relève d'un travail de longue haleine et auquel de nombreux chercheurs se sont attelés méthodiquement des années 1970 à aujourd'hui. L'ensemble de ces travaux ont abouti à la catégorisation des élèves décrocheurs en quatre principales typologies : les discrets, les désengagés, les sous-performants et les inadaptés, sur la base de l'évaluation de trois principales composantes : l'adaptation du comportement à l'Institution, l'engagement scolaire (la motivation) et le rendement scolaire

(les résultats). Ces trois critères ont l'avantage d'être très facilement observables par les équipes éducatives et pédagogiques, c'est d'ailleurs ce qui ressort des discours tenus par les personnels interviewés dans notre établissement. Cependant, la difficulté du décrochage scolaire est qu'il est multifactoriel : les trois critères utilisés pour établir cette typologie simplifiée à usage plus facile ne sont en fait que le sommet visible de l'iceberg. Ainsi, cette simplification réduit la spécificité de la sélection : certains élèves seront en décrochage sans cocher la totalité de ces trois critères tandis que d'autres élèves cocheront les trois critères mais ne seront pas en décrochage. Par conséquent, cela va engendrer un biais de sélection potentiellement peu favorable à la bonne adéquation du projet à son public. Qui plus est, les projets sont souvent réfléchis en matière de faisabilité technique et financière avant même de penser aux critères de sélection des élèves. Dès lors, la réussite des actions semble *a priori* mal engagée. La priorité est donc, indépendamment de l'ordre des étapes de construction d'un projet et de sélection des élèves, de bien penser aux objectifs du projet par rapport aux compétences psychosociales visées et de bien réfléchir à la concordance entre ces objectifs et les critères de sélection des élèves concernés.

Il est intéressant de constater que le processus de décrochage touche également certains enseignants, en partie dû à leur sentiment d'impuissance et d'échec face au décrochage des élèves<sup>12</sup>. En effet, un désengagement, un retrait voire un décrochage peut de plus en plus souvent toucher des enseignants déçus dès leurs premières années d'exercice de leur métier, qui leur semble plus difficile que prévu ou ne répondant pas à l'idée qu'ils s'en faisaient. Ils s'aperçoivent que leurs actions n'ont pas les effets escomptés sur les élèves, ils se sentent impuissants à résoudre les problèmes, à établir un lien de confiance avec les élèves, et se retrouvent en permanent remaniement de leurs objectifs et des dispositifs qu'ils avaient prévus pour les remplir. Sortant de plusieurs années de réussite dans les études, le jeune enseignant a du mal à se reconnaître dans les élèves qui lui sont confiés et qui sont parfois en désengagement, en échec ou en refus de l'adulte. Deux solutions s'offrent à lui pour faire face à cette situation : être sans défense et se laisser dépasser (désengagement des projets pédagogiques et éducatifs, désinvestissement des problématiques élèves, voire reconversion professionnelle), ou au contraire se défendre, agir et compenser. Cette deuxième solution passe souvent par le rattachement au collectif, à ses pairs, qui lui permet alors d'ériger un compromis entre contraintes et prescriptions du métier. Il pourrait être envisageable d'établir un parallèle entre sa situation de décrochage (perte d'identité professionnelle) et celle de certains élèves (perte de l'identité du statut élève) et de s'inspirer de sa solution de rattachement via les pairs pour l'adapter. Cependant, il est à noter que certains enseignants se désengagent volontairement de la lutte contre le décrochage scolaire car ils estiment qu'il est inévitable pour certains élèves qui ne seraient « pas faits pour l'école »<sup>3</sup>, rejetant par

---

1 ZIMMERMANN, Philippe. **Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves.** *Questions Vives. Recherches en éducation* [en ligne]. Juillet 2016 [consulté le 2 janvier 2022], n° N° 25. DOI 10.4000/questionsvives.1898.

2 HUGON, Marie-Anne. **Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques.** *Informations sociales* [en ligne]. 2010, Vol. 161, n° 5, p. 36-45. DOI 10.3917/inso.161.0036.

3 BRUNO, Françoise, MÉARD, Jacques et WALTER, Emmanuelle. **Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Décembre 2013 [consulté le 3 janvier 2022], n° 42/4. DOI 10.4000/osp.4183.

conséquent les textes officiels de prescription et toute initiative locale de lutte contre le décrochage.

Des projets se mettent tout de même en place et, malgré les biais de sélection évoqués plus haut, donnent heureusement des résultats positifs, voyant les élèves raccrocher à leur bien-être, à leur scolarité, à leur orientation, etc. Parmi les critères de réussite d'un projet figure bien entendu le niveau d'adhésion spontanée des élèves : le fait de leur proposer quelque chose qui est différent de leur quotidien d'élève est un atout majeur. Un autre élément indispensable à la réussite des projets est l'enthousiasme des équipes qui les mènent. Il ne faut pas oublier que ces projets s'adressent à des élèves décrocheurs, qui ne vont donc pas d'emblée être heureux d'avoir du temps supplémentaire à passer au collège, des efforts à fournir par rapport à leurs autres camarades, etc. Leur statut de décrocheurs, même si le mot n'est pas prononcé en leur présence, induit involontairement une posture de rejet de toute tentative de raccrochage : il est plus aisé de ne pas fournir d'efforts et ainsi de coller à l'étiquette de perturbateur ou de mauvais élève qui leur a été attribuée. Cette attitude générale de rejet de l'Institution, quelles qu'en soient les raisons, doit être combattue par les équipes éducatives et pédagogiques par tous les moyens possibles en amont des trois critères détectables : renouer le lien avec la famille, effacer les discriminations de genre, pallier les inégalités sociales et économiques, prendre en compte l'élève dans son individualité pour un projet personnalisé avec des objectifs raisonnables mais clairement identifiés et annoncés ou au contraire inclure des élèves décrocheurs dans un projet commun à tout l'établissement mais tout en donnant là aussi des objectifs personnalisés à chacun, etc. Tous les critères non visibles constituant des facteurs de risque de décrochage mais menant potentiellement aux trois critères détectables en établissement doivent être passés au crible afin de ne laisser aucun élève en souffrance.

Il faut comprendre qu'un élève de collège est, malgré sa souffrance, un élève qui n'a pas encore décroché : selon la définition adoptée en 2013 en France, le terme de décrochage concerne les élèves sortis du système sans diplôme. Concrètement, un élève de collège peut donc être soit à risque de décrocher, soit en cours de décrochage, mais dans tous les cas, le processus n'a pas abouti. Il est donc encore possible de faire quelque chose pour l'aider à retrouver son chemin dans la formation. Pour cela, vu le nombre de facteurs de risques sur lesquels il faut agir simultanément pour garantir un raccrochage, il va sans dire que ce n'est pas l'affaire d'une seule personne isolée. Les projets construits autour de la thématique du décrochage doivent donc être réfléchis par l'ensemble de la communauté éducative et pédagogique afin que chacun puisse intervenir sur la composante la plus en rapport avec ses missions tout en restant en cohérence et en communication avec le reste de l'équipe. Ainsi, au sein d'une même dynamique collective de lutte contre le décrochage scolaire, un RDS sera potentiellement plus enclin à travailler sur l'engagement et la motivation des élèves, un professeur sur le rendement scolaire, un CPE (et la vie scolaire) sur le comportement, et l'équipe de direction de l'établissement avec les familles.

La question se pose donc évidemment aussi pour le professeur documentaliste : sur quelle composante des élèves peut-il avoir une action efficace ? La composante relationnelle est singulière : d'un côté, il est distant car il voit les élèves beaucoup moins fréquemment et régulièrement en cours que les enseignants des autres disciplines, mais d'un autre côté, la

non-attente de résultats scolaires favorise une relation plus détendue, moins empreinte pour l'élève de la peur d'être jugé. De plus, le lieu n'est pas aussi strict et austère qu'une salle de classe, même si celles-ci se sont adaptées à des travaux de groupes donc en îlots et se sont progressivement personnalisées à l'image des enseignants qui les occupent. Dans un CDI, l'aménagement des différents espaces est sans cesse repensé pour un accès plus aisé aux ressources et une circulation plus fluide d'un espace à un autre, jonglant entre la division en petits espaces dédiés à une activité précise et une vue d'ensemble par le professeur documentaliste. Enfin, le CDI n'est pas seulement le lieu d'exercice du professeur documentaliste : c'est aussi un espace de travail que l'ensemble des enseignants peut investir pour y mener des séances pédagogiques. Partant de ces constats, le professeur documentaliste ne pourrait-il pas jouer un rôle particulier dans la lutte contre le décrochage scolaire ? Le CDI est désormais considéré comme un troisième lieu (lieu à mi-chemin entre le lieu personnel et le lieu professionnel) comme défini par le sociologue américain Ray Oldenburg. Par ailleurs, le sociologue français Antoine Burret insiste bien sur la différence avec le tiers-lieu, dont la fonction est « de lier les personnes malgré ou par leurs antagonismes, d'unifier un ensemble hétérogène dans un récit commun. Le tiers-lieu peut dès lors être compris comme la situation où se construit un récit commun. »<sup>1</sup> Bien qu'il soit catégorique quant à la non-extension de cette définition au CDI du fait des relations de subordination entre les élèves et les professeurs, ne serait-il pas possible de s'en approcher dans le cadre de projets de lutte contre le décrochage scolaire ? Le CDI doit pouvoir accueillir un projet à plusieurs étapes décisives du projet : tout d'abord quand l'ensemble de la communauté éducative s'assoit autour d'une même table pour longuement discuter des profils d'élèves pour lesquels des facteurs de risque de décrochage sont repérés et pour décider des objectifs individuels à leur proposer ; puis pour discuter de la construction du projet le plus adapté à l'ensemble de ces objectifs ; et enfin, du fait de sa singularité spatiale et temporelle, pour sortir l'élève du cadre de la classe et agir avec lui. Dans le CDI, le « récit commun » prendrait alors la forme d'un projet non scolaire qui pourrait répondre aux besoins (dans toutes leurs composantes ou tout du moins un maximum d'entre elles) de plusieurs élèves.

Ce qui manque à beaucoup de personnels éducatifs, c'est le temps. Or le temps est un élément essentiel de l'analyse des profils d'élèves comme de la construction d'un projet. Dans notre collège de terrain, avoir remplacé le GPDS par une cellule de veille a conduit à la perte de ce temps indispensable de concertation. En prolongement de ce travail, il serait intéressant de comparer, à profils d'élèves et à types d'actions semblables, la réussite des projets de lutte contre le décrochage scolaire dans des établissements qui ont un GPDS et dans des établissements qui n'en ont pas.

