



FUNDP
Département Éducation et Technologie

Rue de Bruxelles, 61
B-5000 Namur
Tél. +32 (0)81 72 50 69
Fax +32 (0)81 72 50 64

Recherche en Education 2005 n° 114/05

**Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire
alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?**

**Comprendre les processus et les mécanismes
des différentes formes de décrochages scolaires
et construire des solutions avec les acteurs de terrain**

Rapport

Septembre 2006

Promoteur : Jean Donnay

**Chercheuses : Catherine Canivet, Catherine Cuche, Véronique Jans
Catherine Lecocq, Anne-Françoise Lombart**

PRESENTATION GENERALE DE LA RECHERCHE

Recherche en éducation 2005 n° 114/05
Période du 01/10/2005 au 30/09/2006

Titre :

Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?

Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochages scolaires et construire des solutions avec les acteurs de terrain

Promoteur :

*Département Education et Technologie (DET)
des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP) à Namur*

Jean Donnay, directeur du département
Catherine Canivet, chercheuse
Catherine Cuche, chercheuse
Véronique Jans, chercheuse
Catherine Lecocq, chercheuse
Anne-Françoise Lombart, chercheuse

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur
Tél. 081/72 50 69 ; Fax : 081/72 50 64 ; E_mail : jean.donnay@fundp.ac.be

Table des matières

1. Objet et objectifs de la recherche	7
2. Référents théoriques	7
2.1. Définition du décrochage	7
2.2. Facteurs de décrochage	9
2.2.1. Dimension individuelle	9
A. Adolescence et décrochage	9
B. Facteurs psychologiques	11
Estime de soi et décrochage	11
Stress et décrochage	13
Troubles affectifs et décrochage scolaire	15
C. Caractéristiques intellectuelles et troubles instrumentaux	16
Caractéristiques intellectuelles	16
Troubles instrumentaux	17
2.2.2. Dimension sociale	18
A. Ecole, société et décrochage : une question de sens	18
B. Ecole, familles et décrochage : une question de reconnaissance réciproque	20
2.3. Pistes de prévention	22
2.3.1. Les méthodes	22
2.3.2. L'organisation de la classe	23
2.3.3. L'organisation scolaire	23
2.3.4. Les contenus	24
2.3.5. La relation éducative	24
2.4. Des pistes d'action	26
2.4.1. Le Lycée Jean Lurçat à Paris	26
2.4.2. L'école secondaire Lärkan à Skärholm (Stockholm)	28
2.4.3. Ecole secondaire alternative Le Vitrail à Montréal	29
2.5. Schéma récapitulatif	30
3. Recueil des données	32
3.1. Public cible	32
3.2. Orientations méthodologiques	32
3.2. Choix des partenaires	33
3.3. Rencontre des différents acteurs	33
3.1.1. Rencontre des membres de l'équipe éducative	34
3.1.2. Rencontres avec les jeunes	34
3.1.3. Rencontre avec les parents	37
3.1.4. Entretiens avec les éducateurs et les agents PMS	38

4. Travail d'analyse et de formalisation des causes et processus du décrochage suite au passage primaire- secondaire	39
4.1. Professionnels : représentations et vécus du décrochage.	40
4.1.1. Professeurs	40
A. Eléments de définition	40
B. Les causes du décrochage	40
Famille	40
Système scolaire	40
Jeune	41
Société	41
C. Les indices de décrochage	41
D. Le vécu des enseignants face au décrochage	41
E. Actions/réactions des enseignants face au décrochage	42
F. Comparaison avec les éléments évoqués au moment de la sélection des élèves	42
4.1.2. Educateurs : représentations et vécus du décrochage.	42
A. Eléments de définition	42
B. Les causes du décrochage	43
Système scolaire	43
Famille	43
Jeune	43
Société	43
C. Les indices de décrochage	43
D. Le vécu des éducateurs par rapport au décrochage	44
E. Actions/réactions des éducateurs	44
4.1.3. Centres PMS : représentations et vécus du décrochage.	44
A. Eléments de définition	44
B. Les causes du décrochage	44
Famille	44
Système scolaire	45
Jeune	45
Société	45
C. Les indices de décrochage	45
D. Le vécu des CPMS	45
E. Actions/réactions des CPMS	46
4.1.4. Analyse horizontale	46
A. Eléments de définition	46
B. Les causes du décrochage	46
Famille	47
Système scolaire	47
Jeune	48
Société	48
C. Les indices de décrochage	49
D. Le vécu	49
E. Actions/réactions	50

4.2. Jeunes et parents : analyse des facteurs en lien avec la problématique du décrochage	51
4.2.1. Remarque préliminaire	51
4.2.2. Modèle d'analyse des données	51
4.2.3. Analyse des données	52
A. Composantes scolaires	52
Relation avec les enseignants	52
Relation avec les autres élèves	52
Organisation de l'école et des études	53
B. Composantes individuelles	54
Personnalité	54
Réactions face à l'école (apprentissages et difficultés)	55
Action	56
Motivation	57
Le sens de l'école	57
Avenir	57
Les apprentissages	58
Les actions	59
La motivation	60
C. Composantes familiales	61
Milieu de vie	61
Evénements familiaux	61
D. Relation école/famille	62
E. Composantes sociales	62
4.2.4. Que sont devenus nos trente-huit élèves ?	62
4.3. Bilan de la rencontre avec des jeunes « décrochés »	63
5. Conclusions	65
6. Référentiel théorique et méthodologique	68

1. Objet et objectifs de la recherche

La recherche, planifiée sur deux années, vise à mieux comprendre pourquoi des élèves qui n'ont pas (ou peu) rencontré de difficultés dans l'enseignement primaire décrochent soudain au début du secondaire.

La première année de recherche est consacrée à un « état des lieux qualitatif » du phénomène de « décrochage » au sein du premier degré de l'enseignement secondaire. L'objectif de cette première année est de définir, décrire et comprendre les processus et les causes du décrochage potentiel et/ou réel lors du passage primaire-secondaire afin d'identifier, in fine, les paramètres sur lesquels l'école peut agir pour **diagnostiquer** le plus précocement possible les risques de décrochage. Cette première année vise également à constituer, avec les acteurs de terrain, un **réseau** autour de la problématique du décrochage.

La seconde année de recherche sera consacrée à la construction, avec et par les équipes éducatives, d'outils et de dispositifs d'action visant à **prévenir et lutter contre** le décrochage. Cette seconde année favorisera le **partage d'expériences et d'outils** entre les écoles intéressées par la problématique.

2. Référents théoriques

Dans un premier temps, la revue de la littérature nous a permis de construire un premier modèle théorique pour aborder la recherche sur le terrain. Dans un second temps, les rencontres avec les professionnels ainsi que les familles et les jeunes nous ont conduits à élargir notre champ théorique. Ci-dessous, se trouve le résultat de l'élaboration théorique qui s'est construite et enrichie tout au long de notre travail de terrain et d'analyse des données.

2.1. Définition du décrochage

Notre recherche ayant pour objectif premier de mieux comprendre les processus et mécanismes des différentes formes de décrochages scolaires dans les buts de les prévenir et de construire des pistes de solutions avec les acteurs de terrain, il nous semble important de donner, à la lumière de la littérature scientifique, une définition du décrochage scolaire qui s'inscrive dans une perspective évolutive et préventive.

Le décrochage est familièrement synonyme d'abandon. Il s'agit, pour l'élève, d'abandon scolaire. Des nuances sont toutefois à apporter à cette définition.

Thierry Lambillotte et Dominique Leclercq (1996) empruntent à Delcourt (1989) sa définition du décrochage scolaire : « *un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire.* ». Ce concept nous semble pertinent dans la mesure où il présente le décrochage comme un processus lent, progressif, conséquence d'événements personnels (apprentissages, affectivité, personnalité), scolaires (parcours scolaire, organisation scolaire, relation avec les enseignants et les pairs), familiaux et socio- culturels (milieu de vie, événements familiaux, valeurs sociales). Le décrochage scolaire semble donc se préparer bien avant sa manifestation, il est donc nécessaire de pouvoir le prévenir avant l'apparition d'indices marquant un processus de décrochage avancé.

M.D. Pierrelée et A. Baumier (1999) identifient implicitement le décrochage scolaire au premier degré, pour des élèves qui n'ont pas connu de difficultés dans l'enseignement primaire, comme étant la fuite progressive d'un système qui ne leur propose que l'échec. Les jeunes ne voient pas le sens des apprentissages proposés, ne peuvent établir de relation entre ceux-ci et la culture familiale, ne peuvent construire de relations avec les adultes et les autres élèves. Ils quittent progressivement l'école jusqu'à un absentéisme total avant d'avoir obtenu leur diplôme, alors qu'ils sont encore pour la plupart en âge d'obligation scolaire.

Élisabeth Bautier, (2002) quant à elle, constate que « *les décrocheurs se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et (grandes) difficultés scolaires.* » Elle distingue les « décrochés » de l'intérieur des décrocheurs vers l'extérieur. Le décrochage des « décrochés » de l'intérieur, qu'elle appelle « *décrochage cognitif* » (affectif et psychologique) évolue dans le temps et serait « *l'aboutissement d'une accumulation de difficultés* », notamment de difficultés d'apprentissage antérieures à l'entrée de l'élève dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Très rapidement, alors qu'ils étaient motivés et certains de réussir, ces élèves se sentent submergés par la complexité des apprentissages et des tâches à effectuer. Dès lors, ils ne s'impliquent plus dans leur scolarité, restent taiseux, tristes ou, au contraire, adoptent un comportement perturbateur, provocant, pouvant les mener à l'exclusion du système scolaire. Certains d'entre eux finissent par quitter progressivement l'école alors qu'ils sont toujours en âge d'obligation scolaire et n'ont pas de qualification, puis se déscolarisent complètement, cette étape ultime se présentant au niveau du deuxième degré de l'enseignement secondaire. Ce sont ceux-ci que l'auteur appelle les décrocheurs vers l'extérieur.

Longhi (2003) rejoint Bautier (2002) dans l'identification de ce nouveau type de décrocheurs tout en y ajoutant la nuance suivante : « *le décrocheur à l'intérieur de l'école (...) s'installe confortablement dans un simulacre de scolarité sans croire à l'école ni aux diplômes, aux profs ou aux savoirs. Ce désinvestissement est fait d'inappétence, d'ennui, de fuite face aux interros et d'absentéisme, et ne sombre jamais dans la rupture, la phobie ou l'incivilité.* » Nous comprenons aisément que ce type de décrochage est difficilement identifiable par les enseignants, puisque ces élèves adoptent un comportement passif souvent attribué au manque de motivation qui est en soi un premier pas vers le décrochage.

Pour M.C. Bloch et B. Gerde, « *Si une typologie des décrocheurs reste à ce jour introuvable, tant les histoires personnelles sont multiples, les décrochages sont quasiment toujours l'aboutissement d'une incompatibilité réciproque. Décrocheur ou décroché, si l'élève part, c'est que, d'évidence, il n'a pas sa place dans l'établissement qu'il est censé fréquenter. Aller à leur rencontre pour comprendre comment le lien scolaire se rompt, c'est accepter d'entendre que ces élèves furent décrochés avant d'être décrocheurs et qu'ils n'en ont pas fini avec le désir d'école. Ce processus, long, lent, qui les mena de la curiosité au dégoût, s'inscrit dans une évolution progressive dont les étapes intermédiaires sont peu visibles. Ce que les décrocheurs apportent d'irremplaçable au débat, à l'analyse, à la compréhension du « malaise scolaire », c'est que la lutte contre le décrochage permet d'ouvrir une boîte noire et d'éclairer les ressorts d'une démobilitation et d'une démotivation si souvent déplorées. (...) Quand on les écoute, **ils invitent à inventer des réponses valables pour tous.** Ainsi, si l'on examine la question de savoir au service de qui, de quoi s'organise un établissement secondaire aujourd'hui, leurs réponses donnent des pistes très précieuses.* » La question à se poser en permanence, comme le dit Longhi, est de savoir comment rendre l'école la plus inclusive.

Comme chez Lambillotte et Leclercq (1999), nous trouvons chez Bautier (2002), M.C. Bloch et B. Gerde, chez Longhi (2003), cette idée que le décrochage est un processus évolutif, progressif qui peut se préparer dès l'école primaire et serait l'aboutissement, entre autres, de la perte de sens des apprentissages, des difficultés liées à ceux-ci ou à la relation avec l'enseignant, mais aussi de difficultés plus personnelles et familiales. Le décrochage est la

conséquence de la « *détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société.* »¹, qui se marque peut-être avec plus d'acuité à l'adolescence, moment de plus grande vulnérabilité et de quête identitaire. Ces auteurs précisent aussi que le décrochage est un processus insidieux, les enseignants n'en percevant pas toujours les indices. Il est là bien avant le moment où les élèves abandonnent l'école.

2.2. Facteurs de décrochage

Dans l'abondance de la littérature scientifique actuelle sur le décrochage, il nous a fallu faire des choix. Pour alimenter et approfondir notre réflexion nous avons essentiellement retenu comme référents théoriques les écrits de Caouette (1992 & 1997) ; Leclercq et Lambillotte (1997) ; Longhi et Guibert (2003) ; Pierrelée et Baumier (1999) ; Bolognini & Prêteur (1998), Delvaux (2000) et George (2002).

Les uns enrichissent notre réflexion par une analyse des dimensions **psychologiques** qui mènent progressivement, et de manière bien souvent inconsciente, les jeunes au désinvestissement de leur scolarité ; d'autres par une **analyse humaniste, sociale et institutionnelle** du phénomène du décrochage, analyse qui rencontre les objectifs de notre approche ethnopédagogique ; d'autres enfin, par le développement de **pratiques innovantes** qui permettent aux jeunes de « raccrocher ».

2.2.1. Dimension individuelle

Nous aborderons d'abord la dimension **individuelle** puisqu'elle concerne directement l'élève, que nous plaçons prioritairement au centre de notre recherche. Vu que la recherche cible le premier degré de l'enseignement secondaire, il nous a semblé essentiel de repreciser les particularités de **l'adolescence**, en lien avec la problématique du décrochage, ainsi que **les facteurs psychologiques**. Dans ce dernier point, nous tenterons de comprendre comment et dans quelle mesure **l'estime de soi, le stress et les troubles affectifs** peuvent influencer les apprentissages. Enfin, puisque nous nous intéressons aux apprentissages, nous évoquerons encore **les caractéristiques intellectuelles** ainsi que **les troubles instrumentaux**.

A. Adolescence et décrochage

Notre population est constituée d'élèves âgés de 12 à 15 ans. Cette tranche d'âge correspond aux premiers changements pubertaires et au début de l'adolescence. Il nous apparaît donc important et incontournable de tenir compte de données liées au processus adolescentaire.

Marcelli (1999) souligne qu'à la fin de la période de latence et au début de l'adolescence, **la nécessité de l'apprentissage scolaire n'est plus une contrainte externe** imposée par les parents ou par le désir de leur plaire, mais commence à être **intégrée dans une motivation interne**. Nous comprendrons donc que bien souvent à cette époque de la vie on retrouve un

¹ Favresse, D. et Piette, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion. *L'Observatoire*, n°43, pp. 87-91

fléchissement scolaire, notamment parce que le jeune a d'autres préoccupations que sa scolarité (sorties, musique, théâtre, amis, amours, ...).

L'adolescent doit faire face à de grands **changements** aux niveaux **psychomoteur et affectif**. Pour Marcelli et Braconnier (2000), ces changements peuvent **entraver la scolarité** soit parce qu'ils ne se déroulent pas, soit parce qu'ils se réalisent trop brusquement ou trop intensément.

Au point de vue de l'évolution psychomotrice, les transformations corporelles sont intenses, l'image du corps et le schéma corporel se transforment. De ce fait, selon ces auteurs, la représentation de l'espace et le contrôle tonico-moteur s'en trouvent bouleversés. Pour eux, le retentissement sur la scolarité est évident aussi bien au niveau de **l'exécution des tâches** (écriture, travaux manuels, appropriation de l'espace) que de **leur compréhension** (une préoccupation corporelle trop grande démobilise l'adolescent pour ses opérations mentales). Ces transformations corporelles sont la conséquence physiologique de la poussée pubertaire qui a également un retentissement affectif et relationnel.

Pour Marcelli et Braconnier (2000) la transformation des possibilités affectives et relationnelles retentit aussi sur la scolarité. Ils expliquent cela en terme de **nouveaux intérêts** émergents : *« la quête de l'autre sexe dans l'histoire ou la littérature est mieux comprise ; les difficultés de problèmes et l'intérêt de les résoudre sont associés aux préoccupations internes de l'adolescent vis-à-vis de lui-même et de son entourage ; le souhait d'autonomie et d'indépendance vis-à-vis du milieu familial facilite l'exploration de champs d'intérêts personnels, de recherche d'identification à un auteur, à une idéologie à travers un leader, à une matière par l'intermédiaire d'un professeur. »* Mais ces deux auteurs expliquent encore que ces nouvelles possibilités affectives et relationnelles sont aussi marquées par le poids de la révolte qui est intimement liée à l'adolescence. Le **professeur** peut parfois apparaître comme un **substitut parental** envers lequel le jeune va montrer **révolte ou opposition**. Des conflits, souvent liés à des différences de valeurs, entre ces jeunes en quête d'identité et les adultes (parents, enseignants) peuvent donc augmenter en termes d'intensité et de fréquence au cours de cette période.

D'un point de vue psychologique, les grands changements liés à l'adolescence peuvent avoir une influence sur l'investissement scolaire et entraîner un fléchissement à ce niveau. Ainsi, l'inhibition intellectuelle à cette période de la vie peut être liée, selon Marcelli et Braconnier (2000), à un déplacement de l'érotisation du corps sur l'activité de pensée et de création. Dans ce cadre, l'inhibition permet au jeune de contrôler ce processus en tentant de diminuer la surprise et la nouveauté qu'il représente.

La **dimension dépressive** de l'adolescence peut elle aussi jouer un rôle dans le **fléchissement scolaire**, selon ces mêmes auteurs. Concrètement, le vide dépressif se marque par des difficultés que ressent l'adolescent à suivre une pensée dans un exposé, une lecture ou un exercice scolaire. Marcelli et Braconnier (2002) affirment donc que l'humeur dépressive, la morosité peuvent retentir sur l'activité intellectuelle, la ralentir et être à l'origine d'un désintérêt grandissant.

La dynamique particulière à cette période entre le jeune et ses parents peut elle aussi avoir un retentissement sur la scolarité du jeune. En effet, selon les deux auteurs précédents, le

fléchissement scolaire peut devenir l'enjeu privilégié des différents conflits qui sous-tendent cette dynamique.

Pour finir, nous dirons, à l'instar de Marcelli et Braconnier (2000), qu'au niveau psychopathologique, un fléchissement durable est surtout le signe d'une entrave beaucoup plus profonde au déroulement du processus de l'adolescence. Dans ces situations sont alors souvent associés des symptômes dans d'autres registres du fonctionnement tels les troubles alimentaires, ou alors les difficultés scolaires peuvent prendre des formes plus spécifiques comme c'est le cas de la phobie scolaire que nous traiterons plus bas.

B. Facteurs psychologiques

Estime de soi et décrochage

Il semble que l'**estime de soi** soit un **facteur influant** fortement **sur l'adaptation ou l'inadaptation des adolescents au système scolaire**, l'accès au savoir se trouvant bien souvent menacé par une mauvaise estime de soi.

Nous avons retenu comme définition de l'estime de soi, celle que Bariaud et Bourcet (1998) empruntent à Rosenberg (1979) : l'estime de soi désigne l'attitude plus ou moins favorable qu'a chaque individu envers lui-même, la considération et le respect qu'il se porte, le sentiment qu'il se fait en tant que personne. L'estime de soi est donc la valeur que l'individu s'attribue, celle-ci sera positive ou négative, fonction du regard des autres. L'estime de soi constitue une dimension fondamentale dans le développement de la personnalité de l'adolescent, en ce sens que c'est elle qui va l'orienter dans ses réactions, qui va l'aider à se reconnaître capable de surmonter ses faiblesses pour progresser, entre autres dans ses apprentissages, et s'intégrer socialement.

Ces auteurs, comme George (2002), notent pour l'enfant et l'adolescent le caractère déterminant de l'éducation familiale dans le développement de l'estime de soi : des attitudes éducatives qui favorisent la responsabilisation et l'autonomie, qui associent dans un juste équilibre « *cadre* » et « *sécurité* » permettent le développement d'un sentiment de valeur, de compétence, de confiance en soi et dans le monde. A l'adolescence toutefois, l'estime de soi se construit aussi sous le regard des enseignants et des pairs.

Nous comprenons donc combien l'estime de soi et la confiance en soi vont influencer la relation du jeune aux apprentissages : s'il se sent incompetent à cause de ses difficultés ou de ses échecs, incapable de surmonter ses difficultés, dévalorisé, il risque de se décourager, de se démotiver. Il peut être envahi par la tristesse, la dépression, le stress... Selon Caouette (1997), « *Près de 80 % des jeunes, autant ceux qui réussissent bien que les « moyens » et les plus faibles, développent une image négative d'eux-mêmes, de leurs ressources et de leur capacité de prendre réellement en main leur avenir personnel et collectif.* » Selon Delvaux (2000), « *à compétences égales, un jeune qui a une faible sentiment d'efficacité réduit les chances de réussite.* » . C'est que, selon Leclercq et Lambillotte (1997), les décrocheurs potentiels attribuent souvent une cause interne à leur échec, ce qui augmente leur responsabilité personnelle, et dégrade leur estime de soi. Au contraire, l'élève qui se sent compétent, qui a confiance en lui, investira davantage ses apprentissages, s'épanouira dans sa scolarité et dans ses relations avec les enseignants et avec les pairs, développera un sentiment d'efficacité personnelle, et si un jour il est confronté à l'échec, il lui attribuera plutôt, selon Leclercq et Lambillotte (2000), une cause externe, l'image de soi étant ainsi préservée.

Pour Nicolas Truong, « *l'estime de soi n'est pas un effet de mode, mais « une chance à saisir » pour que l'éducation nationale sorte du lancinant problème de l'évaluation et de cette notation qui marque l'enfant et le bloque dans son évolution. Il est temps de regarder l'enfant dans sa globalité, (...), et de sortir de la compétition pour aller vers l'émulation.* »². Selon lui, les mauvaises notes et les dépréciations des enseignants sont vécues par l'élève comme une dépréciation de sa personne, de sa valeur. Pour certains d'entre eux plus que pour d'autres, elles dégradent l'estime de soi et influencent négativement la confiance en soi, entraînant un sentiment d'insécurité. Maryline Baumard, quant à elle, cite la psychologue Jeanne Siaud-Faccin : « *Pour se protéger, la première réaction de l'élève consiste à se désinvestir, à ne plus travailler parce qu'il est plus facile d'attribuer un mauvais résultat à un manque de travail qu'à un manque de capacités.* »³ L'enfant se sentant catalogué par ses notes, le **désinvestissement scolaire** devient un **moyen de protéger sa personne**, de préserver son estime de soi. Jeanne Siaud-Faccin « *estime que l'élève capable de garder confiance en soi en dépit d'une mauvaise note s'est construit une image solide de soi.* »

Dans ce contexte, le rôle de l'école, et plus particulièrement celui des enseignants, nous semble capital. D'une part, par les **activités pédagogiques** et les **formes d'évaluation** qu'ils proposent, les enseignants peuvent amener les élèves à développer la confiance en soi, à condition que celles-ci soient adaptées, certains diront à leurs besoins, d'autres à leur niveau, d'autres encore à leurs capacités. D'autre part, leur **attitude** et la **relation** qu'ils créent avec leurs élèves, et le climat d'**empathie** et d'**authenticité** qu'ils développent dans la classe sont des facteurs propices à l'épanouissement de l'image de soi. Il est facile de comprendre combien un enseignant qui écoute ses élèves, qui tient compte de leur avis et les respecte, qui croit en leur réussite, en leur « *éducabilité* », qui pose sur eux un regard qui fait grandir peut être porteur, **facteur de résilience** ou de **capacité à se (re)construire**, ce concept étant repris par George (2002) qui l'emprunte à Cyrulnick, la résilience étant "*la capacité à se développer quand même, dans des environnements qui auraient dû être délabrants.*"

A contrario, selon Delvaux, « *confronté à des échecs scolaires successifs, le jeune pourra aller jusqu'à désinvestir ce milieu qui ne lui permet pas de construire une image positive de lui-même* ». Selon lui, ces jeunes décrocheurs trouveraient dans ce comportement de désinvestissement une manière de se reconstruire une estime de soi positive. En effet, en adoptant des comportements provocants, voire perturbateurs, ils éprouvent le sentiment de se valoriser aux yeux de leurs pairs, ou en plus positif, il est important pour eux d'investir d'autres secteurs non scolaires où ils réussissent.