---

1 MULOT, Hélène et BURRET, Antoine. **Des tiers-lieux au CDI : effet de mode ou représentations communes ? Entretien avec Antoine Burret.** Dans : *Doc pour docs* [en ligne]. 20 avril 2017 [consulté le 18 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article602>>.

# Bibliographie et documentation

## Bibliographie

ALEXANDER, Karl L., ENTWISLE, Doris R. et HORSEY, Carrie S. **From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout.** *Sociology of Education* [en ligne]. 1997 [consulté le 9 février 2022], Vol. 70, n° 2, p. 87-107. DOI 10.2307/2673158.

ARBOUCHE, Abdelmajid. **Plus ou moins présents, plus ou moins visibles.** *Les Cahiers pédagogiques* [en ligne]. 19 mars 2012 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/plus-ou-moins-presents-plus-ou/>>.

BERNARD, Pierre-Yves. **Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires.** *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 2021, Vol. 211, n° 2, p. 5-10. DOI 10.4000/rfp.10409.

BERNARD, Pierre-Yves. **Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public.** *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne]. Juin 2015 [consulté le 2 janvier 2022], Vol. 63, n° 1, p. 34-41. Disponible à : <URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2015-1-page-34.htm>>.

BERNARD, Pierre-Yves et MICHAUT, Christophe. **"Marre de l'école" : les motifs de décrochage scolaire.** *Notes du CREN* [en ligne]. Mars 2014 [consulté le 18 avril 2022], Vol. 17. Disponible à : <URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01116426>>.

BLAYA, Catherine et FORTIN, Laurier. **Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2011 [consulté le 9 février 2022], n° 40/1. DOI 10.4000/osp.2988.

BLAYA, Catherine et HAYDEN, Carol. **Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre.** *ResearchGate*. Mars 2003.

BOURDIEU, Pierre et CHAMPAGNE, Patrick. **Les exclus de l'intérieur.** *Actes de la recherche en sciences sociales* [en ligne]. 1992, Vol. 91-92, n° 1-2, p. 71-75. DOI 10.3917/arss.p1992.91n1.0071.

BRUNO, Françoise, MÉARD, Jacques et WALTER, Emmanuelle. **Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Décembre 2013 [consulté le 3 janvier 2022], n° 42/4. DOI 10.4000/osp.4183.

CORNU, Laurence. **Pour une culture pratique de la confiance, utopie concrète.** *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Septembre 2016 [consulté le 9 février 2022], n° 72, p. 37-55. DOI 10.4000/ries.5495.

- ESTERLE-HEDIBEL, Maryse. **Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes.** *Déviance et Société* [en ligne]. 2006 [consulté le 2 janvier 2022], Vol. 30, n° 1, p. 41-65. Disponible à : <URL : <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm>>.
- GALAND, Benoît et HOSPEL, Virginie. **Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Septembre 2015 [consulté le 2 janvier 2022], n° 44/3. DOI 10.4000/osp.4604.
- GLASMAN, Dominique. **Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle.** *VEI Enjeux*. Septembre 2000, Vol. 122, p. 16.
- HUGON, Marie-Anne. **Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques.** *Informations sociales* [en ligne]. 2010, Vol. 161, n° 5, p. 36-45. DOI 10.3917/inso.161.0036.
- JANOSZ, Michel. **L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine.** *VEI Enjeux*. Septembre 2000, n° 122, p. 105-127.
- JANOSZ, Michel et al. **School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout.** *Journal of Social Issues* [en ligne]. Mars 2008 [consulté le 9 février 2022], Vol. 64, n° 1, p. 21-40. DOI 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x.
- LAFOND, Diane. **Les typologies des décrocheurs scolaires** [en ligne]. Juin 2010 [consulté le 2 janvier 2022]. Disponible à : <URL : [https://www.academia.edu/15068402/Les\\_typologies\\_des\\_d%C3%A9crocheurs\\_scolaires](https://www.academia.edu/15068402/Les_typologies_des_d%C3%A9crocheurs_scolaires)>.
- MEURET, Denis. **Éduquer à la confiance dans une société de défiance.** *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Septembre 2016 [consulté le 3 janvier 2022], n° 72, p. 67-76. DOI 10.4000/ries.5509.
- MOREAU, Didier. **Confiance en soi et métamorphose éducative.** *Recherches en éducation* [en ligne]. Janvier 2018 [consulté le 9 février 2022], n° 31. DOI 10.4000/ree.2492.
- NÚÑEZ-REGUEIRO, Fernando. **Le décrochage scolaire comme processus de stress : des profils hétérogènes sous forme d'ennui et de surmenage.** *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2017 [consulté le 2 janvier 2022], n° 46/1. DOI 10.4000/osp.5353.
- PARENT, Ghyslain, DUQUETTE, Rhéal et CARRIER, Jean. **Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire.** *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. Octobre 2007 [consulté le 9 février 2022], Vol. 19, n° 3, p. 537-553. DOI 10.7202/031646ar.
- PARENT, Ghyslain et PAQUIN, Anne. **Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire.** *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. Octobre 2007 [consulté le 9 février 2022], Vol. 20, n° 4, p. 697-718. DOI 10.7202/031763ar.
- ROBERTSON, Andrée et COLLERETTE, Pierre. **L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions.** *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. 2005 [consulté le 9 février 2022], Vol. 31, n° 3, p. 687-707. DOI 10.7202/013915ar.
- SWEETEN, Gary, BUSHWAY, Shawn et PATERNOSTER, Ray. **Does dropping out of school mean dropping into delinquency?** *Criminology* [en ligne]. Mars 2009, Vol. 47, p. 47-91. DOI 10.1111/j.1745-9125.2009.00139.x.

TÉBOUL-WEBER, Valérie. **Confiance**. *Quaderni* [en ligne]. 2007 [consulté le 3 janvier 2022], Vol. 63, n° 1, p. 24-26. DOI 10.3406/quad.2007.1764.

ZIMMERMANN, Philippe. **Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves**. *Questions Vives. Recherches en éducation* [en ligne]. Juillet 2016 [consulté le 2 janvier 2022], n° N° 25. DOI 10.4000/questionsvives.1898.

## Documentation

ANNUAIRE DE L'ÉDUCATION. **L'Annuaire de l'éducation**. Dans : *L'Annuaire de l'éducation* [en ligne]. 4 avril 2022 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://annuaire-education.fr/spip.php?page=404>>.

ARMAND, Anne et al. **Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée** [en ligne]. Rapport n°2013-059. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, juin 2013 [consulté le 26 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.education.gouv.fr/agir-contre-le-decrochage-scolaire-alliance-educative-et-approche-pedagogique-repensee-8987>>.

BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. **L'entretien**. 2e éd. Malakoff : Armand Colin, 2015. (128). ISBN 978-2-200-60191-1.

BRÉVAN, Claude, BLAZY, Jean-Pierre et COHEN, Pierre. **Veille éducative** [en ligne]. Rapport public n°25276. Paris : Délégation interministérielle à la Ville, 1<sup>er</sup> novembre 2001 [consulté le 5 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/25276-veille-educative>>.

BROCA, Julien. **Création du certificat d'études primaires, premier emblème de l'école de la République**. Dans : *Gouvernement.fr* [en ligne]. 2017 [consulté le 26 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.gouvernement.fr/partage/9401-creation-du-certificat-d-etudes-primaires-premier-embleme-de-l-ecole-de-la-r%C3%A9publique>>.

CNAM/CNESCO. **Absentéisme** [en ligne]. novembre 2017 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.cnesco.fr/fr/dcrochage-scolaire/facteurs/absenteisme/>>.

CNAM/CNESCO. **Facteurs de décrochage** [en ligne]. novembre 2017 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.cnesco.fr/fr/dcrochage-scolaire/facteurs/>>.

COLLÈGE CHARLES GUÉRIN, NANCY-METZ. **SAS oxygène, donnons un peu d'air à nos élèves en mal-être** [en ligne]. 22 février 2022 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/9126/nav-context?previousPage=search>>.

COLLÈGE JEAN ZAY, ROUEN. **Du décrochage à l'envie de s'inscrire dans un projet de formation**. Dans : *Innovathèque* [en ligne]. 21 mars 2014 [consulté le 18 avril 2022]. Disponible à : <URL :

<https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/2717/nav-context?previousPage=search>>.

COLLÈGE LA GARDONNENQUE, MONTPELLIER. **Tremplin** [en ligne]. 6 juillet 2021 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/7296/nav-context?previousPage=search>>.

COLLÈGE PAUL KAPEL, GUYANE. **Dispositif Décllic, ou comment accrocher pour raccrocher** [en ligne]. 7 février 2022 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/9063/nav-context?previousPage=search>>.

COMMISSION EUROPÉENNE. **Les jeunes en décrochage scolaire**. Dans : *Fiche thématique du semestre européen* [en ligne]. 2 octobre 2017 [consulté le 9 février 2022]. Disponible à : <URL : [https://ec.europa.eu/search/?QueryText=Les+jeunes+en+d%C3%A9crochage+scolaire&op=Rechercher&swlang=fr&form\\_build\\_id=form-j5KQlidukFOXs7Fzf2b84\\_gsXvqdOIU8l6lsFVAilPU&form\\_id=nexteuropa\\_europa\\_search\\_search\\_form](https://ec.europa.eu/search/?QueryText=Les+jeunes+en+d%C3%A9crochage+scolaire&op=Rechercher&swlang=fr&form_build_id=form-j5KQlidukFOXs7Fzf2b84_gsXvqdOIU8l6lsFVAilPU&form_id=nexteuropa_europa_search_search_form)>.

DHORASOO, Vikash, PARIS, Christophe et MONS, Nathalie. **Le décrochage scolaire : un phénomène de masse qui ébranle notre système éducatif**. Dans : *Le Huffington Post* [en ligne]. 2 octobre 2012 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : [https://www.huffingtonpost.fr/vikash-dhorasoo/echec-scolaire-education\\_b\\_1929183.html](https://www.huffingtonpost.fr/vikash-dhorasoo/echec-scolaire-education_b_1929183.html)>.

DULOT, Alain et al. **Refondons l'école de la République. Rapport de la concertation**. [en ligne]. Rapport n°32757. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 5 octobre 2012. Disponible à : <URL : <http://www.education.gouv.fr/cid65727/remise-du-rapport-de-la-concertation-au-president-de-la-republique.html>>.

ÉDUSCOL. **Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage**. Dans : *Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. novembre 2020 [consulté le 6 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://eduscol.education.fr/891/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage>>.

FRAUX, Christine. **Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs : « Intervenir quand le jeune est sur le point de décrocher »**. Dans : *Onisep Nouvelles chances* [en ligne]. 11 décembre 2020 [consulté le 5 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.nouvelles-chances.gouv.fr/Un-pas-vers-l-emploi/Les-missions-locales-et-autres-acteurs/Plateformes-de-suivi-et-d-appui-aux-decrocheurs-Intervenir-quand-le-jeune-est-sur-le-point-de-decrocher>>.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. **Dossier complet – Commune de Dammarie-les-Lys (77152)** [en ligne]. 21 mars 2022 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-77152#chiffre-cle-1>>.