Pour éviter que les jeunes ne décrochent, Delvaux propose que le système scolaire et les enseignants tiennent compte du « *sentiment d'efficacité personnelle* ». Les sentiments d'efficacité personnelle (« *self efficacy* ») peuvent être définis comme « *un aspect dynamique de l'estime de soi relatif à un domaine particulier* » dans le cadre de la théorie sociale cognitive de Bandura. Selon Bandura, l'individu n'est pas complètement déterminé par son milieu. Il existe un déterminisme réciproque entre les facteurs personnels, les facteurs comportementaux et le milieu. Les croyances d'**efficacité personnelle** sont le produit d'un **processus auto-évaluatif** portant sur les compétences personnelles dans un contexte précis. Il s'agit d'un jugement effectué a priori « *sur ce que l'on croit pouvoir faire avec les capacités que l'on a.* » En d'autres termes, "*le sentiment d'efficacité personnelle se rapporte à la croyance que quelqu'un peut avoir un impact sur son environnement.*"

² Truong Nicolas : « Comment leur donner confiance ? » in *Le Monde de l'Education*. Septembre 2006. N° 350, pp. 20-22.

³ Baumard M. « Se construire en dépit des notes. » in *Le Monde de l'Education*. Septembre 2006. N° 350, pp. 35-36.

Bandura précise que les sentiments d'efficacité personnelle se développent à partir de trois types de situations : les expériences antérieures de réussite que la personne a vécues, l'observation de quelqu'un qui a réussi et la persuasion verbale. Quelqu'un peut encourager positivement une personne et l'amener à croire qu'elle est capable de réussir une tâche déterminée, mais la seule **persuasion verbale** induit un **sentiment d'efficacité fragile** qui ne **se renforcera** qu'à la suite **d'une expérience réussie de réalisation de la tâche**.⁴ Sur base de cette réflexion, il apparaît clairement que les paroles et les attitudes des adultes et plus spécifiquement des enseignants, jouent un rôle essentiel dans la construction de ce sentiment d'efficacité personnelle.

Cyrułnik (2003) témoigne de cela : « *Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour le petit.* »

Pour certains décrocheurs, l'école, avec les échecs répétitifs qu'ils y subissent, voire les brimades, le non-sens et la violence de certaines situations, peut être vécue comme un « *environnement délabrant* ». Si « *la résilience est l'aptitude des individus à vaincre l'adversité ou une situation de risque, renforcée par des facteurs de protection pour contribuer au maintien d'une bonne santé* », ne pourrait-on, dans certains cas, envisager le décrochage comme "un signe de bonne santé" ?

Concrètement, sur le terrain, apparaît **l'importance d'une relation pédagogique** réellement **basée sur le respect de la dignité de chaque jeune**, en posant sur chacun d'eux un **regard bienveillant et structurant**, avec une grande **confiance** dans l'éducabilité de tous. Plusieurs auteurs et experts de terrain confirment ceci comme une clé de prévention non seulement du décrochage, mais aussi de toute autre manifestation de mal-être à l'école telles que dépression, violence et suicide d'adolescents.

Dans les pratiques quotidiennes et les outils aussi concrets que les tests d'évaluation, le même souci devrait en permanence piloter les enseignants. Pour Delvaux, une **évaluation formative**, bien comprise et bien menée, constitue un **outil** permettant de soutenir ce **sentiment d'efficacité** personnelle et d'inscrire l'élève dans une spirale de réussite, qui est la base d'une orientation positive et valorisante. Cet auteur met aussi en évidence les effets négatifs de l'évaluation certificative sur le sentiment d'efficacité et l'estime de soi, car ce type d'évaluation est utilisé comme sanction et sert surtout, selon lui, à la sélection sociale. Comme le dit Longhi, l'école fonctionne trop souvent sur l'expiation, par le système des mauvaises notes, de l'exclusion, la sélection et la réorientation abusive ...

De plus, Delvaux déplore le fait que « *l'institution scolaire demeure trop peu ouverte à certaines dimensions humaines* », à d'autres domaines où beaucoup de jeunes pourraient trouver un champ d'expression de leurs compétences.

Stress et décrochage

Un autre facteur influençant l'investissement scolaire des jeunes semble bien être **le stress** : stress lié non seulement aux apprentissages, à l'organisation scolaire ou aux relations avec les pairs et les enseignants, mais aussi aux situations familiales ou sociales problématiques.

Selon Gisèle George (2002), le stress constitue un **facteur** pouvant mener au **désinvestissement progressif de la scolarité**, tant pour des élèves à bon potentiel que des élèves ayant toujours connu un parcours scolaire sans problème à l'école primaire.

⁴ Blanchard Serge et Sontag Jean-Claude. Accompagner les jeunes en difficulté dans leur insertion sociale et professionnelle. Rapport de synthèse du projet européen Léonardo Da Vinci : « Un modèle pédagogique pour une Ecole de la 2^{ème} Chance » Mars 2006.

Selon l'auteur, le stress de l'enfant et de l'adolescent trouve son **origine** d'une part dans la **famille** : des rythmes de vie effrénés tant pour les parents que pour les jeunes, des perturbations familiales liées à un divorce, une séparation, la maladie, le décès d'un proche ou la précarité, des changements de tout ordre, la maltraitance ; d'autre part, dans la **société** et dans le **système scolaire** qui valorisent réussite et performance dans tous les domaines, qui mettent en évidence les études et les professions intellectuelles au détriment des professions dites « manuelles ».

Au niveau de la **famille**, George (2002) analyse essentiellement les attitudes des parents face au rendement scolaire de leur enfant. Leurs attentes peuvent être trop élevées par rapport aux capacités de l'enfant, ou ne pas correspondre à son projet personnel, certains parents surestimant les possibilités de leur enfant, projetant sur lui l'image d'un **enfant idéalisé**. Si l'enfant ne parvient pas à répondre à cette image, ils culpabilisent et croient que l'échec de leur enfant à l'école est leur échec en tant que parents.

Dans un tel contexte, les difficultés scolaires du jeune, ses échecs sont sources de relations conflictuelles dans la famille. L'échec de l'enfant devient l'échec des parents qui n'ont pu être des parents efficaces.

Le jeune qui a déçu ses parents développe progressivement une image négative de soi et un stress de plus en plus important qui ne sont pas sans conséquences sur les apprentissages comme nous l'avons longuement développé précédemment.

De même, **à l'école**, le changement de cadre ou d'enseignants, une mauvaise intégration dans la classe, les moqueries des pairs, les remarques négatives ou dévalorisantes de certains enseignants ou leur indifférence, les examens et évaluations, les échecs et les notes trop souvent rendues publiques, génèrent chez certains adolescents un stress de plus en plus intense lié à un sentiment d'incapacité qui se manifeste sur les plans psychologique (évitement, timidité, insomnies, ...) ou physiologique (maux de tête, maux de ventre...) ainsi que par des comportements perturbateurs, des attitudes d'oubli et de falsification de notes, des tricheries. Certains enfants, tracassés par des problèmes relationnels, de reconnaissance par le groupe, ne peuvent ni réfléchir, ni raisonner, ni s'impliquer dans les apprentissages car ils sont submergés par leurs problèmes personnels : « *Il devient vite tendu...il se sent honteux et faible.* » (George) et ils essaient de ne plus aller à l'école pour éviter cette situation de stress lié à l'insécurité, à la non-reconnaissance, à la dévalorisation. « *Les stressés du primaire peuvent renoncer aux études parfois dès le début du collège, alors même qu'ils ont des capacités pour suivre un bon cursus. C'est le fameux **drop-out** de la scolarité.* » (George)

L'auteur cite à ce sujet Seligman (1975) qui identifie ce comportement comme celui de « **l'impuissance apprise** », qui caractérise le comportement d'élèves, qui, pour une question de reconnaissance par les pairs se montrent ignorants, démotivés et ne répondent plus ou de manière inadaptée aux attentes des professeurs et de l'école.

Enfin, les **valeurs de la société** ont évolué et sont devenues facteurs générateurs de stress pour les parents et les jeunes. Les valeurs morales et religieuses se perdent ; le nombre de divorces et de séparations augmente, la société accorde une importance prédominante à la réussite et à la performance dans tous les domaines. Elle valorise les professions intellectuelles ou liées au domaine de l'informatique. Le respect des personnes se perd également: pour atteindre leurs objectifs, certains n'hésitent pas à écraser les autres. Les médias, par les émissions télévisées qu'elles proposent, renforcent cette attente sociale de performance et encouragent l'exclusion des "moins bons". Subissant eux aussi ces nombreuses pressions, certains parents ont peur de ne pas être de bons parents, de ne pas transmettre des valeurs sûres à leurs enfants, car « *...pour être reconnus comme exemplaires, les parents doivent assurer à leurs enfants la réussite sociale, qui passe par une scolarité exemplaire, garantie d'un avenir prometteur.* » (George) Certains jeunes qui seraient performants dans les professions moins reconnues dans la société actuelle, ne se retrouvent pas dans ces valeurs puisque, dans bon nombre de cas, les études techniques ou

professionnelles sont celles auxquelles on aboutit non par choix personnel, mais suite à une série de relégations.

Caouette (1997) met lui aussi en évidence, pour les jeunes, le caractère « *déstabilisant et inquiétant* », voire stressant parce qu'insécurisant, des changements effrénés de la société, car « *elle change sans orientation précise, on peut même dire sans plan ni projet* »

Noëlle De Smet ⁵ rejoint les réflexions de George (2002) et Caouette (1997) : quelle image les jeunes ont-ils d'eux-mêmes ? Quelle image ont-ils de leurs parents, des enseignants et de la société ? Quels sont leurs besoins ? Comment évoluent-ils ? Comment apprendre si l'insécurité du passé, du présent et du futur prend toute la place ?

Pour réduire le stress des jeunes, il semble donc que la famille, l'école et la société pourraient **privilégier le développement de la personne dans son intégralité**, à travers une relation fondée sur le respect de chacun, et à travers des apprentissages ouverts qui répondent à la curiosité naturelle des jeunes en leur permettant de construire une image positive d'eux-mêmes.

Troubles affectifs et décrochage scolaire

Les **troubles affectifs** peuvent être de deux types, soit **passagers** et dépendant davantage d'un contexte donné, soit plus **graves et permanents** comme certains aménagements de la personnalité (autisme, psychose). En effet, une régression au niveau de l'économie psychique d'un enfant peut se cristalliser et devenir durable, mais elle peut aussi n'être qu'une étape, un préalable nécessaire à une réorganisation ultérieure.

En ce qui concerne les **apprentissages**, Flagey (2001) explique qu'ils peuvent être **inhibés** parce **qu'ils deviennent le lieu où se jouent** fantasmatiquement **certaines conflits**. Pour elle, tout comme Boubli (1999), ces conflits peuvent être tant de l'ordre oedipien sous-tendu par des désirs culpabilisés que plus archaïques faisant intervenir des angoisses de morcellement ou de désintégration. Par exemple, Flagey explique que les performances intellectuelles peuvent s'inscrire dans un contexte de rivalité, représentant inconsciemment le vécu de rivalité oedipienne d'un garçon à l'égard de son père, et de ce fait s'en trouver entravées par une culpabilité inconsciente. Marcelli (1999) décrit plus particulièrement les inhibitions scolaires comme pouvant entraîner **une souffrance** chez l'enfant incapable de travailler ou de se concentrer sur sa tâche malgré son désir.

Enfin, Flagey (2001) décrit encore un autre type d'inhibitions des apprentissages en lien avec **une atteinte narcissique** : les inhibitions narcissiques. Celles-ci sont moins destructrices que les précédentes. Elles apparaissent lorsqu' « *une activité met en cause l'investissement du moi en provoquant une confrontation douloureuse avec les limites de la maîtrise et met en cause les fantasmes de toute-puissance* ». Flagey explique encore que c'est ce type d'inhibition qui surcharge presque toujours les handicaps cognitifs.

Certains enfants peuvent voir leur scolarité entravée parce qu'ils souffrent d'une **phobie scolaire**. Marcelli et Braconnier (2000) expliquent que ce sont des enfants qui, pour des raisons irrationnelles, refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions d'anxiété très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer. Ces auteurs affirment que ce type de manifestation correspond à la partie visible d'une constellation psychopathologique toujours complexe tant sur le plan individuel que familial. Par ailleurs, Boubli (1999), souligne que la phobie est toujours un essai de structuration de l'angoisse. Pour elle, ainsi que pour Marcelli et Braconnier (2000) cette angoisse peut concerner tant des problématiques précoces de type psychotique que de plus tardives de type névrotique.

⁵ In *Echec à l'échec*, N°89

En ce qui concerne les repères épidémiologiques, Marcelli et Braconnier (2000) disent que la **préadolescence** (10-11ans) et l'**adolescence** (12-15ans) représentent deux pics au niveau de l'âge de début du trouble. Ces auteurs expliquent encore que des **facteurs déclenchants** sont souvent retrouvés : déménagement avec changement d'établissement, maladie avec interruption temporaire de scolarité, altercation avec un enseignant ou un pair, ou encore, ce qui peut nous intéresser plus particulièrement dans notre recherche, **un changement de cycle**.

Le changement de cadre que représente l'entrée en première année du secondaire peut représenter une vraie difficulté pour des enfants n'ayant pas pu établir un Moi fort au niveau de leur construction identitaire. Boubli (1999) explique que ces enfants ont un sentiment d'exister, une peau psychique si fragile que cela ne leur permet pas d'assumer la perte. De ce fait, elle explique que ce changement de fonctionnement scolaire peut être vraiment problématique pour eux parce que la perte est davantage associée à un fond matériel immuable qu'à une relation. Devoir changer de classe les handicape du point de vue des acquisitions dans la mesure où « *les contenants psychiques, encore insuffisamment intériorisés, se désorganisent, lorsque le fond matériel, sur lequel se détachent les contenus de pensée, se modifie.* »

Pour terminer, nous dirons, à l'instar de Boubli (1999) que la dichotomie entre troubles affectifs et troubles intellectuels et donc, in fine, entre troubles affectifs et inadaptation scolaire est bien difficile à réaliser dans la plupart des situations. Au regard de ce que nous avons pu décrire, il semble même qu'il s'agisse bien souvent, au contraire, **d'un lien ténu qui lie la sphère affective à l'adaptation scolaire**.

C. Caractéristiques intellectuelles et troubles instrumentaux

Caractéristiques intellectuelles

Au niveau de l'évolution intellectuelle, Marcelli et Braconnier (2000) disent que l'enfant vers **12-13 ans** devient **capable d'abstraction** et accède à la pensée formelle telle que l'a définie Piaget. Ces auteurs expliquent que c'est cette pensée qui permet de déduire des conclusions à partir d'hypothèses sans devoir passer par l'observation réelle ; elle permet aux opérations logiques de se réaliser sans passer par la manipulation concrète grâce aux idées ; de passer de la rédaction à la dissertation ; de passer du calcul au problème. Marcelli et Braconnier (2000) expliquent que des **difficultés d'accès à la pensée abstraite** peuvent venir **renforcer** chez certains les **difficultés d'attention et d'intérêt** pour la scolarité. Ceci peut se comprendre d'autant plus dans la mesure où les exigences scolaires peuvent alors confronter l'enfant aux failles de ses capacités cognitives, comme dans les situations de troubles instrumentaux. Ainsi, si Flagey (2002) met en lien trouble instrumental et atteinte du narcissisme, nous pouvons penser qu'il peut en être de même dans ces situations.

Certains enfants peuvent avoir des handicaps intellectuels. Mais ils se trouveront vite débordés dans le primaire déjà. Le calcul, par exemple, fera rapidement apparaître les limites de leur pensée.

Par contre, à l'autre extrême du fonctionnement intellectuel, les enfants à hauts potentiels peuvent rencontrer des difficultés de manière typique lors du changement d'enseignement. C'est ce que semble mettre en évidence l'analyse quantitative et longitudinale de la

situation globale des jeunes à haut potentiel rencontrés dans le cadre du réseau d'écoute et d'accompagnement en Communauté française de Belgique⁶.

Dans leur analyse, les chercheuses des cinq universités francophones expliquent qu'à l'école primaire, les jeunes à haut potentiel n'ont pas besoin d'étudier dans la mesure où l'écoute et le travail réalisés en classe suffisent à la compréhension et à l'assimilation de la matière. Ils profitent de leur rapidité de traitement de l'information. L'équipe de recherche explique encore que de nombreux jeunes, leurs parents et/ou leur(s) enseignant(s) attestent que, à ce stade, l'apprentissage se fait « tout seul », et qu'ils ne doivent encore fournir aucun effort de compréhension ni d'étude. Pour elle, ils n'ont appris ni à être conscients de leurs démarches d'apprentissage ni à les justifier et n'ont donc pas pris l'habitude de mettre en place les processus nécessaires pour « apprendre à apprendre ».

Pour l'équipe de recherche, les conséquences de ces spécificités peuvent être à l'origine d'une des caractéristiques principales des difficultés scolaires chez certains jeunes à haut potentiel et qui se marque principalement au **niveau secondaire : une faiblesse d'organisation et de méthode de travail efficace**. Nous pouvons donc comprendre que ces jeunes qui n'ont pas eu l'occasion « d'apprendre à apprendre » et qui n'ont donc pas acquis de méthode de travail peuvent se sentir démunis face aux apprentissages qui se complexifient et à la rigueur qui leur est demandée dans leur travail lors de leur entrée en secondaire.

Troubles instrumentaux

Pour Flagey (2002), les troubles instrumentaux concernent toutes les aptitudes dont le développement concourt à l'exercice des fonctions cognitives au sens le plus large. Ces troubles atteignent principalement la perception visuelle ou auditive, la motricité fine ou globale, l'aspect perceptivo-moteur en lien avec l'organisation spatio-temporelle et enfin le langage parlé ou écrit. Il existe donc de multiples types de troubles instrumentaux, mais ils varient également en fonction de leur gravité. Nous pensons que des enfants ayant un trouble modéré ou léger peuvent avoir passé sans difficulté majeure leur scolarité primaire soit parce qu'ils ont pu bénéficier d'une aide suffisante et adaptée soit parce qu'ils ont pu compenser par eux-mêmes un trouble de type léger. **Ces enfants, diagnostiqués ou non, peuvent se trouver fragilisés lors du passage en secondaire** pour de multiples raisons : matières plus complexes, changement de rythme de travail, changement d'organisation du travail, moins d'encadrement, etc. En d'autres termes, à ce moment, leurs troubles instrumentaux peuvent devenir de vrais freins à leur scolarité alors que jusqu'à présent ils avaient fait avec sans trop de heurts. Par exemple, un enfant ayant un trouble instrumental léger au niveau de l'organisation spatiale et temporelle peut avoir passé sa scolarité primaire sans trop de difficulté. Lors de son passage dans le secondaire, il peut être confronté à des difficultés qui sont nouvelles pour lui parce qu'il doit être autonome dans l'organisation de son travail, parce qu'il doit être méthodique (bien tenir son journal de classe, trier ses cours,..) et parce qu'il doit faire face à des apprentissages plus complexes comme la géométrie dans l'espace.

⁶ Rapport intermédiaire au 30 juin 2006 : Les enfants et adolescents à haut potentiel, Recherche-action inter-universitaire Commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique

Les difficultés rencontrées peuvent prendre d'autant plus d'ampleur pour le jeune, dans la mesure où Flagey (2002) met en **lien trouble instrumental et atteinte du narcissisme**. Pour cet auteur, ce type de trouble peut aller jusqu'à mettre à mal le sentiment de cohérence et de continuité de soi (narcissisme primaire) de l'enfant ou, parce qu'il s'est construit une identité de base solide, atteindre uniquement son estime de soi (narcissisme secondaire). Ainsi, « *lorsque les exigences scolaires confrontent l'enfant aux failles de ses capacités de maîtrise cognitive, et lui font vivre un sentiment d'impuissance et de dévalorisation, on peut entrer dans une dynamique négative de plus en plus difficile à enrayer si l'on n'intervient pas très vite pour corriger ce cercle vicieux.* »⁷

2.2.2. Dimension sociale

A. Ecole, société et décrochage : une question de sens

Selon Caouette (1997), « *A la source des malaises, voire de la détresse psychologique, qui affectent la très grande majorité des jeunes, angoissés devant un avenir de plus en plus incertain et privés de leurs rêves et même de leur droit de rêver, il y a la perte de sens.* » Donnay (1999) rejoint cette question du sens que « *l'élève, comme adolescent et citoyen, peut accorder aux apprentissages que l'école lui propose* », car « *apprendre touche toute la personne.* »

Force est, selon Caouette (1997), de constater que les jeunes décrochent de plus en plus prématurément de l'école, parce le système scolaire et la société en général, ne répondent pas à leur quête de sens, de qualité de vie, de transcendance, de spiritualité, et d'humanisme.

Comme le rappelait dans une de ses conférences Thomas d'Ansembourg, formateur en communication non-violente et thérapeute pour adolescents, "*ces jeunes ont un immense besoin d'une dimension spirituelle quelle qu'elle soit, pas nécessairement liée à une confession religieuse, mais être relié à quelque chose de vaste est un besoin fondamental pour tout être humain*". A cette étape particulière de leur vie d'hommes et de femmes, les adolescents se posent tous la question du sens : à quoi cela sert-il d'aller à l'école si, de toute manière, l'horizon se teinte de chômage ? Dans quelle voie m'engager dans une société en mutation, en manque de repères ? Quelle orientation professionnelle me donner quand je ne sais pas très bien qui je suis et ce dont je suis vraiment capable ? Quelle est la vie que je veux vivre ?

Caouette (1997) définit la qualité de vie comme étant le respect que l'on porte à la personne dans son intégralité, la reconnaissance et la valorisation de ses compétences, de son autonomie, de ses capacités de créativité et d'initiative, de ses capacités d'innovation dans une société en mutation, mais ces valeurs s'opposent à celles prônées par la société actuelle qui privilégie un certain conformisme, la compétitivité, la performance et l'individualisme.

En effet, selon Caouette (1997), dans notre société, c'est avant tout de solitude, de manque d'écoute et de communication que les adolescents souffrent ; les adultes ne s'intéressent pas ou peu à leurs questions, à leurs rêves. Ce qui entraîne chez certains une grande souffrance menant au manque de confiance en soi, au développement d'une image de soi négative, à la dépression voire au suicide, qui pourraient, peut-être, être évités s'il y avait

⁷ Flagey D., (2002), *Mal à penser, mal à être*, Erès, Ramonville-Saint-Agne, p. 57

davantage de communication à la maison et à l'école. Sur le plan scolaire, il en résulte « *une sous-performance décevante* », une chute des résultats et une démotivation croissante, principalement à l'entrée dans le secondaire, suivie d'un abandon progressif de la scolarité. Pour Caouette (1997), les adultes, que ce soit l'école ou les parents, se partagent la responsabilité de ce phénomène : pour répondre aux attentes de la société, les adultes sont « *beaucoup plus préoccupés de l'avenir de leurs enfants que de leurs besoins immédiats, notamment leur besoin de se développer dans toutes leurs dimensions et de s'approprier toujours davantage la responsabilité de leur vie.* »

Dans quelle mesure, l'école répond-elle au projet éducatif qui est « *la construction de la personne, la conquête de l'environnement et l'éducation à la citoyenneté responsable* »⁸ ? Dans quelle mesure l'école propose-t-elle différentes approches pédagogiques et la construction d'une relation éducative épanouissante et valorisante ? Il est donc urgent, selon lui, que l'école redéfinisse son projet d'éducation et de formation de la personne humaine dans sa globalité et abandonne cette logique de transmission - reproduction - mémorisation des savoirs qui reproduit des individus compétitifs, performants, dociles, irrespectueux, intolérants.

Pour Ph. Perrenoud (1986) « *le sens n'est pas donné à l'avance : il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ; il se construit en situation, dans une interaction et une relation.* » En effet, « *face à la machine scolaire, à l'omniprésente intention des adultes d'instruire les enfants et les adolescents pour leur bien, les élèves n'ont pas la vie facile. Dans un système aussi contraignant que l'éducation obligatoire, ils sont condamnés à des stratégies d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose un nombre impressionnant de choses absurdes, incompréhensibles ou pénibles, ou qui, en tous les cas ne correspondent pas à leurs envies du moment. Dans l'institution scolaire, on apprend à jouer avec les normes et les apparences, même si les professeurs ont du mal à l'accepter !*

C'est pourquoi la construction du sens est à la fois vitale, pour survivre d'aussi longues années, et difficile. Elle passe par un véritable travail mental que nul ne peut faire à la place de l'élève, car le sens tient à sa vision de la réalité, à sa définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, ennuyeux, supportable, nécessaire, arbitraire...

Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve. Qu'elles le sachent ou non, les pédagogies actives, coopératives, différenciées n'ont de force que si elles permettent une autre construction du sens dans l'esprit des élèves, et peut-être dans celui des maîtres... »

Pour Perrenoud, « *le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert, des obligations qu'il honore. (...) Le travail du sens participe à la fois des tactiques à court terme et des stratégies de longue haleine, du principe de plaisir et du principe de réalité. (...) La construction du sens d'un savoir, d'une tâche, d'un projet, d'un exercice à résoudre s'ancre dans la culture de l'acteur, (...) c'est-à-dire dans un capital culturel qui l'aide à penser l'effort, le but, les récompenses, les risques, à évaluer ce qu'il en coûte de se donner du mal face à une tâche scolaire et ce qu'on peut attendre de cet investissement.* »

Pour redonner sens et motivation dans l'apprentissage, pour faire face à de nombreuses situations de décrochage, nous résumerons la pensée de Perrenoud à ces quatre pistes :

⁸ Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré, Philippe Mahoux, Ministre de l'Éducation et de l'Audiovisuel, 22 août 1994, Bruxelles.

métacommunication, construction d'une culture commune et d'un contrat clair, négociation et différenciation.