KRONLUND, Sonia. **Les Pieds sur terre : podcast et émission en replay | France Culture**. Dans : *Radio France* [en ligne]. 13 mai 2022 [consulté le 15 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-pieds-sur-terre>>.



LAFOND, Diane. **L'estime de soi dans la prédiction de la réussite scolaire : une différenciation sexuelle**. Dans : *AgoraVox* [en ligne]. 10 mai 2007 [consulté le 3 janvier 2022]. Disponible à : <URL : <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/l-estime-de-soi-dans-la-prediction-23787>>.

MACHARD, Luc. **Les manquements à l'obligation scolaire** [en ligne]. Rapport n°25790. Paris : Ministère délégué à la famille, 1<sup>er</sup> janvier 2003 [consulté le 29 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/25790-les-manquements-lobligation-scolaire>>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Innovathèque** [en ligne]. 11 mai 2022 [consulté le 18 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/2717/nav-context?previousPage=search>>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Diplôme national du brevet par établissement** [en ligne]. 2021 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-dnb-par-etablissement/>>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Enquête MicroTic2D** [en ligne]. 2021 [consulté le 4 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-microtic2d/>>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE)**. Dans : *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports* [en ligne]. 4 avril 2014 [consulté le 5 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo14/MENE1306159C.htm>>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. **Projet académique - Autonomie et mobilité : une ambition partagée**. Dans : *Académie de Créteil* [en ligne]. Novembre 2021 [consulté le 14 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.ac-creteil.fr/projet-academique-autonomie-et-mobilite-une-ambition-partagee-121579>>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, EDUSCOL. **La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +**. Dans : *Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. Février 2022 [consulté le 14 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>>.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE L'INSERTION. LE PORTAIL OFFICIEL DU FONDS SOCIAL EUROPÉEN EN FRANCE. **La lutte contre le décrochage scolaire en France et le FSE**. Dans : *FSE* [en ligne]. 24 septembre 2020 [consulté le 2 janvier 2022]. Disponible à : <URL : <https://fse.gouv.fr/actualites/dossiers/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-en-france-et-le-fse>>.

MULOT, Hélène et BURRET, Antoine. **Des tiers-lieux au CDI : effet de mode ou représentations communes ? Entretien avec Antoine Burret**. Dans : *Doc pour docs* [en ligne].

20 avril 2017 [consulté le 18 mai 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article602>>.

ORESTE, Caroline. **Les décrocheurs et le professeur documentaliste, une relation inédite**. Dans : *Inter CDI* [en ligne]. 2016 [consulté le 2 janvier 2022]. Disponible à : <URL : <http://www.intercdi.org/les-decrocheurs-et-le-professeur-documentaliste-une-relation-inedite/>>.

POTVIN, Pierre et al. **Y'a une place pour toi : guide de prévention du décrochage scolaire**. Loretteville (Québec) : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2004. ISBN 978-2-923232-00-3.

POTVIN, Pierre, FORTIN, Laurier et GIRARD, France. **Évaluation des quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire** [en ligne]. Trois-Rivières (Québec), Novembre 2006. Disponible à : <URL : <https://pierrepotvin.com/6.%20Publications/depistage.pdf>>.

SCHWARTZ, Bertrand. **Rapport Schwartz (1981) : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, rapport au Premier ministre**. Dans : *Union nationale des missions locales* [en ligne]. 2014 [consulté le 25 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.unml.info/les-missions-locales/espace-documentaire-des-missions-locales/reseau-des-missions-locales/les-rapports-sur-le-reseau/rapport-schwartz-1981-linsertion-sociale-et-professionnelle-des-jeunes-rapport-au-premier-ministre.html>>.

THIBERT, Rémi. **Décrochage scolaire : diversité des approches, diversités des dispositifs**. *Dossier de veille de l'IFÉ* [en ligne]. Mai 2013. Disponible à : <URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>>.

WEIXLER, Frédérique, DELAHAYE, Jean-Paul et ROBINE, Florence. **Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire : rapport final** [en ligne]. Rapport n°34451. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 21 novembre 2014 [consulté le 26 avril 2022]. Disponible à : <URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/34451-evaluation-partenariale-de-la-politique-de-lutte-contre-le-decrochage-sc>>.

# Annexes

## Entretien n° 1 – Référente décrochage scolaire

Date : mardi 10/05/2022.

Durée : 32 min 44 sec.

Entretien semi-directif avec la référente décrochage scolaire et professeur d'histoire-géographie du collège, L.

Lieu : CDI (vide).

Projet mené : « Projet web radio »

**C – Pour commencer, quel est ton point de vue sur la place du décrochage scolaire dans l'établissement, notamment dans le projet d'établissement ?**

L – C'est seulement ma deuxième année ici, et ma première année vraiment en tant que RDS puisque l'année dernière, il n'y avait rien eu qui avait pu se mettre en place à cause du Covid. À mon avis, peut-être qu'il est un peu diffus dans le projet de l'établissement. Par contre, par rapport à ce qui est fait, ça m'est un peu tombé dessus et je trouve qu'il n'y a pas vraiment... enfin avec les CPE, je communique pas mal. Le projet graphe, par exemple, c'est vrai qu'on en a parlé, mais je trouve que c'est une problématique sur laquelle je trouve qu'on ne réfléchit pas beaucoup en équipe, par contre. Là, j'ai pu m'en apercevoir parce qu'on met en place une formation tutorat, on l'a eue ce matin. Et c'est vrai que ce genre de formation, en fait, au sein de l'établissement, qui réunit une équipe, je me suis aperçue que c'était juste... indispensable, en fait, pour vraiment réfléchir à la problématique des décrocheurs. Je trouve que pendant ces formations-là, on a un travail d'équipe. Après, j'avoue que je me sens un peu... par exemple, quand on m'a présenté le poste du référent décrochage scolaire, sur le papier, tu as l'impression que le référent fait le lien mais que ce n'est pas lui qui est forcément à l'initiative des projets ni qui les mènes, etc. Mais sur le terrain, quand je rencontre d'autres RDS qui parlent des projets qu'ils mènent, j'ai l'impression qu'en fait, au final, en pratique, ce sont les RDS qui sont aux initiatives de projets, souvent, et qui bataillent pour les mettre en place.

C – Et donc pour toi, au sein de l'établissement, tu as l'impression que c'est le RDS qui doit initier et mener les projets ?

L – Hormis le projet graphe qui lui a démarré vraiment avant que j'arrive, et où je pense que ce sont vraiment les CPE et la vie scolaire qui l'ont pris en charge et sont allées jusqu'au bout, hormis ce projet graphe qui a bien fonctionné, en plus, je pense, j'ai l'impression que ça n'est pas non plus une priorité extrême de l'établissement, en pratique. Par exemple, depuis que je suis RDS, au final, c'est moi qui suis à l'initiative de projets ou qui propose des projets, mais je n'ai pas de collègue, par exemple, qui viennent me voir en disant « ah tiens, j'ai une

idée de projet ». Et aussi je trouve que la visibilité, au sein de l'établissement, de ce qui est fait, hormis le projet graphe, n'est pas optimale.

C – Donc d'après ce que tu dis, c'est à la fois la visibilité de la volonté de faire quelque chose et aussi la visibilité des projets en eux-mêmes, sur leurs répercussions et sur le bilan qui en est fait après ?

L – Oui, c'est ça. Voilà. Je trouve ça un peu laborieux, du coup.

**C – D'accord. Et donc le projet web radio, il a été initié comment, sans parler des élèves ?**

L – C'est moi. C'est moi parce que en fait, en histoire-géo, je fais des fictions sonores et l'année dernière, j'en avais fait, c'est JM qui les avait enregistrées. Et bon, les élèves étaient assez motivés. Je me suis dit « tiens, on a un studio radio, JM maîtrise la technique... alors que moi je ne sais pas faire du tout, j'aime beaucoup les projets radio mais je ne maîtrise rien, en montage, technique, etc. Donc du coup j'ai proposé le projet en début d'année. Je lui ai envoyé le projet, je lui ai demandé si ça l'intéressait, il m'a dit oui.

C – D'accord. Vous étiez donc complémentaires.

L – Voilà. Après, par rapport aux élèves qu'on a sélectionnés...

**C – Est-ce qu'il y avait des critères précis pour sélectionner les élèves ?**

L – Alors oui, mais ce n'est pas vraiment moi qui l'ai fait.

C – Donc tu as initié le projet, mais qui a sélectionné les élèves ?

L – Ce sont M et E, les CPE. C'est plutôt la cellule de veille et les profs principaux je pense qui leur transmettent des noms. Alors après, les critères, c'est soit absentéisme, et souvent les élèves sont là physiquement mais absents, il y a zéro travail. Donc là, dans le premier groupe, j'en connaissais bien la moitié, et la moitié rentrait dans ce critère-là. Les autres, je ne les connaissais pas.

C – Donc quand tu as initié le projet, tu l'as proposé à JM, et ensuite vous êtes retournés vers les CPE pour voir quels élèves pourraient correspondre.

L – Oui, j'ai présenté le projet aux CPE une fois que JM a accepté le projet. Parce qu'en fait elles connaissent beaucoup mieux les élèves que moi qui suis récente. Après, il y avait une autre problématique par rapport à la sélection. Il y avait plein de noms mais comme c'était sur le temps du midi, il fallait qu'ils soient demi-pensionnaires.

C – Donc il y avait une contrainte.

L – Oui, il y avait une contrainte horaire. Et on avait axé aussi le projet sur les 5<sup>e</sup>.

C – Pourquoi particulièrement les 5<sup>e</sup> ?

L – À la base, le projet tutorat, qui devait être mis en place mais qui n'a pas pu cette année et qui va donc être mis en place l'année prochaine, on s'était dit plutôt pour les 6<sup>e</sup> parce qu'on sortait du confinement. Comme on n'est pas beaucoup de profs tuteurs, on s'est dit qu'on allait commencer par axer sur un niveau. Donc projet tutorat sur les 6<sup>e</sup> qui arrivaient, le projet radio sur les 5<sup>e</sup>, et pour 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> il y avait un autre projet qui était plutôt orientation. Donc niveau 5<sup>e</sup>, temps du midi donc demi-pensionnaire. En discutant avec M et E, elles m'ont donné des noms. J'ai besoin d'elles aussi surtout pour savoir qui fonctionne avec qui, avec qui ça ne fonctionne pas. Voilà comment a été fait le groupe.