La métacommunication représente un échange, une réflexion entre les élèves et l'enseignant sur ce qui ennuie, agace, intéresse, motive, fait rêver, fait sens pour les uns et les autres. Cette réflexion commune a pour effet positif de lever les blocages et donne un statut au doute, à l'ennui, au non-sens.

Les échanges autour du « **statut du travail et du savoir** » permettent d'expliquer le sens et du travail et du savoir, tout en favorisant l'élaboration d'une culture et d'un contrat d'apprentissage communs à tous indépendamment des différences socio- culturelles.

La négociation permet à l'élève et à l'enseignant de créer du sens ou d'accroître le sens pour les situations d'apprentissage développées à condition de les inscrire « *dans un projet concerté.* » Elle suppose analyse et régulation des situations d'apprentissage en fonction des facilités et difficultés des uns et des autres. Elle suppose **différenciation** et parcours diversifiés.

Ne serait-ce pas là, de la part de l'école, un pas vers l'acceptation des différences sociales, culturelles et cognitives ? Ne serait-ce pas là une manière de prévenir le décrochage de ces jeunes en quête de sens, d'écoute, de communication et d'apprentissage ?

B. Ecole, familles et décrochage : une question de reconnaissance réciproque

Entre la famille et l'école existent bien souvent des différences de cultures telles que bon nombre de jeunes ne s'y retrouvent plus... Le lien entre décrochage et milieu socioculturel a été traité par de nombreux auteurs (Charlot, Delvaux, Dessoy, Perrenoud...). Nous partirons du principe que **chaque famille est en soi une culture particulière**, plus ou moins éloignée de celle de l'école. Il va de soi que cette distance risque d'être plus marquée dans certains milieux, comme les milieux défavorisés ou les familles issues de l'immigration, avec les particularités que cela implique.

Pour Dessoy, tout arrêt de développement, tel que refus scolaire, décrochage, inhibition de l'apprentissage, est à envisager dans une double perspective complémentaire, l'une psychologique, l'autre culturelle. Pour lui, la problématique du refus scolaire est un **phénomène complexe** que l'on ne peut comprendre que par une **approche systémique**. *"On ne peut dès lors occulter l'importance du contexte sociétal et la place que la famille prend dans la genèse ou du moins dans la perpétuation du problème. En effet, la famille transmet des valeurs et des croyances aux enfants, où ne se retrouvent pas nécessairement celles de l'école... Ces deux systèmes de croyances sont souvent antinomiques et l'enfant, figé entre ces deux systèmes de valeurs incompatibles, en devient le médium impossible".*

Etant donné que notre recherche cible le premier degré, et dès lors le passage primaire-secondaire et le passage de l'enfance à l'adolescence, il nous a semblé intéressant de retenir chez Dessoy la notion de "**rite de passage**" pour mieux comprendre les enjeux et les processus en œuvre chez ces jeunes, car *"tout rite est un rite de passage d'une temporalité à une autre"*. Les notions de "cycle de vie" et de "rite de passage" permettent une meilleure compréhension de ce qui se joue à ce niveau. *"Avec l'idée de rite de passage, on évalue l'intérêt de discuter du changement sous le double éclairage de la systémique et de l'anthropologie."*

Le rite de passage est en effet un processus présent au cœur de tout apprentissage et qui, au gré des circonstances, favorise le changement ou au contraire le bloque. Une meilleure connaissance de ce processus permettrait de l'utiliser comme un levier de changement

capable de remobiliser les apprentissages de l'enfant. *"Il s'agit de trouver le moyen de convaincre l'enfant qu'il ne trahit pas sa famille s'il accepte l'école; il est en fait important d'effectuer un travail de rapprochement de deux cultures divergentes."*

Car chaque étape de la vie (naissance, entrée à l'école, adolescence - et entrée dans le secondaire-, entrée dans l'âge adulte) est un lieu de passage, non seulement pour l'enfant mais aussi pour ses parents, le développement de l'un amenant des modifications dans le statut des autres, en l'occurrence des autres générations. Il s'agit d'une dynamique individuelle qui influe sur la dynamique de toute la communauté de vie.

"Ces étapes de la vie, qui rythment l'évolution de la personne et de sa famille, satisfont à la définition du rite de passage, terme bien connu mais le plus souvent réservé à des sociétés ancestrales ou à des pratiques exotiques. Ce que nous enseigne le rite de passage est extraordinaire : il convoque d'emblée la personne en demande de changement et sa communauté d'appartenance et il nous apprend qu'une personne ne peut accéder à un changement de statut - et plus fondamentalement à un changement d'elle-même - qu'à la condition que sa communauté se mobilise et mette en scène, selon une ritualisation précise, les divergences de points de vue qu'elle éprouve à propos du changement d'un de ses membres. Il s'agit de reconnaître le nouveau statut de la personne qui, entre-temps - à distance de sa communauté - a subi les épreuves initiatiques et s'est elle aussi transformée."

Pour cela, il est nécessaire qu'il y ait une **reconnaissance explicite par les enseignants de la communauté d'appartenance du jeune et de ses compétences, et une reconnaissance explicite, par la famille, des compétences professionnelles des équipes éducatives**. Car *"la croissance de l'enfant ne peut se faire qu'avec la collaboration de son milieu d'appartenance en réalisant des jonctions dynamiques entre ces systèmes habituellement séparés les uns des autres."*

Selon Danielle Mouraux, sociologue, pour établir une relation de confiance réciproque, il est indispensable de **mieux se connaître**. Toutes les familles sont remplies d'un capital culturel réel, qui peut être plus ou moins proche de celui de l'école. La rencontre de deux systèmes si complexes est un défi face auquel les familles sont davantage désemparées que démissionnaires, contrairement aux idées reçues.

Danielle Mouraux évoque d'autres paramètres qui complexifient davantage la relation école-famille, notamment la **notion de choix et d'individuation**. De plus en plus, les droits de l'enfant entrent dans les familles, tout se négocie, chacun est écouté et pris en compte, du moins dans les familles de type démocratique. A l'école, ces possibilités de choix et de négociation n'existent pas. L'école au contraire est toute puissante et seule détentrice du pouvoir de donner ou non la clef d'un statut social. C'est elle et elle seule qui, en fin de compte, décide de l'orientation de l'élève. Elle peut ainsi **priver la famille de la décision de l'avenir de l'enfant**.

Selon Dessoy encore, la famille parfois, quel que soit le milieu, peut être *"tellement soudée qu'elle ne permet pas à l'enfant de vivre en marge d'elle, c'est-à-dire de fréquenter normalement l'école et de grandir... L'enfant est alors le médium entre deux cultures qui n'interagissent pas entre elles, il n'incorpore pas la culture de l'école et reste fidèle à sa famille d'origine. En fait, ce sont les représentations, les croyances, et les idéologies autant que les valeurs et les motivations qu'elles impliquent qui sont ici en question. Le peu de compatibilité entre les croyances de la famille et celles de l'école et l'absence d'interaction complexe entre elles handicape l'enfant lorsqu'il est sollicité à apprendre et à faire interagir, cette fois au niveau intrapsychique, les objets d'apprentissage."*

Le rite de passage permet de créer des synergies entre la famille et l'école de telle façon qu'un dialogue soit possible pour pouvoir négocier les différences et les oppositions, pour que l'enfant, au centre de ces deux systèmes, réalise qu'il ne trahira personne s'il se décide

à apprendre. En participant activement au dialogue école - famille, l'enfant comprend que ces deux systèmes ne sont pas incompatibles, et il pourra poursuivre son développement car il sait à présent que l'école et sa famille lui préparent une nouvelle place qui tient compte de son développement. Car le rite de passage nous rappelle depuis la nuit des temps que "*le changement de la personne (dès lors l'apprentissage) ne peut s'accomplir que si son milieu d'appartenance se transforme également*" (Desso).

Si l'on élargit davantage ce regard anthropologique, en tenant compte de l'entrée dans l'adolescence, de la nécessité de rites, et du besoin de distance du jeune vis-à-vis de sa famille, il semble que ce qui se joue à ce stade du développement de l'enfant soit plus complexe encore. Décrocher peut d'une part être **un acte de loyauté ou de fidélité à sa culture d'origine**. D'autre part, le décrochage peut aussi être une recherche de rite de passage (maladroite et inadéquate car non cautionnée par la communauté), un choix, conscient ou non, de situation risquée, donc perçue par le jeune, consciemment ou non, comme **initiatic**. Quitter l'école, l'institution, pourrait être dans certains cas un acte d'autonomie, une manière de se distancier des parents et des autres adultes comme les enseignants qui sont bien souvent perçus par le jeune comme un substitut parental.

De ce point de vue, la relation école-famille est délicate et devrait peut-être se penser non pas en termes de proximité - ou de confusion comme c'est souvent le cas - mais en termes de **confiance réciproque et de reconnaissance des rôles de chacun**, en respectant la distance demandée par le jeune. Pour bien des jeunes, l'enseignant - qu'il le sache ou non - peut être un **"passeur"**, quand il reconnaît le jeune comme une personne à part entière, autonome, et pleinement acteur de son apprentissage.

2.3. Pistes de prévention

Bon nombre d'auteurs proposent des ouvertures intéressantes sur base de leur réflexion et de leurs observations. Ainsi, pour éviter la perte de motivation et prévenir le décrochage et la violence scolaires, et si l'école veut former de futurs citoyens autonomes, responsables et créatifs, il importe selon Caouette (1997), Pierrelée et Baumier (2000), et Longhi (2003) de **transformer la pédagogie** au niveau des **méthodes**, de **l'organisation de la classe et de l'école**, des **contenus**, et surtout de la **relation éducative**.

2.3.1. Les méthodes

Ainsi, sur le plan des **méthodes**, Caouette propose de passer d'une pédagogie de « *transmission et de mémorisation du savoir* » à « *une pédagogie d'acquisition et d'intégration du savoir* ». Il s'agit ici de pédagogies actives centrées sur l'élève qui devient acteur dans ses apprentissages, soit de manière individuelle, soit de manière collective. Ces pédagogies devraient développer chez les élèves la capacité d'apprendre par eux-mêmes et de diverses manières, ainsi, ils agissent, apprennent à réfléchir par eux-mêmes, prennent en main leur destin, se préparent à la vie adulte avec efficacité. Les classes ateliers, le travail par projet et en interdisciplinarité par exemple, permettent de développer la créativité, l'esprit d'initiative et l'organisation, éduquent à l'autonomie, à la coopération et facilitent l'intégration des savoirs, savoirs faire, savoirs être. La gestion de projets apprend aux jeunes à argumenter, discuter, négocier, se mettre d'accord avec les pairs et à gérer eux-mêmes les conflits éventuels. L'interdisciplinarité permet à l'élève de faire des liens entre les différents apprentissages et crée ainsi du sens. Pour élargir le champ des possibles, nous ne ferons que mentionner ici la piste des intelligences multiples d'Howard Gardner, largement

développée dans le rapport de recherche sur les enfants et adolescents à haut potentiel (juin 2001), qui permet à chaque élève de trouver un lieu d'expression de ses compétences.

2.3.2. L'organisation de la classe

En ce qui concerne l'organisation de la classe, Caouette (1997) condamne les groupes de niveau que ce soient des niveaux d'âge ou de niveaux intellectuels car ils supposent un rythme identique pour tous, avec un même programme et les mêmes évaluations. Non seulement les élèves moyens ou faibles sont handicapés par ce système, mais aussi les surdoués qui se voient obligés de grimper les échelons un à un. Qui plus est, ces groupes de niveaux contribuent à former des individus irrespectueux et intolérants. Pour répondre au projet éducatif de notre société qui est, entre autre, l'éducation au respect des différences, il importe de privilégier les classes hétérogènes.

Pierrelée et Baumier (2000) dénoncent elles aussi toutes cette organisation qui favorise l'individualisme et la compétitivité au sein de la classe. Selon elles, « *si on veut transmettre des connaissances à tous en même temps, il faut que les jeunes soient tous du même niveau, qu'ils aient un minimum de culture commune, sinon le message ne peut pas passer.* » Elles défendent donc, quant à elles, l'idée de groupes de niveaux et non plus des classes d'âges, la notion même de classe telle que nous la concevons éclate. Ces groupes de niveaux peuvent être compris comme des **groupes de besoins** permettant à chacun de progresser à son rythme, de garder sa motivation pour les apprentissages, de s'inscrire dans un processus de réussite, les évaluations venant réguler les apprentissages. Elles proposent aussi une **organisation du temps tout à fait souple** : chaque début de journée permettrait à l'élève de rencontrer son tuteur avant de passer aux apprentissages scolaires, une journée complète par semaine étant consacrée à la réalisation du **projet à long terme**.