**C – À la base, en quoi consistait le projet ? Et est-ce qu'il a évolué entre la mise sur le papier et la mise en pratique, avec quels objectifs ?**

L – Les objectifs concrets, c'était qu'un groupe fasse une émission radio, et qu'on puisse la mettre en écoute au CDI par exemple. Moi, j'avais ciblé plutôt le projet sur... Je ne sais pas si tu connais l'émission « Les pieds sur terre », sur France Culture. C'est un format assez court, ça dure 20-30 minutes, sur un thème ou un lieu. Et moi j'avais ciblé le projet... à la base, je voulais faire en sorte que les élèves choisissent un lieu du collège, la thématique c'était le collège.

C – Pour rester rattaché au collège.

L – Rester rattaché au collège et essayer de faire en sorte qu'ils le perçoivent différemment. Donc tel que je l'avais écrit, ils devaient choisir un lieu : la cantine, la cour de récréation, le CDI, etc. et pendant 20 minutes, demander par rapport à ce lieu qui on pourrait interviewer. Dans Les pieds sur terre, celui qui fait l'émission, qui porte le micro, intervient très peu, c'est un peu comme dans l'émission Strip-tease, il laisse parler. Mais du coup, il faut faire une sélection avant, il faut préparer un peu le terrain, et puis après faire le montage sonore, etc. Donc à la base, c'était ça.

C – Et c'était prévu sur combien de séances ?

L – Je crois qu'on avait prévu 5 séances sur 5 semaines.

C – Et combien de temps chaque séance ?

L – Environ trois quarts d'heure, 40 minutes, pour leur laisser le temps de manger et la pause. Donc je crois que c'était 40 minutes. Finalement, peut-être qu'on mettait beaucoup plus que 40 minutes, enfin je ne sais pas. Mais voilà, 40 minutes, sur 5 semaines max.

C – Et l'objectif, au niveau des élèves, il était clairement énoncé que c'était pour leur faire développer des compétences, même sans parler explicitement de décrochage ? Est-ce qu'ils savaient qu'ils étaient là parce qu'ils étaient souvent absents, ou que leurs notes chutaient, etc. ?

L – Non... non.

C – Donc ils étaient juste proposés pour cet atelier-là comme ils pourraient l'être pour n'importe quel autre.

L – Voilà. Et je pense que c'était une erreur de notre part.

C – Et c'était sur la base du volontariat ? Parce qu'il n'y avait pas d'obligation.

L – Alors moi je le voyais sur la base du volontariat. Les élèves que j'avais en cours, je leur proposais, en fait, en leur disant qu'il allait y avoir un atelier radio, que ça pourrait peut-être les intéresser, ça se passera à tel moment, etc. Et au final, c'est devenu une obligation.

C – Ils l'ont vécu comme ça ?

L – Ce n'est pas qu'ils l'ont vécu comme ça, c'est que ça leur a été passé comme ça... Le message est passé comme ça. Par forcément par moi. Soit par la vie scolaire, ou ils l'ont vécu comme ça, et le message est passé comme ça. Donc ils l'ont vécu comme une obligation... Lors de la première séance... avec JM, on n'a pas été assez explicite pour la raison de leur présence. Je pense qu'implicitement, ils ont très bien remarqué qui était dans le groupe. Nous, on n'a pas dit pourquoi eux et pas d'autres élèves... mais bon, ils se connaissent entre eux, hein. Je pense que ça, c'était aussi une erreur de notre part, de ne pas expliciter avec des mots pourquoi c'était eux et pas d'autres. Donc ils l'ont vécu comme une obligation. Je ne sais pas si tu te rappelles, on devait aller à chaque fois... enfin à l'heure dite, on avait 2-

3 élèves, et il fallait aller chercher les autres dans la cour. Donc gros problème de motivation, quand même. Mais moi je trouvais au final que une fois qu'ils étaient là, ça allait. Au début, ça râlait, il y en a qui râlaient vraiment. Mais moi je trouve qu'au final, ils restaient là, on n'avait pas de gros problèmes, ils faisaient ce qu'on leur demandait de faire... Bon, ce n'était pas la grosse motivation, mais en même temps ce sont des élèves décrocheurs, donc...

C – Vous ne vous attendiez pas à un enthousiasme débordant.

L – Non, voilà. Et puis ça s'est arrêté avant les vacances de Noël, parce que JM ne sentait pas la motivation des élèves. Moi j'étais un peu frustrée que ça s'arrête comme ça. Voilà, problème de motivation mais qui est un problème de fond des élèves décrocheurs. Et pour l'anecdote, comme il y a eu les vacances quand ça s'est arrêté, ça n'a pas repris, ça n'a pas continué. Et on ne leur a pas dit qu'on avait arrêté ni les raisons. Finalement, on ne leur a rien dit.

C – Ni en amont, ni en aval.

L – Voilà. Moi, je me suis dit qu'il y avait les vacances, je me suis demandé si ça valait le coup de revenir là-dessus pour leur dire que ça s'arrêterait. Ça s'est un peu dilué. Mais j'aurais peut-être bien voulu aller au bout, en fait. Mais après, ça dépend de ce qu'on appelle aller au bout. Aller au bout, au moins clore le truc, même si ce n'était pas clore par l'émission radio, mais le clore par une discussion. « On a essayé de faire une émission avec vous, on voit que vous n'êtes pas très motivés, pourquoi ? », etc. Clore de façon constructive. Il a manqué un point final à ce projet. Pour mettre les mots. Pour leur dire qu'on arrête, que parfois on tente des choses mais que ça ne fonctionne pas, on essaye de savoir pourquoi, voilà.

**C- *Partant de cette absence de point final, pour l'année prochaine, est-ce que c'est un projet que tu aimerais retenter ?***

L – Oui, j'aimerais le remettre en place, mais il y a plein de questions que je suis posées auxquelles je n'ai pas la réponse. Je n'ai pas vraiment les solutions qui feraient qu'on arriverait à mener ce projet-là jusqu'au bout. Mais ce projet-là comme un autre, pour les élèves décrocheurs. Par exemple, comment motiver des élèves qui ne le sont pas ? On a cette contrainte horaire du midi... est-ce qu'on leur rajoute à la fin des cours ? Mais généralement, eux, rester en cours c'est compliqué alors leur rajouter une heure au collège... enfin voilà, il y a plein de questions : quand, comment les motiver, la question de l'obligation aussi. Après, je me disais, parfois c'est juste l'amorce qui est compliquée, en fait. Donc je me disais que peut-être qu'on pourrait leur présenter le projet en leur disant qu'on a un projet sur 5-6 semaines, mais on va trouver un compromis : les deux premières séances, on vous les impose, vous êtes obligés de venir ; et après, vous prenez la décision, est-ce que vous allez au bout du projet ou est-ce que vous arrêtez. Une piste... J'ai quelques pistes. Ça en serait une. Mais par exemple, sur le « quand », à part sur l'heure du midi, je ne vois pas. Est-ce que c'est la radio qui n'est pas très motivante ?

C – Tu disais qu'une fois qu'ils y étaient, ça leur plaisait. Donc si c'est présenté en amont de manière valorisante, sans parler de décrochage, mais juste leur dire qu'on a remarqué qu'ils étaient souvent absents, et qu'on voudrait les réinvestir dans le collège, ça marcherait peut-être ?

L – Oui. En tous cas, effectivement, il faudrait peut-être réfléchir aux mots qu'on emploie, mais à la première séance. Il me semble qu'on a pris cette séance... on a fait cette première séance comme s'ils étaient des élèves lambda.

C – Donc sans tenir compte de leurs spécificités d'élèves décrocheurs.

L – Voilà. Et je pense qu'en fait, cette première séance, elle est juste cruciale, et on ne peut pas la faire comme une séance de cours lambda ou comme une séance d'atelier lambda. Il faut vraiment, dès la première séance, trouver les mots, trouver la façon de présenter le projet, qui fera qu'ils se sentiront valorisés, et ils auront envie de revenir. Et ça, je pense que c'est ce qui nous a manqué. La réflexion en amont. Il y a un élève que j'ai en cours. Il était là, il venait, mais comme les autres, un peu apathique, etc. À chaque fois, il fallait qu'on aille le chercher. Et après les vacances, je le croise dans la cour, il attendait la cantine un lundi, à l'heure du midi justement. Et il est venu me voir en me disant « Madame, et le projet radio, finalement ? » Là, je me suis dit... mince.

C – Qu'est-ce que tu lui as dit ?

L – Bah je lui ai dit que voilà, on ne les sentait pas très motivés, et qu'on n'est pas allé au bout. Mais quelque part, tu vois, quand il était là, il semblait apathique, mais 3 semaines après, de lui-même, il me reparle de ce projet...

C – Donc quelque part, ça avait laissé une trace.

L – Voilà. Donc en fait, je pense que les adultes qui sont confrontés aux élèves décrocheurs, c'est à nous de persévérer, en fait ! Quelque part, j'ai l'impression qu'on a baissé les bras trop vite. C'est à nous de persévérer. Donc j'aimerais bien qu'il se refasse, ou un autre. Mais de toutes façons, quel que soit le projet, ça sera les mêmes problématiques.

C – Le nœud de la réflexion se trouve en amont, comment présenter les choses et comment garder les profs motivés pour aider les élèves qui ne le montrent pas forcément.

L – Oui, c'est ça. Et puis on s'attend à un retour rapide. Et en fait, avec les élèves décrocheurs, déjà le retour ne sera peut-être pas visible, et il ne sera sûrement pas rapide. Il faut prendre du recul par rapport aux résultats qu'on a.

C – Ne pas être trop exigeants par rapport aux attentes.

L – Exigeants, je ne sais pas. Mais en tous cas ouvrir la palette. L'émission ne s'est pas faite, les élèves sont là, bon parfois ils tirent la tronche mais ça ne veut pas dire que ça ne leur apporte pas. Ils sont tous dans un rôle qu'ils se sont donnés au collège. Là, ils sont encore dans un groupe dans lequel ils s'accrochent encore un peu à ce rôle-là. Mais bon, c'est à nous, adultes, d'être persévérants. Aussi. Et on ne l'a pas été assez.

C – Cette analyse, ce retour critique que toi tu fais, est-ce que tu as eu l'occasion de le faire avec JM, ou avec les CPE, justement ? Ou pas encore ?

L – Si si, avec les CPE, et on en a parlé avec JM juste après. On n'a pas beaucoup de temps, aussi, pas beaucoup de temps de coordination. Avec les CPE, surtout E puisque c'est elle qui a les 5<sup>e</sup>, elle m'a dit que le temps du midi, pour les élèves décrocheurs, c'est important. Alors oui... mais en même temps, c'est 40 minutes dans une semaine. Je ne pense pas vraiment que ça soit le nœud du problème. En tant que RDS, je dois faire des retours à la direction. Donc j'en ai parlé à la direction, et par exemple, tous les jeudis, les 5<sup>e</sup> quittent à 15 heures. Donc elle m'avait dit que de 15 h à 16 h, éventuellement. J'ai envoyé un message à JM mais c'était avant les vacances, en lui disant que je ne pouvais pas être là, déjà, sur ce créneau,

est-ce que lui voulait continuer seul le projet. Je n'ai pas eu de retour, peut-être qu'il était débordé. Et puis il y a eu les vacances, ça s'est un peu dilué, etc.

C – Donc le retour critique que vous n'avez pas eu à l'arrêt, avec les élèves, vous l'avez eu entre vous.

L – Oui. Mais voilà, encore une fois, c'était entre deux portes. C'est pas un vrai retour, pour moi, je ne pense pas que ça soit vraiment constructif. Si vraiment on a envie de faire un retour, il faudrait se prendre une heure, se mettre autour d'une table, puis essayer de trouver ensemble des solutions et de les tester. Et ça, on ne l'a pas fait.

C – De même qu'en amont, la préparation du projet s'est aussi peut-être faite entre deux portes ?

L – Ce n'est pas que ça s'est fait entre deux portes. Ça s'est fait... moi j'ai pondu le projet, j'ai envoyé à JM, il a rebidouillé... Enfin il faut dire qu'il y a un côté pratique, aussi, on peut travailler sans se voir, mais en fait il faut se voir. Il y a un moment donné où il faut vraiment se voir et discuté en amont des choses. Voilà, ça nous a manqué aussi.

C – Il y a donc plein de pistes sur lesquelles vous pouvez jouer pour retenter le projet.

L – Oui, Il y a aussi qu'un RDS seul dans un établissement ne peut pas faire grand-chose. Si vraiment on voulait que le décrochage scolaire soit au centre d'un établissement, il faut faire venir des formations au sein de l'établissement, au sein de l'équipe.

C – Mais ça, c'est possible.

L – Oui, et par exemple, pour la formation tutorat, ça a été ça. Ça faisait quand même 4 ans qu'ils demandaient cette formation. Donc ils avaient bidouillé des choses parce qu'ils avaient envie, mais sans formation, c'est compliqué. Alors former les RDS, oui, mais bon, je pense vraiment que pour que ça vive au sein d'un établissement, il faut vraiment faire venir plusieurs formations.

C – Pour que ça touche l'ensemble de la communauté éducative ?

L – On n'aura jamais l'ensemble, mais en tous cas une partie. Par exemple, pour la formation tutorat, on était une dizaine. C'est 15 heures de formation. La formation RDS, franchement, c'est un peu light ! En fait, la formation... le temps que tu prennes la décision, tu réunis quelques profs motivés, tu fais la demande de formation, tu l'obtiens des années après, l'équipe a changé... pfff... tu vois ! En théorie, le décrochage scolaire devrait effectivement être au centre des établissements. En pratique, c'est quand même assez laborieux, je trouve, à mettre en place.

C – Il faut juste persévérer...

L – Oui ! (*rires*) Persévérance, persévérance !

C – Et au niveau des parents, il n'y a pas eu de réunion, mais est-ce qu'il y a eu une relation, une communication particulière ?

L – Moi j'ai juste fait un mot d'information. Même pas une demande d'autorisation. Juste un mot d'information. « Je vous informe que votre enfant participera à un atelier radio ».

C – Est-ce que tu penses que, même si je sais que c'est chronophage, impliquer plus les parents permettrait à vous de vous forcer à être clairs sur le projet, et aussi aux élèves de les motiver un peu plus ? Car si les parents ne sont pas motivés, les élèves le sont peut-être rarement, donc est-ce que justement ça pourrait être un levier d'action ?



L – En théorie oui. Il y a plein de leviers, c'en est un. Mais il faut connaître les familles, il faut le temps... Mais en même temps, je ne me suis même pas posé la question. Je ne me suis pas dit « ah, comment je pourrais, à part informer avec un mot... » Je ne sais pas pourquoi. En fait, je n'ai pas les épaules pour, je ne saurais pas quoi faire. Mais en plus, pour ce projet radio, c'était un projet qui restait en interne. Mais on aurait pu se demander si on le mettait sur le site, pour dire aux parents d'aller écouter. Mais non, je n'y ai même pas réfléchi, et je ne saurais pas quoi faire.

C – Merci d'avoir répondu à mes questions.

## Entretien n° 2 – Professeur documentaliste

Date : mardi 10/05/2022.

Durée : 13 min 49 sec.

Entretien semi-directif avec le professeur documentaliste du collège, JM.

Lieu : CDI (2 élèves en accueil).

Projet mené : « Projet web radio »

### ***C – Selon toi, quelle place a le décrochage scolaire dans l'établissement, particulièrement dans le projet d'établissement ?***

JM – La ligne de conduite ? Alors il y a eu des temps avec la précédente référente décrochage scolaire. Il y avait un groupe de travail constitué de l'infirmière, l'assistante sociale, notre collègue d'espagnol qui était référente, et la principale adjointe, qui se réunissait je crois trois fois dans l'année environ, pour suivre des élèves qui avaient des risques ou qui avaient décroché et essayer de les remobiliser. Ça a été arrêté, ces groupes de travail, par le Covid je crois au départ, et la collègue qui s'en occupait a abandonné son poste aussi, parce qu'elle trouvait que ce groupe de travail n'avancait pas, qu'à chaque réunion les mêmes questions étaient posées, qu'il n'y avait pas de travail qui était fait pour faire avancer les situations d'une fois sur l'autre. Donc il y avait cette initiative-là. Après, dans le projet d'établissement, le terme de décrochage n'est peut-être pas présent, mais il doit y avoir un axe sur le bien-être au collège et autre, donc j'imagine que c'est dans cet axe-là qu'il est appréhendé.

C – C'est donc diffus dans tout le projet.

JM – Je pense. Après, je ne sais pas si dans notre établissement, on a des statistiques... on va dire inquiétantes, au niveau du décrochage, plutôt en phase avec les moyennes des autres établissements similaires, ça je ne sais pas trop.

### ***C – D'accord. Et là, le projet que tu as fait sur la web radio, il est né comment, il a été initié par qui, c'est une demande de la direction ?***

JM – Il est né... je pense qu'à l'origine, il y a une demande de la direction, parce que c'est souvent comme ça que ça se passe, « vous devriez voir avec Monsieur JM ». Donc L. m'en a parlé en salle des profs, on a réfléchi vite fait à ce qu'on pouvait proposer. Pas assez sans doute, parce qu'on est parti sur la formule des temps de midi où on convoquait les élèves sans leur dire clairement qu'ils étaient sélectionnés parce que profil décrocheur. Mais du coup, ils se rendaient bien compte qu'ils étaient différents des autres, et on leur demandait de passer une heure au studio radio pour créer une émission, en plus sur le collège, ce qui n'était sans doute pas judicieux au départ. Donc il s'est fait dans des discussions de couloir, il s'est construit, on va dire, on n'a sans doute pas du tout pris le temps nécessaire pour que ça fonctionne et pour que ça soit bien construit et pertinent.

C – Donc c'est plus L. en tant que RDS qui a amené le projet.

JM – Oui, c'est ça, elle m'en a parlé, mais elle n'était pas spécialement présente non plus quand il a eu lieu, finalement. Donc voilà comment ça s'est passé au départ.

### ***C – Il y avait combien de séances prévues à la base ?***

JM – Je crois qu'on était parti sur trois. Et on en a fait deux et ensuite ça s'est arrêté. La première, on leur a présenté le projet, la deuxième on a fait un groupe en CDI et l'autre en studio.

**C – Les élèves avaient été sélectionnés sur quels critères ?**

JM – C'était remonté par les professeurs principaux, je pense, mais sans certitude. Le nom des élèves devait être remontés par les professeurs principaux.

C – Mais selon quels critères ? Vous en aviez parlé avant entre vous ?

JM – Les critères d'élèves qui vont décrocher, ça peut être l'absentéisme, ça peut être les devoirs non rendus, ça peut être le présentisme.

C – Donc ce n'est pas L et toi qui avez décidé des élèves à inclure.

JM – Non, non. Peut-être aussi des élèves proposées par nos CPE, parce qu'elles ont bien une vue là-dessus, de ceux qui vont bien ou pas.

C – Une vision d'ensemble des élèves dans l'établissement.

JM – Oui.

**C – Donc le projet n'a pas été mené jusqu'à la fin. Toi tu dis que c'est parce que les élèves n'ont pas été prévenus de la raison pour laquelle ils faisaient le projet ?**

JM – Oui, je pense que c'est un projet qui est bancal, qui ne tient pas la route, qui ne pouvait pas fonctionner tel quel, je pense. Il fallait peut-être faire quelque chose de totalement différent, peut-être prendre des élèves sur des temps où ils auraient pu être en cours pour leur proposer de participer à ce projet. Mais ce n'est pas quelque chose qui se fait tellement, de sortir les élèves de cours.

C – Surtout s'ils sont en décrochage ?

JM – Oui mais parfois, c'est aussi un moyen de raccrocher. Enfin après, je ne sais pas ce qui est préconisé, mais ça ne me choquerait pas, sur un petit temps, qu'on puisse sortir les élèves de cours pour finalement donner plus de sens à leur scolarité au collège, pour participer à des projets motivants et pour leur donner envie d'être un peu plus présents, plus dans la vie de l'établissement.

C – Quand tu dis que le trajet ne tient pas la route, c'est le projet en lui-même, la web radio, ou la façon dont il a été amené ?

JM – Non, l'outil est intéressant. C'est le fait de demander à des élèves d'être présents sur des temps de décompression, des temps libres, d'être présents sans l'avoir choisi, de manière forcée, alors qu'ils faisaient tout autre chose sur ce temps-là normalement. C'est le fait aussi de ne pas avoir proposé des thèmes, je pense, accrocheurs pour eux, pas forcément vendeurs pour le sujet de l'émission. Donc je pense qu'il y avait plein de choses qui manquaient : les modalités pratiques, de convocation des élèves, les temps choisis, les sujets traités. On y repensant, je me dis qu'installer la radio au CDI et juste les laisser faire leurs expériences autour des micros et autres, il aurait pu en ressortir quelque chose de tout autre, même sans être trop présents, juste en les laissant faire, ils auraient fait de l'ASMR<sup>1</sup> un certain temps, après ils se seraient lancés dans une petite émission construite rapidement, et puis peut-être ça leur aurait donné envie de mettre la main à la pâte d'avantage qu'en étant plus descendants.

---

1 ASMR : *autonomous sensory meridian response* (réponse automatique des méridiens sensoriels).

C – C'est donc un projet qui va être repensé et reconduit ?