2.3.3. L'organisation scolaire

Quant à l'organisation scolaire, elle peut entraîner violence et décrochage potentiel. En effet, selon Hougardy, violence et décrochage scolaires peuvent être liés. La violence à l'école concerne non seulement les actes de violence des jeunes à l'encontre du personnel enseignant et des éducateurs, la violence des jeunes entre eux mais aussi la violence générée par l'école elle-même. Pierrelée et Baumier (2000) pointent elles aussi l'organisation de l'école, et plus particulièrement lors des premières années du secondaire, comme génératrice de violence chez les jeunes, et ce quel que soit le milieu d'origine des étudiants, quel que soit le quartier dans lequel l'école est implantée. Car cette organisation permet la concentration, pendant un temps relativement long, d'un grand nombre de personnes issues de milieux socio-culturels parfois très éloignés, dans un lieu particulièrement confiné. Les âges sont parfois très différents, de même que les formations poursuivies. Les enseignants et les éducateurs ne bénéficient plus, comme c'était le cas anciennement, de statuts d'autorité privilégiés.

Par son organisation même, l'école génère la violence : obligation scolaire jusque dix-huit ans pour tous, mêmes contenus d'apprentissages pour tous, perte de sens des apprentissages qui n'ont aucun rapport avec le vécu quotidien des adolescents « *et qui ne leur apportent aucune compétence qui leur paraisse utile dans la vie pratique.* » (Pierrelée et Baumier)

Pour Lafontaine et Crahay (2004), « *il est impossible d'aborder la question du décrochage scolaire en Communauté Française sans avoir rappelé les caractéristiques fondatrices du fonctionnement de ce système. La décentralisation, la liberté totale du choix de l'école et*

l'existence de filières dans le secondaire constituent un contexte où le parcours scolaire s'organise en réalité selon un principe généralisé de « décrochages » ou de « sélections » successives. Dans un tel système, on l'aura compris, les écoles et les acteurs pédagogiques sont investis d'une faible responsabilité dans le dépassement des difficultés d'apprentissage. Face aux difficultés, le réflexe de la majorité des acteurs (parents, élèves, équipes pédagogiques...) est d'envisager un changement de groupe d'apprentissage (en suggérant un redoublement, un changement d'option ou d'orientation, ou un changement d'école...). De manière un peu brutale, on peut dire que le système habitue dès son plus jeune âge, l'élève en difficulté à « décrocher » de son groupe de référence plutôt qu'à affronter la difficulté avec un soutien adéquat. »

Sur base de ces considérations d'ordre organisationnel et institutionnel, il apparaît que le phénomène du décrochage appelle une remise en question du système scolaire dans son fonctionnement global.

2.3.4. Les contenus

Quant aux contenus proposés par l'école, ils provoquent l'ennui et, selon Caouette (1997), Pierrelée et Baumier (2000), ils n'ont pas de sens pour les jeunes, car ils ne répondent pas à leurs besoins ni aux questions qu'ils se posent, ils ne se raccrochent pas à leur vécu, à la vie. La pédagogie par projets, le travail par ateliers, les pédagogies alternatives apparaissent comme autant de moyens de varier les contenus, de tisser des liens entre les différentes disciplines qui sont alors considérées essentiellement comme des outils au service des activités d'apprentissage, de jeter des ponts entre l'école et le monde environnant, d'entraîner à l'action, à la prise de responsabilités, à la coopération et à l'autonomie. Ces types de pédagogies permettent à l'enseignant d'observer l'évolution des élèves dans un domaine qui les intéresse, et à l'élève de découvrir l'intérêt et le sens de l'école. Les contenus même de telles activités d'apprentissage permettent à chacun de se valoriser, rencontrent les diverses formes d'intelligence. Pierrelée et Baumier (2002) suggèrent de faire apparaître les réussites de chacun dans une sorte de curriculum vitae personnel. Celui-ci reprendrait les savoirs, savoirs faire, savoirs être et savoirs devenir, et faciliterait la communication entre l'adolescent et les adultes. De tels contenus permettraient peut-être de favoriser une plus grande implication des jeunes dans leur apprentissage et ainsi de freiner le décrochage.

2.3.5. La relation éducative

Enfin, la relation éducative doit elle aussi, selon eux, se transformer. Plus que d'autres, selon Leclercq et Lambillotte (1997), les « décrocheurs sont à la recherche d'une « pédagogie de cœur » . Les jeunes attendent avant tout des adultes qui les éduquent et les forment, que ce soient les parents ou les enseignants, des qualités humaines. Ils souhaitent être accompagnés par « des adultes structurants et sécurisants » selon Longhi & Guibert (2003), et la relation éducative se doit d'être professionnelle. Elle sera idéalement basée sur la communication, l'écoute et le partage, non seulement avec les jeunes, mais aussi entre enseignants, entre enseignants et parents, les jeunes entre eux, les parents avec leurs enfants, de manière à assurer le sens et la cohérence de l'action éducative. Elle sera empreinte d'authenticité, de disponibilité, d'empathie, mais aussi d'exigence. Elle fera preuve de compréhension face aux défaillances dans les apprentissages.

Pierrelée et Baumier (2000) suggèrent par exemple l'idée d'un tutorat de manière à développer une relation plus personnalisée qui permettrait au tuteur de rencontrer l'adolescent dans ses besoins du moment, que ces besoins soient d'écoute de problèmes

personnels ou d'ordre méthodologique. Développer une telle relation permet de rencontrer les besoins de sécurité, de survie et de liberté de ces jeunes en quête de leur projet vocationnel. Le jeune se sent reconnu comme personne, encouragé, valorisé. La confiance en soi s'en trouve confortée, et, selon Oberto & Sotto (2004), le jeune « *se construit progressivement une croyance en ses capacités* » grâce au regard bienveillant de ses parents, de ses professeurs, de ses pairs.

Une telle relation permet, cela se comprend aisément, le développement, à l'intérieur de la classe, d'un climat serein propice aux apprentissages et suppose une grande disponibilité de la part des enseignants à tous les niveaux.

Dans les systèmes scandinaves par exemple, les enseignants sont responsables de la réussite de chacun de leurs élèves et "*doivent utiliser tous les moyens pour amener chacun au maximum de ses possibilités. Cela va jusqu'à l'obligation de prendre en charge les enfants en difficulté momentanée par une remédiation immédiate et individuelle, pendant les cours et en dehors. Cela entraîne une grande confiance entre élèves, professeurs et parents et une forte adhésion de la société à son école.*" (L'école finlandaise. Rapport de l'association des parents luttant contre l'échec scolaire et l'abandon scolaire)

Une telle relation pédagogique pourrait diminuer les risques de décrochage, mais aussi de violence, de stress, de dépression, voire de suicide.

Leclercq et Lambillotte (1997) prônent une " pédagogie conative" qui tiendrait compte de la disponibilité psychique et de la motivation des élèves et citent Aubert : « une pédagogie du cœur dans laquelle le vecteur humain a une place fondamentale, une place irremplaçable .»

Et comme le disent Leclercq et Lambillotte (1997), « *Tant que l'on essayera de résorber les difficultés scolaires par le seul biais du pédagogique cognitif, les élèves continueront à ronger notre enseignement, et les élèves à décrocher.* »

2.4. Des pistes d'action

Dans le cadre de nos recherches, nous avons visité certaines **structures alternatives** et rencontré différents acteurs de terrain impliqués depuis de nombreuses années dans la lutte contre le décrochage scolaire. Il s'agit de responsables de structures destinées à accueillir ces jeunes avec lesquels les autres établissements ont échoué. Nous citerons le Lycée Jean Lurçat à Paris, l'école secondaire Lärkan à Stockholm et l'école secondaire alternative Le Vitrail à Montréal.

2.4.1. Le Lycée Jean Lurçat à Paris

Nous évoquerons en premier lieu l'expérience de Gilbert Longhi, proviseur du lycée Jean Lurçat à Paris XIII, que nous avons rencontré en mai 2006. Pour lui, tout décrochage est le *"mélange inextricable des actes délibérés d'un ado pour incommoder ses profs et des initiatives des profs pour l'incommoder."* Il regrette que l'école standard ne se questionne pas plus sur les manières de traiter le problème du décrochage et d'aider les jeunes dans leurs difficultés du moment en changeant la méthode d'enseignement : *"L'école standard ne traite pas le décrochage, tout au plus le déplore-t-elle."* (...)

En respectant les moyens octroyés par l'institution politique, son établissement aux **structures souples** lui permet d'accueillir, en plus des élèves "ordinaires", environ 230 jeunes qui ont quitté la structure scolaire depuis plusieurs mois, voire plusieurs années. Les enseignants de ce lycée *"relativisent... et se montrent à priori bienveillants avec des ados cassés par une scolarité orthodoxe antérieure qui n'admet jamais les massacres qu'elle occasionne."* Ils accueillent chaleureusement ces jeunes écorchés. Ces jeunes témoignent de leur parcours et des raisons pour lesquelles ils ont décroché : un système scolaire inadapté, des relations éducatives dévalorisantes, voire traumatisantes, une relégation vers les filières professionnelles *"vécue comme une déchéance."*

La philosophie, les pratiques et les relations que l'équipe éducative développe dans ce lycée sortent du conformisme habituel. Longhi a démontré qu'avec les « moyens du bord », avec une équipe de professeurs motivés, avec la collaboration des parents et des élèves, il était possible de créer une école aux dimensions humaines.

Il reçoit d'abord le jeune et l'écoute pour l'aider à réfléchir : *« Nous misons sur **une prise de conscience**. Pas celle qui voudrait que l'adolescent finisse par trouver que ses études sont importantes pour l'avenir. Nous préférons qu'il se sente encore plus important que ses études. »* Il écoute son parcours et les raisons pour lesquelles il a décroché, mais surtout ses motivations à suivre à nouveau un cursus scolaire, car c'est de lui que doit venir cette volonté, elle ne peut pas être la conséquence des pressions familiales : *« sans la propre volonté de l'adolescent, sans son désir de renouer avec l'école, rien ne réussit .»* Il invite le jeune à mûrir son projet scolaire. Chaque fois qu'il rencontre un jeune, force lui est de constater combien sont grandes ses souffrances et les humiliations qu'il a subies, combien il a développé une image négative de lui-même, dans un système scolaire qui ne lui a accordé aucune écoute : *« Les adultes ont ainsi distillé très tôt en lui la sensation de ne pas être un enfant comme les autres. L'école lui a imposé une douloureuse humiliation, sans jamais lui donner la chance de **montrer son intelligence devant les autres**. »* Car pour que ces adolescents puissent se reconstruire, il importe de **créer un autre rapport aux adultes** et de leur permettre de montrer leurs compétences personnelles.

Longhi met aussi en évidence la souffrance de leurs parents qui se sont retrouvés seuls, sans aide, sans écoute et sans conseils de la part des enseignants face aux difficultés

scolaires de leur enfant : « *Même si la vie moderne ...donne l'impression que les parents et les grands-parents ne s'occupent pas de leurs enfants, ils s'en préoccupent en fait intensément.(...) La distance que certains parents prennent avec l'école peut passer pour de l'indifférence. Il n'en est rien. Ils portent leur croix, ils ne sont pas fiers de leur gosse et l'école non seulement ne leur propose rien, mais développe une méfiance à leur rencontre.* » L'anxiété parfois excessive des parents est ressentie par l'adolescent qui développe une angoisse plus grande encore à laquelle s'ajoute un sentiment de culpabilité qui le précipitent lentement et insidieusement vers le décrochage. C'est pour ces raisons que le lycée Jean Lurçat a décidé de travailler avec les parents en les responsabilisant : il importe de les consulter concernant les choix à faire pour leur enfant. Qui le connaît mieux qu'eux ?

Pour accueillir les jeunes, la seconde étape sera de rencontrer des enseignants de l'équipe éducative qui eux aussi les écouteront de manière à cerner leur projet pour les orienter vers la structure d'enseignement qui leur conviendra le mieux.