JM – Moi, je n'avais pas envie d'y repenser cette année spécialement vu que c'était un échec. Je me suis dit que si on refait quelque chose, il faudrait que ça soit plus construit. Peut-être une autre année et en prenant d'avantage de temps. L. m'avait proposé, m'avait demandé si je voulais bien repartir sur un projet proche de celui qu'on avait fait, justement, mais dans les solutions qu'elle proposait, il y en avait une où ça ajoutait une heure de 15 h 30 à 16 h 30 aux élèves (ce que je ne trouve pas plus pertinent) et où je me retrouvais tout seul, et sinon les faire venir obligatoirement venir sur deux séances. Je n'ose même pas imaginer comment se seraient passées ces deux séances, à les obliger à faire quelque chose qu'ils ont déjà testé et qu'ils n'ont pas apprécié.

C – Et tu penses que, même sans parler de décrochage, si on leur explique que voilà, on a remarqué que vous étiez souvent absents, donc on voudrait vous impliquer d'une autre manière dans l'établissement, est-ce que tu crois qu'amené comme ça, ils le vivraient comme une obligation ? Au lieu de le vivre comme une punition à ne pas pouvoir profiter de leur récréation, plutôt présenter les choses de façon valorisante : ok, on vous sort de la cour de récréation, mais c'est pour faire quelque chose que les autres ne font pas ?

JM – Oui, en effet... mais après, il resterait le côté « ok, mais pourquoi nous ? » Donc le truc avec lequel je ne suis pas trop à l'aise, c'est leur dire... enfin en fait, je ne sais pas trop quelle approche il faut avoir avec eux. Il faut être un peu direct car ils le savent bien, qu'ils décrochent, ce ne sont peut-être pas les mêmes mots qu'ils utilisent, mais qu'ils sont moins présents et autre... est-ce qu'il faut leur dire clairement « on vous a sélectionnés parce que vous vous éloignez un peu de la scolarité, vous avez tendance à être souvent absents » ? Ou alors, mais ce n'était pas la bonne solution non plus, je pense, essayer de leur cacher alors que c'est bien présent dans tout ce qu'on leur dit pourtant.

C – Mais pour le projet graphe, qui a l'air de marcher, quelles approches ont les CPE par rapport aux élèves ?

JM – Déjà, ce sont des élèves qu'elles connaissent davantage. Moi, les élèves décrocheurs ne sont pas forcément des élèves que je vois au CDI, je n'ai pas forcément noué grand-chose avec eux. Les élèves décrocheurs, ce sont souvent des élèves qui peuvent avoir des problèmes de discipline ou des absences, donc se retrouver souvent en contact avec les CPE et la vie scolaire. Donc ce sont des élèves qu'elles identifient bien, avec qui elles nouent une certaine complicité, c'est vraiment un peu de cet ordre-là, parfois la relation qu'elles ont avec les élèves. Et du coup, ça aide je pense à faire participer à un projet. En plus, le projet graphe, il se passe avec un intervenant extérieur, donc c'est plus facile de dire la chance qu'ils ont de travailler avec lui, que le collège finance ce projet, c'est un contexte différent. Et en plus de ça, dans le groupe, il y a de bons dessinateurs, c'était par hasard, mais donc c'était un élève qu'il était très facile d'associer au projet graphe puisqu'il dessine tout le temps, donc l'accroche était facile, et c'est un élève qui a pu emmener avec lui une autre élève qui est discrète mais qui, en voyant le premier bien s'impliquer, l'a rejoint, et ça a créé un petit effet de groupe, même s'ils n'étaient pas très nombreux sur le projet au final. Voilà, l'intervenant extérieur, et puis la valorisation du projet aussi, avec la fresque : c'est quelque chose de visible, elle va être dans la cour, et d'ailleurs ça a été mis en avant par des élèves lors de l'inauguration de cette fresque, le fait de laisser une trace dans l'établissement. Tous ces aspects-là faisaient que c'était plus valorisant, plus vendeur de participer à ce projet-là.

C – Et s’il y avait moyen d’être financé par l’établissement, et de faire venir un journaliste, tu penses que ce serait plus motivant pour les élèves ?

JM – Je pense que ça pourrait, oui, parce que ça fait un vrai projet, en fait. On n’utilise pas les ressources internes pour vous proposer quelque chose fait maison, on fait venir un intervenant par exemple d’une radio locale qui veut monter une émission avec vous et qui vous expliquera tout ça. Pas besoin d’en dire plus, on vous demande juste de venir tel jour, à telle heure au CDI, je pense que ça peut être un bon point de départ. Ça demande un petit financement mais voilà... il y a la différence entre les deux projets : il y en a un qui est financé et l’autre qui se fait en interne en une semaine.

C – Et ça peut en effet être plus valorisant pour les élèves de se dire qu’ils vont travailler avec un journaliste ou un graphiste que de dire qu’ils ont travaillé avec un prof du collège.

JM – C’est ça.

C – Et donc si les CPE étaient impliquées, ça apporterait un plus aussi parce qu’elles connaissent les élèves.

JM – Oui, mais il y a c’est sur l’impact du graphiste qui n’est pas pro, parce qu’il a un autre métier mais qu’il en fait une passion, donc hyper valorisant, entraînant pour les élèves.

C – Qu’il soit pro ou pas, les élèves ne le voient pas.

JM – Non, c’est sûr.

C – Merci d’avoir répondu à mes questions.

## Entretien n° 3 – Conseillères principales d'éducation (CPE)

Date : mardi 10/05/2022.

Durée : 30 min 40 sec.

Entretien semi-directif avec les deux conseillères principales d'éducation (CPE) du collège, M et E.

Lieu : bureau des CPE.

Projet mené : « Projet graphe : fresque »

C – Bonjour, avant de commencer l'entretien, je vais en resituer le contexte parce que vous avez eu la gentillesse d'accepter de répondre à mes questions mais sans avoir connaissance du cadre exact d'utilisation de vos réponses. Je dois donc réaliser un mémoire pour le master que je fais cette année sur la problématique du décrochage scolaire. Au départ, j'étais partie sur la place du professeur documentaliste dans le décrochage scolaire, puis JM m'a parlé du projet de web radio qu'il menait, mais qui n'a pas été mené à terme. Je me suis demandé pourquoi il n'avait pas fonctionné. Comme à côté de ça vous avez mené un projet qui fonctionne bien, j'ai pensé qu'il serait intéressant de faire une comparaison entre les deux. Au fur et à mesure de mes lectures, je me suis penchée sur les critères de sélection, d'où mes questions orientées là-dessus. ***Mais de manière plus globale, je souhaitais commencer par une question sur le traitement du décrochage scolaire au sein de l'établissement.***

E – M aura une approche un peu différente puisqu'elle a été référente décrochage scolaire, ce sera donc aussi intéressant d'avoir sa vision.

M – Le décrochage scolaire est vraiment une priorité de l'établissement, c'est une priorité académique, déjà. Ça fait partie du projet d'établissement via pas mal d'axes puisque c'est une priorité nationale donnée à l'éducation. Au collège, il y a un référent décrochage scolaire. Nous, on met en place des cellules de veille. Alors à l'époque on mettait en place des GPDS (groupe de prévention du décrochage scolaire). Actuellement on fait simplement une cellule de veille, avec différents partenaires : la principale adjointe, l'infirmière, la psychologue de l'Éducation nationale, l'assistante sociale et nous deux. Là, on gère vraiment des situations d'élèves qui sont en difficultés, que ce soit au collège ou des difficultés familiales.

C – Donc là, dans les partenaires, il n'y a pas de référent ?

M – Non, justement parce qu'on n'est pas dans le cas d'un GPDS mais plutôt d'une cellule de veille sur les situations à risque des élèves, mais qui n'amènent justement pas forcément à un décrochage scolaire. C'est pour ça qu'on n'a pas remis en place de GPDS cette année.

C – Il y en avait jusqu'à combien de temps ?

M – Deux ans.

C – Et vous êtes là depuis quand ?

M – Moi c'est ma cinquième rentrée.

E – Et moi j'en ai fait deux donc je n'ai pas vécu le GPDS.

M – J'ai été référente décrochage pendant un an avec une collègue professeur. Mais en fait, nous à la base, les CPE, on n'est pas censés être référents, vu que ça fait partie des missions

de tous, mais nous, c'est vraiment dans notre circulaire de missions, on est censés travailler aux côtés des collègues mais bon.

C – Donc par défaut, vous êtes impliqués dans le décrochage donc vous n'avez pas besoin d'être référent.

M – C'est ça. Normalement, on n'est pas censés être référent décrochage scolaire sauf qu'en fait, voilà, la collègue qui était référente trouvait que c'était... parce que c'est quand même une mission d'organisation... une grosse mission, très chronophage. Il faut mettre en place des projets, coordonner tout ce qui se passe au sein de l'établissement, donc on s'était dit que ça pouvait être pas mal, elle en tant que professeur (elle est prof d'espagnol) et moi en tant que CPE. Et c'est vrai que ça marchait plutôt bien mais encore une fois, moi en tant que CPE, ça me demandait énormément de temps, et à côté de ça c'était normal puisque c'est une de mes missions de CPE. Mais voilà, c'était compliqué de tout gérer, pour elle comme pour moi, donc depuis l'année dernière, c'est une autre collègue qui a pris le relais. Ça s'était très bien passé et on s'était demandé ce qu'on pourrait mettre en place, nous, au collège pour participer à ça.

C – D'accord. Je reviens sur ce qui a été dit avant : la lutte contre le décrochage, c'est une directive du ministère. Mais au niveau de la direction, elle vous laisse libre de faire ce que vous voulez ou bien il y a aussi des directives ?

E – C'est assez compliqué, car moi j'ai vécu... enfin je n'ai jamais été référente décrochage scolaire identifiée comme telle, mais j'ai vécu la lutte contre le décrochage scolaire dans une autre académie. Et ce que j'ai pu distinguer entre les deux, c'est-à-dire l'académie de Bordeaux et l'académie de Créteil, c'est qu'à Créteil, ils demandent des comptes sur le décrochage scolaire au sein des établissements aux personnes qui sont référentes. Et donc ces personnes-là doivent finalement rendre des comptes à l'académie sur ce qu'elles font, ce qu'elles proposent, ce qu'elles mettent en place, qu'est-ce qui a marché, faire des bilans, etc., ce qui n'existait pas dans l'académie de Bordeaux, alors que le décrochage scolaire, on le traite tous, en fait. Par le biais de nos actions quotidiennes, déjà, et par le biais de projets qu'on peut mettre en place dans le cadre de cette lutte. C'est là-dessus que je trouve qu'ici, le statut de décrochage scolaire est très lourd. Comme disait M, il est très chronophage, ce qui ne devrait pas forcément avoir lieu.

C – Il est très administratif, en fait.

E – C'est ça, exactement.

M – Oui, c'est très administratif.

E – Oui, et ça ne devrait pas avoir lieu car nous, en tant que CPE, on traite presque quotidiennement le décrochage scolaire.

M – C'est dans nos missions premières.

E – Et nos collègues professeurs le traitent aussi quotidiennement. Donc c'est là-dessus que c'est un statut, d'être référent décrochage scolaire, avec des comptes à rendre à l'administration. Moi c'est comme ça que je l'ai vécu, sans l'être, dans l'académie de Créteil.

M – En fait c'est vraiment une mission de coordination. Le but, c'est vraiment de coordonner tout ce qui est mis en place dans l'établissement. C'est très compliqué pour les personnels parce que le but c'est d'amener des projets, de les coordonner.

E – Alors que c'est déjà ce qu'on fait au quotidien.

M – Il y a une grosse pression au niveau du référent, simplement parce qu'ils attribuent des IMP, et clairement il faut justifier les sous qu'on donne au RDS.

E – Alors que tu vois, quand j'étais dans l'académie de Bordeaux, dans tous les établissements que j'ai connus, et avec les collègues que j'ai pu côtoyer, donc beaucoup de personnes finalement, les référents décrochage scolaire, c'était systématiquement les CPE, contrairement à ici, à Créteil, parce que c'est le cœur de nos missions. Quand on arrive à 8 h, c'est la première chose qu'on fait : les absences, les retards, pourquoi ils ne sont pas là, par le biais des familles, par le biais des collègues qui le font aussi un peu même si leur cœur de mission est l'apprentissage, la transmission de connaissances et de compétences. Mais ici, c'est très marqué, rendre des comptes, faire des bilans : qu'est-ce qui a été fait, combien d'élèves ont été touchés, est-ce que ça a fonctionné, pas fonctionné, etc. Je le vois comme ça.

M – Aussi, je trouve très bien que ça soit les professeurs qui soient investis de cette mission-là, parce que c'est eux les premiers concernés, pour moi, ils sont face aux élèves. Par exemple, on sait qu'il y a des élèves qui sont en classe mais qui n'écoutent pas, on n'a donc pas le même point de vue.

E – La référente actuelle fait ce qu'elle peut, mais c'est vrai qu'elle n'a que cette vision en classe, il se passe ça ; et avec ses collègues profs, il se passe ceci, cela. Nous on voit une autre facette.

C – C'est complémentaire.

E – Oui, c'est ça. Il n'y a pas de définition stricte du décrochage, c'est multifactoriel, donc chacun pourrait donner sa propre définition, chacun pourrait dire « tel élève est en décrochage » alors que moi je ne considère pas qu'il l'est, alors que mon collègue prof le considère comme tel. C'est ça qui est hyper difficile parce que si on prend tous les critères différents qui font dire qu'un élève est en décrochage (quand il ne travaille pas, quand il est présent mais qu'il n'écoute pas ou qu'il ne prend pas de note, quand il est absent, quand il fait des bêtises, etc.), on peut englober énormément d'élèves dans cette situation.

M – C'est pour ça que c'est important d'impliquer tout le monde dans la gestion du décrochage scolaire.

C – C'est collectif.

M – Oui, c'est ça.

E – Donc la question de base, donc, c'est le référent décrochage scolaire qui va essayer de coordonner un peu les actions. Enfin déjà qui va proposer des actions, en lien avec le décrochage, pour essayer de raccrocher les élèves. Le terme raccrocher, en plus, a beaucoup de sens ici, c'est un terme qu'on nous demande d'utiliser au sein de l'académie et donc par la direction du collège. Et c'est par le biais de référent décrochage scolaire que du coup, des projets peuvent être... enfin... devraient être initiés.

M – Oui, c'est ça. Parce qu'en fait, nous, les projets qui sont menés au collège ne sont pas des projets qui ont été initiés par le RDS. Chacun a mis en place des projets. C'est ça qui est difficile.

C – Mais d'un autre côté, ça n'est pas que le RDS qui doit proposer des élèves.

M – Non non, en effet, c'est tous les professeurs.



E – Mais du coup, nous, on n’a pas de directives précises, la direction ne nous impose pas de faire telle chose ou telle chose pour le décrochage scolaire.

C – Il y a une directive globale.

M – Oui, c’est vraiment l’affaire de tous. Et on fait ce qu’on peut, ça dépend des établissements, du public qu’on a. Chacun fait un peu ce qu’il peut. On a de la chance ici, on est dans un collège avec des collègues ultra-impliqués, qui mettent en place tout un tas de projets, par exemple on a une collègue qui met en place un atelier de théâtre d’impro : on pourrait voir ça comme une participation à la lutte contre le décrochage scolaire, via l’expression artistique. C’est légalement l’idée de ce projet graphe ici.

**C – Justement, venons-en à ce projet. Sans parler des élèves, comment est-il né ?**

M – J’avais envie de monter un projet, déjà le graphe c’est quelque chose qui me parle.

C – Donc c’est toi à l’initiative.

M – Oui. Mais pas toute seule. Le graphe, ça m’a toujours parlé. Quand je suis arrivée, j’ai trouvé que le collège n’était pas très joli, que les bâtiments étaient un peu tristounets, on est entouré de béton, il n’y a pas trop de verdure, donc ça serait sympa de faire quelque chose d’un peu joli. J’ai pensé aux élèves en décrochage en partant du postulat qu’on pouvait raccrocher des élèves par l’art, tout simplement, enfin par quelque chose d’autre que du purement scolaire. J’en ai parlé, et c’est pour ça que c’est vraiment important je pense aussi, c’est qu’on travaille énormément avec pas mal de partenaires, notamment des éducateurs de rue, une association de prévention de rue qui s’appelle l’APAM, présente sur le territoire de l’agglomération. C’est en travaillant avec un éducateur de rue qui vient toutes les semaines dans le collège, je lui ai parlé de ce projet-là, lui il m’a dit qu’il connaissait un grapheur, donc c’est un projet en partenariat avec l’APAM, cette association-là. C’est un projet qui aurait dû voir le jour il y a trois ans, mais avec le Covid ça a été un peu compliqué, donc on a commencé l’année dernière. Il a fallu demander des subventions auprès du département. On les a eues tout de suite. L’idée, c’était de prendre un petit groupe d’élèves. L’année dernière, on était parties sur trois niveaux (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>), sur un groupe de dix élèves mais l’année dernière on s’est retrouvé à quatre ou cinq parce qu’il y a des élèves qui sont partis en...

E – Des élèves qui ont décroché du projet, disons-le.

M – Voilà. Et puis aussi des parents qui n’étaient pas forcément pour que les élèves fassent partie du projet, enfin voilà.

**C – En quoi consistait le projet précisément ?**

M – Donc l’idée du projet... mais encore une fois, l’année dernière, il n’a pas pu être mené à bout à cause de la crise sanitaire, mais c’était de faire plusieurs sorties en lien avec le *street art*, pour voir des parcours de *street art* dans Paris, avant de commencer à grapher avec le grapheur. Ce sont les élèves qui ont fait l’année dernière et qui font cette année les dessins de la fresque, ensuite c’est retravaillé par le grapheur. Et le thème de la fresque a été décidé par l’ensemble des élèves du collège. En fait, on a discuté avec l’ensemble du groupe d’élèves l’année dernière et cette année on a fonctionné de la même manière, ils ont choisi des thèmes qui eux leur parlaient, on a proposé ces thèmes à l’ensemble du collège, on a fait un vote ProNote. On parlait du principe que vu que c’était une fresque à destination de tous, élèves et personnels, il fallait que tout le monde soit impliqué dans le choix. On a eu un très bon pourcentage de votants. C’est un projet qui va se mener sur trois ans, là c’est la

deuxième année. L'année prochaine il y aura un nouveau groupe d'élèves avec une nouvelle fresque. Cette année, elle sera à côté de la première donc visible dans la cour de récréation, et la troisième sera sur l'escalier en colimaçon qui est visible depuis l'entrée du collège. Voilà. L'idée, c'était de raccrocher les élèves par quelque chose d'autre que le purement disciplinaire, les faire venir sur d'autres moments que les moments de classe. Parce que ça, on les fait venir sur des mercredis après-midi. On a choisi de ne pas sortir les élèves de cours en partant du principe que pour raccrocher des élèves, le but c'est de ne pas les en exclure.

C – Et justement, ça n'a pas été un frein ?

E – Oui, c'est un frein.

M – Oui, c'est un frein. L'année dernière, ça s'est plutôt bien passé mais on a eu beaucoup de mal à les faire venir, en fait. C'est difficile, il faut les appeler.

C – C'est la difficulté parce qu'il n'y a pas d'obligation.

E – C'est ça.

M – Alors il y a un contrat, quand même. On leur avait dit qu'on ne se déplaçait pas pour rien le mercredi après-midi.

E – Mais ça reste quand même très difficile. On fait quand même des sorties (deux l'année dernière, deux cette année) et à la fin de la journée passée ils sont extrêmement contents, alors qu'on est sur des profils qui ne sont pas évidents. Mais c'est aussi pour ça qu'on travaille avec eux.

**C – *Mais quels étaient les critères, justement, pour les sélectionner ?***

M – Le comportement de l'année passée. Parce qu'en fait, l'année dernière, on avait déjà un peu réfléchi au groupe qu'on allait prendre. C'était un peu tout : le comportement, les résultats, les absences, voilà, c'est vraiment la scolarité globale de l'élève. On avait donc pensé à des élèves fragiles sur le plan scolaire, via ces trois critères principaux.

E – Ils ont tous des profils différents, et ils auraient tous des objectifs différents à atteindre personnellement. On a aussi inclus des élèves dans le projet parce qu'ils ont des difficultés relationnelles, non pas comportementales qu'on pourrait vite traduire par de la violence ou de l'irrespect, mais plutôt par le fait de réussir à s'intégrer dans un groupe. Il y en a qu'on a inclus dans notre groupe justement pour qu'ils arrivent à créer des relations sociales.

C – C'est multifactoriel donc c'est intéressant de voir justement les critères retenus.

M – Justement, cette année, on s'est dit qu'on avait peut-être un peu trop pris des élèves qui avaient des problèmes de comportement. Donc l'année prochaine, on partirait peut-être plus sur des élèves plus fragiles, par forcément les mêmes critères justement. Là, on a des élèves qui ont du mal à rester canalisés malgré le projet. Les objectifs ont du mal à être atteints, parce qu'ils ont quand même signé des feuilles d'engagement en début d'année, le but c'était aussi... enfin c'est donnant-donnant.

C – Un engagement avec un objectif clairement contractualisé ?