Sept "classes de rêve" ont en effet été développées en fonction des profils des jeunes, de leurs besoins, de leurs capacités :

- « Le lycée du temps choisi » respecte les **rythmes de travail** des jeunes et les prépare aux baccalauréats L, ES et STT. Les cours s'étalent sur une ou deux années et les élèves peuvent établir des priorités dans les cours proposés. Les élèves accueillis dans ce lycée ont généralement décroché à partir de la première.
- « Le lycée intégral » accueille des élèves qui sont en décrochage depuis un ou deux ans. Ce lycée les **remet à niveau** et vérifie s'ils sont aptes à poursuivre des études.
- L'opération « ENVOL » (Enseignement par Niveau pour une Voie d'Orientation en Lycée) donne aux lycéens qui décrochent à n'importe quel moment de l'année scolaire la possibilité d'être accueilli au lycée. Elle met en place un **accompagnement** du jeune pour **préparer l'année scolaire suivante** et éviter qu'il ne développe une image négative de soi.
- « La ville pour école » accueille les adolescents exclus de collèges ou de lycées professionnels. « Grâce à un va et vient méthodique entre l'école et leur environnement, ils reprennent goût aux études et préparent un débouché dans l'enseignement professionnel, l'apprentissage ou des études standard. Ce système intègre l'élève dans une logique **d'intégration et de socialisation** reposant sur le lien qu'il tisse entre ses professeurs et de nombreux professionnels dans des secteurs comme ceux de l'art, de l'humanitaire, du sport, de la cuisine ou de l'informatique. » (p.248). ;
- La classe « 4Z » permet aux jeunes d'entreprendre un **apprentissage** ou de suivre un cursus normal.
- « Le lien » accueille des jeunes qui ne s'intègrent dans aucune des structures précitées. Le jeune est dispensé momentanément de cours à cause de ses problèmes personnels. Il est invité à effectuer des **expériences** dans divers domaines d'activité sous **la tutelle d'un professeur référent**.
- « Le lycée de la solidarité internationale » prépare les collégiens à passer au lycée tout en s'engageant dans des **actions de solidarité** envers le tiers et le quart monde.

Les périodes de formation, les contenus d'apprentissage varient d'une structure à l'autre et permettent **une forte différenciation**; grâce aux formations proposées et adaptées à leurs

besoins. Chaque jeune peut ainsi progresser à son rythme, reprendre goût à l'école, redonner du sens à sa vie, retrouver une qualité de vie. Certaines structures proposent des possibilités de réorientations et d'accès au lycée et aux études supérieures.

Les jeunes rencontrent là **des adultes structurants et sécurisants**, les règles de vie existent, l'écoute se vit au quotidien, les relations avec les familles sont privilégiées. Il en résulte un épanouissement personnel, une reprise de confiance en soi, car le jeune "*sent que l'on stimule ses aptitudes sans jamais souligner ses lacunes Du coup, il révèle des dispositions personnelles dont il ne soupçonnait même pas l'existence*". Les adolescents en témoignent : "*Les profs ont envie qu'on réussisse et qu'on travaille pour nous. On a les parents à la maison, le tuteur à l'école : on est entourés.*"

Et « *Si les « classes de rêve » du lycée Jean Lurçat reçoivent chaque année sept candidats pour une place, c'est parce que les parents et les jeunes devinent que nous avons sorti l'échec scolaire de la problématique du mauvais élève pour le projeter dans celle de l'adolescent intégral, avec ses capacités et ses faiblesses. Nous avons tordu le cou à la culpabilisation des familles pour faire notre travail. Les jeunes doivent tous aller à l'école, le plus longtemps qu'ils le peuvent, qu'ils le veulent et il n'est pas pour nous imaginable de leur fermer la porte. Peu important les résultats aux examens (...) le plus décisif est dans le futur.* »

2.4.2. L'école secondaire Lärkan à Skärholm (Stockholm)

Dans la banlieue de Stockholm, la Skärholmens High School Lärkan accueille depuis près de dix ans des jeunes qui ont atteint l'âge limite de l'obligation scolaire (16 ans, âge de l'entrée au Gymnase, dernier cycle de l'enseignement secondaire) et qui ne veulent plus poursuivre d'études. La plupart n'ont aucun projet de formation ni d'insertion professionnelle, et se retrouvent donc en charge des fonds d'aide sociale. Fin juin, leurs écoles respectives les informent de l'existence du projet Lärkan qui propose un lieu de vie et de formation basé sur les arts de la scène, et qui a pour objectif premier de **les réconcilier avec eux-mêmes et avec l'apprentissage**.

Par la créativité, le développement du sens esthétique et les activités d'expression, ils peuvent pendant une année entière se reconstruire après leurs échecs successifs. Par le biais des arts de la scène (musique, chant, danse et expression théâtrale), une équipe de professeurs très engagés, tous artistes par ailleurs, poursuivent les objectifs suivants : **maturité, langage, estime de soi, vie en groupe**.

Il s'agit pour chacun de découvrir ses propres ressources, un potentiel qui n'a pas toujours de terrain d'expression dans le système scolaire ordinaire. En fin d'année, ils présentent un spectacle itinérant qui leur permet de développer leurs **compétences sociales**, d'être en **contact avec le monde extérieur** et de découvrir d'autres réalités que la leur.

Parallèlement à ces activités d'expression, tous suivent des cours de math, de langue maternelle et d'anglais, donnés par les mêmes professeurs, pour repasser en mars un **examen d'état** qui leur permettra de **se réinsérer** dans le système scolaire l'année suivante. Ces cours à connotation plus scolaire sont reliés au maximum au projet artistique pour leur donner du sens (par exemple, l'anglais s'enseigne par les textes des chants utilisés dans le spectacle etc.)

La vie en communauté est ici essentielle. Les trois exigences de base leur sont précisées dès le départ : être présent tous les jours et à temps (ce qui est très difficile pour la plupart!), être engagé et actif dans les activités, et ne pas prendre de drogue. Ces trois règles de base permettent au groupe de fonctionner et d'atteindre le résultat final.

L'équipe pédagogique est très présente et très "**cadrante**". Beaucoup d'**exigence** aussi, ce qui donne aux jeunes le sentiment qu'ils sont **capables de beaucoup**. Tous ces adultes sont très différents et chaque enseignant a une forte personnalité, ce qui donne à ces jeunes différents modèles d'adultes positifs et bienveillants qui leur donnent envie de grandir et de devenir adultes à leur tour. En plus de les réconcilier avec eux-mêmes, ce projet vise aussi à **les réconcilier avec le monde adulte**.

Beaucoup de ces jeunes ont de gros problèmes familiaux, mais ils arrivent ici pour autre chose et déposent leurs problèmes avant d'entrer. Cela leur permet de prendre un peu de distance et de vivre autre chose. Il s'agit de leur donner cette conscience qu'ils sont capables de se réaliser en dehors de leurs problèmes habituels, qu'ils peuvent s'en sortir par eux-mêmes et qu'ils ne doivent pas nécessairement toujours dépendre d'une aide sociale.

"Si on utilise les deux cerveaux, on grandit plus vite. Par contre, si on se contente de s'asseoir et de lire, rien n'arrive... La danse, le chant, la créativité, ça bouge et si ça bouge à l'extérieur, ça bouge à l'intérieur aussi! La danse et la musique sont les premiers langages de l'être humain, ce sont aussi les langages universels, au-delà des cultures. Le travail d'acteur est aussi un excellent moyen de développer sa personnalité (...).

*Il est important **qu'ils aient eux-mêmes du pouvoir sur ce qu'ils font** et ces activités font appel à leurs propres ressources : choisir, diriger leur action, sentir les connections entre les deux cerveaux, en intégrant aussi les sujets académiques dans la démarche artistique (...).*

*Chaque jeune a des demandes différentes et il faut sans cesse trouver de nouvelles pistes, de nouveaux moyens pour permettre à chacun d'accéder à lui-même. Mais il leur faut un **cadre très structuré, beaucoup de clarté, de fermeté, de cohérence**.*

*On insiste aussi beaucoup sur **la solidarité et le travail d'équipe**, le groupe joue un rôle régulateur aussi, très vite ils comprennent que quand l'un manque, c'est tout le groupe qui est déforcé et ils appellent eux-mêmes les absents. On est loin de l'individualisme scolaire!*

*On leur offre aussi **un lieu de vie** qui n'a rien à voir avec l'école, ils cuisinent, mangent, vivent ensemble et sont responsables de leur lieu.*

*Ils peuvent changer très vite grâce à la relation au corps et à la relation aux autres. On sait très bien ce qu'on peut attendre d'eux et il faut parfois freiner les profs car ils sont assez impatients d'y arriver, mais ces jeunes ont **besoin de temps!** Il sont souvent très vides quand ils arrivent, ils ont un si **grand besoin de sécurité** et de ce fait, de constance dans l'équipe. Ils ont toujours été déçus par le monde adulte, et il faut donc une équipe très cohérente pour les réconcilier avec les adultes." (Interview de Michael Frankenstein, directeur du projet Lärkan à Skärholm (Suède).)*

2.4.3. Ecole secondaire alternative Le Vitrail à Montréal

En août 2001, sous l'impulsion de Charles Caouette, professeur en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal, la Commission scolaire de Montréal ouvre l'école le Vitrail afin d'offrir aux jeunes de son territoire la possibilité de faire leurs études secondaires dans un **milieu de vie** favorisant le **développement intégral** et la **responsabilisation** de chacun d'eux. Il s'agit d'une des premières écoles secondaires alternatives publiques et gratuites, reconnue par la Commission scolaire de Montréal.

*"Globalement, au départ, le Vitrail se veut **une ressource éducative** pour les adolescents et adolescentes qui ne se développent pas bien dans l'école secondaire régulière. On pense notamment aux jeunes (de 12 à 17 ans) qui ont des problèmes importants de motivation scolaire (les décrocheurs potentiels), ceux qui ont des talents non académiques, et qui de ce fait ne réussissent pas bien dans les écoles classiques, et finissent par intégrer qu'ils ne sont*

bons à rien, et pour les jeunes qui ont des difficultés de communication orale et/ou écrite et ont besoin d'une aide plus individualisée."

Depuis maintenant cinq années que cette école existe, il apparaît qu'elle est de plus en plus choisie par les jeunes et par leurs parents pour ses options éducatives et les valeurs qui la portent, se voulant avant tout **un lieu d'éducation humaniste**, tout en respectant les **programmes officiels**.

*"Le Vitrail accueille prioritairement des jeunes en processus de décrochage ou déjà décrochés, qui se retrouvent isolés. On leur offre là un milieu éducatif différent où ils rencontrent **des enseignants qui se consacrent prioritairement à établir avec eux une relation éducative de qualité pour aider chacun à se construire son programme éducatif personnel.**"*

*"Le Vitrail se distingue des autres écoles secondaires par son organisation scolaire et son approche pédagogique. Son projet éducatif s'appuie sur les talents, les intérêts et les aptitudes des jeunes. Il s'agit de favoriser l'actualisation des forces pour supporter le jeune à surmonter ses difficultés. Il vise le **respect du style personnel et du rythme d'apprentissage** de l'élève. L'équipe d'enseignants favorise le plus possible le **décloisonnement des apprentissages académiques et l'intégration de ceux-ci aux différentes activités quotidiennes.***