E – Malheureusement, on n'a pas eu vraiment le temps de le faire, de le mettre en place, on devait mettre en place des objectifs personnels pour chaque élève. On leur a uniquement fait signer un engagement de présence et d'implication sur le projet. On y avait pensé mais on n'a malheureusement pas eu le temps, ça prend énormément de temps.

M – Par contre on leur a dit, ils savaient que le but, c'était... enfin on leur a dit au début lors des premières réunions qu'ils avaient de la chance de faire partie de ce projet, parce que c'est difficile de ne choisir qu'une dizaine d'élèves. Beaucoup d'élèves sont venus nous demander d'intégrer le groupe, on leur a dit que le groupe était complet. Nous, il a fallu qu'on l'explique, aussi, aux élèves, qu'on attendait d'eux qu'ils se comportent de la même manière, aussi, parce que c'est un groupe restreint, qu'on aurait pu accepter d'autres élèves mais qu'on a fait le choix de travailler avec eux. Donc c'est un petit peu compliqué. Donc l'année prochaine, peut-être plutôt partir sur des profils d'élèves différents.

E – Pour rebondir, l'année dernière on avait pris des élèves de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> pour avoir une diversité. Mais on a remarqué que pour certains niveaux, ça ne fonctionnait pas... enfin ça fonctionnait beaucoup moins. C'est pour ça que cette année, on a décidé de ne prendre que des élèves de 5<sup>e</sup>, on a donc revu nos critères de sélection, qui seront de nouveau revus l'année prochaine par rapport à ce qu'on vient de se dire. Ça serait donc le même niveau mais avec des profils différents.

C – Et cette fois-ci, est-ce que vous pensez avoir le temps de contractualiser les objectifs ? Parce que ça demande beaucoup de préparation.

E – Oui, il faut prendre le temps de faire des entretiens, voir les élèves, voir les familles.

C – J'ai pu voir d'autres projets où les élèves se sentaient marginalisés par l'inclusion dans un projet. Vous disiez tout à l'heure que certains élèves avaient demandé à faire partie du groupe mais avaient été refusés, ils ont pu se dire « pourquoi lui et pas moi, alors qu'il est moins bon scolairement ». Ça pourrait être vécu comme une punition : « je travaille bien et j'aimerais bien faire le graphe ».

M – Les élèves n'ont pas demandé. Je pense que les élèves pensent que c'est un atelier qu'on a proposé à certains élèves, c'est tout.

C – Il n'y a donc que ceux qui en font partie qui savent. Est-ce que le terme de décrochage a été clairement mentionné ?

E – Non, jamais.

M – Non, ça ne leur a jamais été dit. On leur propose un projet, on leur dit que ça peut leur être bénéfique. C'est sur la base du volontariat, on n'a pris aucun élève qui refusait de faire partie du projet. On leur présente ça mais c'est un projet qui est plutôt attrayant, c'est du graphe, ils vont pouvoir avec des bombes de peinture faire une fresque. Donc c'est un projet qui est plutôt attrayant pour les élèves, Donc aux élèves du collège qui demandent, on leur parle simplement d'un nombre de places.

C – Comme pour n'importe quel autre atelier, finalement.

E – Voilà, c'est ça. On n'utilise pas du tout le terme de décrochage scolaire auprès des élèves mais par contre, on utilise les objectifs qu'ils doivent atteindre. L'élève qui est absent, par le biais de ce projet, nous on lui permet de voir l'école autrement, d'avoir un lien avec le scolaire différent, et donc on attend de lui qu'il ait moins d'absences, moins de retards. Pareil pour l'élève qui a des problèmes de comportement.

**C – D'accord. Donc si c'était à refaire... mais donc ça va être à refaire, il y a donc plein de chose qui sont modifiées au fur et à mesure.**

M – On s'est aperçues que ça avait beaucoup mieux marché pour les élèves de 5<sup>e</sup>, c'est donc pour ça que cette année on a choisi un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> uniquement. L'année dernière,

ils étaient moins nombreux, mais ce n'était pas du tout le même profil d'élèves, on avait des élèves plutôt fragiles sur le plan scolaire, beaucoup d'absences, beaucoup de retards, des élèves un peu introvertis. Cette année, on a plutôt des loulous qui sont présents, bon il y a des retards mais...

E – Ça dépend, mais la plupart ont des problèmes de comportement, mais aussi une bonne partie avec des absences. Comme on dit, le décrochage c'est tellement multifactoriel...

C – Donc les 5<sup>e</sup> pour leur comportement et leur implication, mais est-ce qu'il y a aussi une simple raison de niveau en se disant que de toute façon, en 3<sup>e</sup>, après ils ne seront plus là ? Même si ça servira pour le lycée, mais on pourrait se dire qu'en 5<sup>e</sup>, ils vont encore être au collège deux ans, ils vont en profiter.

M – Oui, quand on a pensé le projet, le but c'était aussi que les élèves puissent laisser une trace d'eux au collège et donc qu'ils puissent en profiter. L'année dernière, on leur avait beaucoup dit qu'ils allaient faire cette fresque-là et qu'ils pourraient en profiter jusqu'à la fin de leur année de 3<sup>e</sup>, ils pourraient se dire que c'est nous qui avons fait ça, on a laissé notre patte sur le collège, et ça, c'est vrai que ça les rendait hyper fiers.

C – Ça les rend fiers et en plus ça répond à une demande scolaire, de compétence.

M – Oui, c'est le sentiment d'appartenance à leur établissement, et justement, ça leur donne envie de venir dans « leur » collège, faire quelque chose pour eux et pour un lieu qu'ils n'affectionnent pas forcément particulièrement. On a des élèves pour lesquels la relation avec le collège n'est pas forcément bonne.

E – Leur rappeler à chacun dans le groupe qu'ils ont leur place ici, qu'ils sont élèves, malgré qu'on les voie régulièrement pour des bêtises, malgré qu'ils se fassent sanctionner, malgré qu'on appelle toujours les parents parce qu'ils sont absents, ils ont leur place dans le collège. Eh bien leur rendre leur place qu'ils n'arrivent pas à prendre eux-mêmes finalement, et par le biais de cette identification à la fresque qu'ils vont faire eux-mêmes, se dire que oui, en fait, c'est leur collège et ils ont leur place ici. C'est aussi le message qu'on essaie de leur transmettre par le biais du projet.

C – Ça me fait penser à une dernière question : les familles, elles suivent, il y a une réunion d'organisée avec les familles, comment ça se passe ?

M – L'année dernière, on avait pu faire une réunion à l'espace culturel, c'était bien, les familles étaient venues pour qu'on leur présente le projet. Cette année, on n'a vraiment pas eu le temps.

E – On les a toutes contactées, par contre.

M – Il y a eu un mot dans leur carnet pour leur expliquer que leur enfant participait à un projet. Ils devaient aussi signer la feuille d'engagement que les élèves devaient signer. Ils sont invités aussi sur l'inauguration pour qu'ils voient le travail de leur enfant après, et ça permet aussi de recréer du lien entre enfant-famille et de raccrocher les parents au collège. Donc on ne les a pas encore vus cette année, mais par contre, ils sont contactés très régulièrement pour le projet.

C – Et il y a un bon accueil, d'une manière générale ?

E – Oui !

M – Oui...

C – Tu sembles moins convaincue.

*(rires)*

E – De toutes manières on le voit, un élève qui ne dit pas non au projet mais qui n’y accroche pas non plus, généralement, la famille n’accroche pas non plus avec l’école. Ça, c’est ce qu’on a pu constater aussi.

M – Et là on va voir, parce que ça commence mercredi prochain.

E – C’est ça qui est difficile, c’est que ce sont des élèves en décrochage, donc ils n’aiment pas l’école. Et on les fait revenir. C’est notre grosse difficulté, parce que les réunions, on les fait à 16h30, donc ils n’ont plus cours, ils sont censés être dehors, avec leurs copains ou la maison.

C – Oui, c’est ce qu’on disait tout à l’heure, ils pourraient le vivre comme une punition.

E – Exactement. Et le mercredi après-midi, on leur demande de revenir ou de rester ici pour manger dans le collège pour manger alors qu’il est fermé et qu’il n’y a personne. Mais c’est là-dessus qu’on travaille, c’est un de nos objectifs principaux de leur dire qu’on n’est pas sur du scolaire, on leur montre que le collège c’est aussi autre chose que le scolaire.

C – C’est comme l’AS<sup>1</sup>.

E – Exactement. Il n’y a pas que les notes, pas que l’apprentissage, il y a aussi autre chose et c’est ce qu’on essaye de leur faire acquérir aussi par le biais de ce projet. Mais c’est aussi, c’est mon sentiment, ce qu’il y a de plus difficile sur le projet, de les faire adhérer sur quelque chose qui est hors temps scolaire, alors que ça reste en lien avec le collège, même si on veut le montrer autrement. Je trouve que c’est la grosse difficulté qu’on a, parce qu’on part à 9 h, de devoir rappeler la majorité des familles parce que les élèves ne sont pas là, ou de devoir récupérer leur carnet pour leur imposer de ne pas sortir du collège, ou le mercredi, alors que le grapheur arrive, qu’il n’y a que trois élèves sur les dix... C’est vraiment la contrainte, et c’est là qu’on voit qu’on a des élèves décrocheurs, en fait.

C – C’est paradoxal.

M – Oui, une fois qu’ils sont là, c’est génial.

E – Mais il faut les faire venir.

C – Et ce n’est pas juste venir une fois.

M – Oui, c’est sûr qu’on leur demande de l’implication. C’est vrai qu’au final, venir sur quatre mercredis après-midi, c’est énorme, pour des élèves. Ça veut dire que sur un mois, ils n’ont pas leurs mercredis après-midi. Pareil pour les sorties, sur les deux sorties qu’on a faites cette année, on en a fait une le samedi !

E – Et pendant les vacances.

M – C’était le premier samedi des vacances. Donc voilà, les élèves, ils ont fait leur semaine... il faut qu’on s’arrange avec ce qu’on leur demande, ce qu’eux peuvent nous donner.

E – Mais ça nous permet de les garder en classe.

M – Oui, c’est vraiment ce qu’on veut.

C – Il faut trouver un équilibre ?

E – Oui, c’est ça. Et c’est ça qui est difficile, parce qu’on est sur des élèves décrocheurs.

M – Mais on rame !

---

1 AS : association sportive.

E – Mais c’est intéressant, après quand ils sont là et qu’ils sont présents, c’est génial. Mais on rame.

*(rires)*

M – C’est pour ça que pour l’année prochaine, on va essayer de trouver un groupe différent.

E – Avec des critères différents.

C – Il faut tester.

E – Oui, exactement.

C – Merci d’avoir répondu à mes questions.