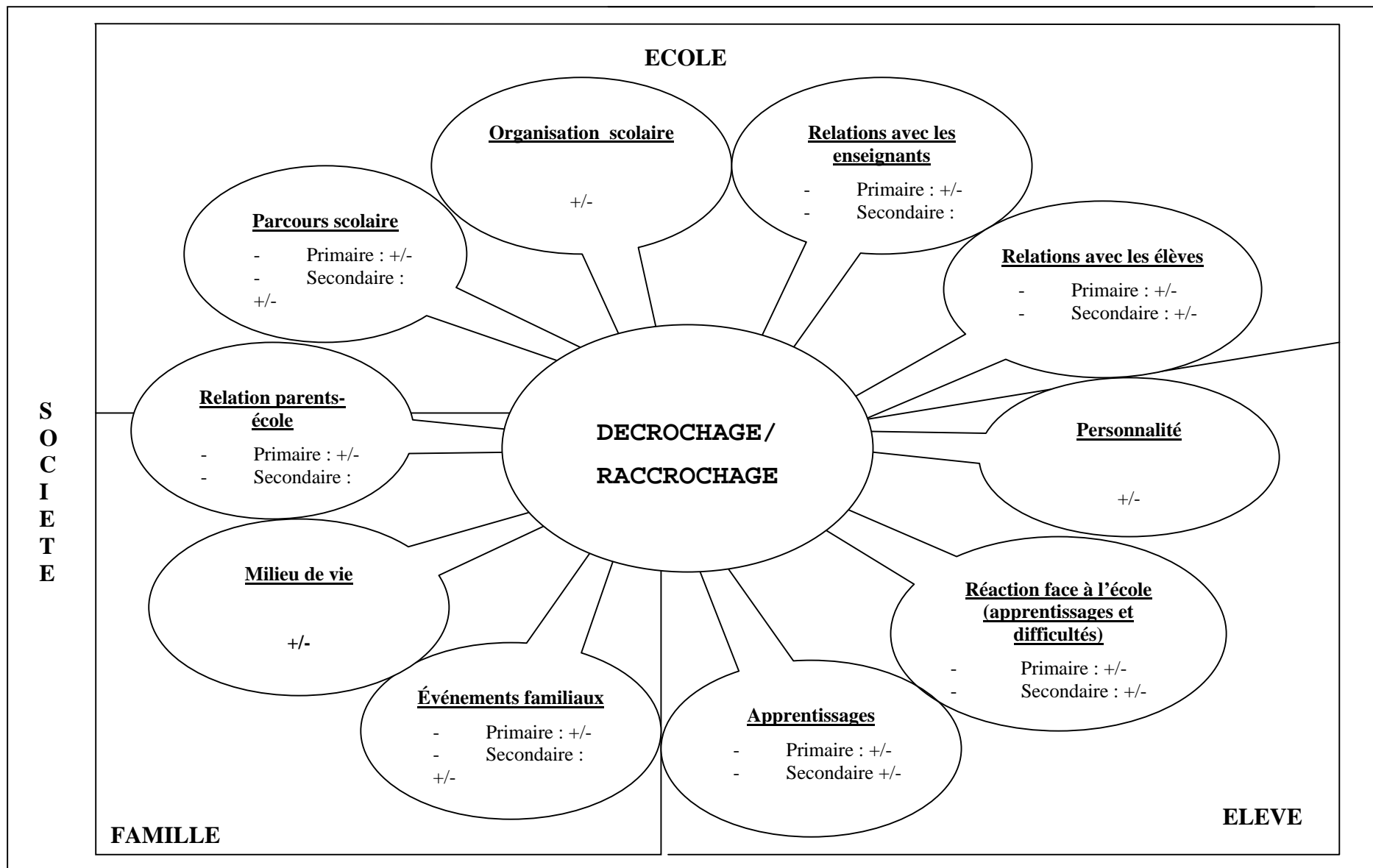
*Par le modèle éducatif qu'est **l'autoformation assistée**, le jeune est appelé à devenir **responsable de son propre cheminement éducatif**, ce qui contribue de façon toute particulière à développer sa **motivation** et son **estime de soi**. L'approche pédagogique du Vitrail est centrée sur l'apprentissage plutôt que l'enseignement, et sur l'appropriation par l'élève de **connaissances qui font sens pour lui**. L'enseignant, responsable d'un groupe de base de 18 à 20 adolescents **multi-âges et multi-niveaux**, sera **médiateur d'apprentissage** et **tuteur** de chacun des élèves de son groupe. Il travaille en complémentarité avec les autres intervenants et est une personne ressource dans plus d'une discipline, que celle-ci soit d'ordre académique, technique, artistique, sportive, ou autre.*

*La priorité est nettement donnée à **la relation éducative**. L'enseignant aide le jeune à construire son programme d'activités, quotidien ou hebdomadaire. Il l'aide aussi à trouver les ressources humaines et/ou matérielles dont il aura besoin pour mener à bien ses projets, que ces ressources se trouvent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.*

*En somme, le Vitrail est une école où **le jeune apprend de manière différente** et où il a **l'occasion d'actualiser son potentiel** sur le **plan académique** mais aussi sur le **plan non académique**, tel que travail manuel, arts visuels et dramatiques, ... Le Vitrail est un milieu stimulant où le désir d'apprendre et de connaître prend tout son sens et où chacun établit avec les autres de **vrais rapports de collaboration**" (Projet Educatif du Vitrail, Jean Hénault, conseiller pédagogique à la coordination).*

2.5. Schéma récapitulatif

Au vu de la revue de la littérature, les facteurs jouant un rôle positif ou négatif sur le décrochage scolaire peuvent être replacés dans quatre grands domaines : les domaines scolaire, familial, personnel et le secteur sociétal. Au sein de ces différents domaines, les facteurs peuvent être regroupés selon le type d'éléments auxquels ils font référence : par exemple des faits liés au parcours scolaire, à l'organisation scolaire, aux relations avec les enseignants, ... Le schéma ci-dessous reprend cette classification.



Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?

3. Recueil des données

3.1. Public cible

La recherche se centre sur le **premier cycle de l'enseignement secondaire**. Elle concerne particulièrement des élèves qui ont effectué un parcours scolaire « sans gros soucis » à l'école primaire, mais qui, **depuis leur entrée en secondaire**, présentent des « risques de décrochage », notamment par accumulation d'échecs et/ou manifestation de problèmes comportementaux.

Nous savons tous par ailleurs que le décrochage scolaire commence déjà, pour certains enfants, dès l'école primaire, voire dès l'école maternelle. Ces deux niveaux d'enseignement ne seront toutefois pas pris en compte dans la présente recherche, même si l'intérêt d'analyser le phénomène de décrochage scolaire le plus tôt possible est sans conteste indéniable.

3.2. Orientations méthodologiques

La présente recherche se veut être une **recherche-action**⁹, croisant en permanence le travail de terrain avec les partenaires et le travail de confrontation des observations aux référents théoriques et au modèle de compréhension en construction. C'est une recherche essentiellement **qualitative**, à visée **compréhensive**. Elle vise à mieux comprendre les processus et les causes du décrochage potentiel des jeunes suite à leur entrée dans le secondaire. La recherche adopte une **approche bottom-up**, partant des « direx » de personnes concernées par le sujet : des jeunes identifiés comme décrocheurs ou potentiellement décrocheurs, leurs parents, des enseignants, des éducateurs des agents PMS.

La première année de recherche a essentiellement consisté à recueillir les données auprès de ces différents acteurs et à construire un modèle compréhensif sur cette base. C'est essentiellement une méthodologie inspirée des **récits de vie** de Bertaux (2005) qui a été utilisée auprès des jeunes. Pour cet auteur, « (...) il y a du récit de vie dès qu'il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue. » Bertaux (2005). Cette méthodologie nous permet de rester en **total accord avec la conception du décrochage** que nous partageons. D'une part, parce que le décrochage scolaire est un **processus lent** qui survient souvent après une série de petites histoires, de mini dérapages, voire d'anecdotes qui, isolés ne semblent pas déterminants mais qui, mis bout à bout, peuvent conduire au point de rupture. La dimension diachronique de la méthode des récits de vie permet ici de retracer le cheminement du parcours du jeune. D'autre part, parce que dans un souci d'aller davantage vers la **personne** qui se trouve derrière le statut d'élève, nous accordons une grande importance au recueil des représentations, des ressentis, des valeurs et des projets personnels des jeunes en voie de décrochage. Les récits de vie

⁹ Au sens de Liu (1997, p. 85). Notre démarche respecte en effet les 4 éléments qui fondent l'originalité de la recherche-action selon Liu :

- « 1) Rencontre entre
 - une intention de recherche (chercheurs)
 - une volonté de changement (usagers)
- 2) Objectif dual :
 - résoudre le problème des usagers
 - faire avancer les connaissances fondamentales
- 3) Travail conjoint qui est un apprentissage mutuel entre chercheurs et usagers
- 4) Cadre éthique négocié et accepté par tous »

permettent facilement de recueillir des données de ce type.

Les entretiens menés auprès des parents des jeunes rencontrés ont également pris, à certains moments, la tournure de « récits de vie », s'attachant à « faire raconter » à ceux-ci des fragments de vécu. Avec les autres acteurs concernés, nous avons mené plutôt des **entretiens semi-directifs**, collectifs ou individuels, accordant également une large place à l'expression des représentations et des valeurs.

En calquant l'approche « ethnosociologique »¹⁰ défendue par Bertaux, nous proposons de parler d'**approche « ethnopédagogique »** dans le cadre de notre recherche.

3.2. Choix des partenaires

Neuf directions d'écoles secondaires ont été contactées pour participer à notre recherche. Les coordonnées de ces écoles nous avaient été communiquées par les membres du comité de pilotage ainsi que par notre responsable de département. Parmi elles, une école n'a jamais pu être contactée.

Dans un premier temps, nous avons rencontré les **directions** des huit écoles restantes (parfois accompagnées de quelques membres de l'équipe éducative) et nous leur avons exposé les objectifs et les étapes de la recherche.

Deux écoles ont refusé d'adhérer à la recherche suite à cette première rencontre : l'une, parce que son Pouvoir Organisateur mène une recherche similaire ; l'autre parce qu'elle craignait de perturber les élèves par un entretien individuel et par peur de la réaction des parents de ces élèves.

Les six autres écoles ont accepté de s'impliquer dans la recherche :

- une école du CEPEONS.
- deux écoles de la communauté française ;
- trois écoles de l'enseignement libre ;

Ces écoles se situent généralement en zone urbaine, mais accueillent également des élèves issus de milieux ruraux à l'exception d'une, qui elle, n'accueille que des élèves issus de la ville, avec une majorité de jeunes issus de l'immigration (85%).

Durant la seconde année de recherche, nous poursuivrons le travail avec ces 6 écoles – si elles restent demandeuses – tout en cherchant à élargir le travail de partage d'expériences et d'outils à tout autre école intéressée par la problématique.

3.3. Rencontre des différents acteurs

Comme nous le disions précédemment, nous avons décidé de recueillir le vécu de différents acteurs concernés par la problématique du décrochage scolaire : des jeunes, leurs parents, des enseignants, des éducateurs et des agents PMS. L'objectif est de pouvoir récolter un maximum de points de vue et de confronter ceux-ci afin de faire émerger un modèle compréhensif du phénomène qui soit le plus complet possible.

¹⁰ « Par le terme de « perspective ethnosociologique », nous désignons un type de recherche empirique fondé sur l'enquête de terrain et des études de cas, qui s'inspire de la tradition ethnographique pour ses techniques d'observation, mais qui construit ses objets par référence à des problématiques sociologiques. » (Bertaux, 2005, p. 17)

3.1.1. Rencontre des membres de l'équipe éducative

Après avoir rencontré les directions, nous avons rencontré des **membres de l'équipe éducative** de chaque école pour un entretien collectif visant à recueillir leurs avis autour de cinq grands axes : leur définition du décrochage, les indices grâce auxquels ils identifient un élève en décrochage, les causes de décrochage, leur vécu et leurs réactions face à cette problématique.

Ce sont les directions des écoles partenaires qui ont décidé du choix des enseignants à rencontrer : dans certains cas, les enseignants ont été désignés ; dans d'autres cas ils ont été libres de participer ou non.

Au total, 66 enseignants ont ainsi pu partager leur avis en groupe. Il s'agissait exclusivement d'enseignants du premier degré. Certains membres de la Direction ont également pris part à la réunion, ainsi qu'un éducateur dans le cas de deux écoles.

3.1.2. Rencontres avec les jeunes

Lors de la première rencontre avec le Comité de pilotage de la recherche (le 27 octobre 2005), nous avons annoncé que nous commencerions par interroger tous les jeunes de plusieurs classes par **questionnaire écrit**, inspiré du questionnaire utilisé dans la recherche menée par Leclercq et Lambillotte (1997). Après révision de ce questionnaire et discussion sur la procédure à adopter, nous avons fait le choix de **supprimer cette étape** et de demander plutôt aux enseignants quels élèves du premier degré ils considéraient en voie de décrochage.

Nous sommes bien conscients du fait que ce changement méthodologique renforce l'inconvénient de ne pas nécessairement rencontrer tous les élèves en voie de décrochage, ou d'en rencontrer certains qui ne se considèrent pas en décrochage. Cet inconvénient n'aurait de toute façon pu être totalement évité avec l'admission du questionnaire écrit... Nous avons donc préféré prendre ce risque plutôt que d'administrer aux jeunes un questionnaire long et certainement « trop littéraire » pour les élèves qui présentent des difficultés en lecture. De plus, la longue phase d'analyse de tous les questionnaires ne nous aurait pas permis de mener des entretiens en profondeur comme nous le souhaitions, faute de temps.

Au terme de la rencontre avec les enseignants, ceux-ci ont donc été invités à **identifier les « décrocheurs potentiels »** de leurs classes. Les directions ont alors pris contact avec les parents des élèves désignés afin de leur demander leur accord pour que les chercheuses puissent rencontrer, dans un premier temps, leur enfant dans les heures d'école, puis, dans un deuxième temps, eux-mêmes.

Concrètement, nous avons demandé aux directions de contacter une dizaine de familles, visant ainsi à recueillir entre 5 et 10 réponses positives par école. Nous avons accepté de donner suite à toutes les réponses positives reçues. Finalement, 45 jeunes ont été rencontrés et les parents de 42 d'entre eux ont accepté de prendre part à la recherche avec leur enfant.

Par la suite nous avons demandé aux enseignants ayant désigné les jeunes « potentiellement décrocheurs » **les indices** pris en compte pour sélectionner chacun de ces élèves ainsi que **les éléments** pouvant être selon eux **à l'origine** de ce décrochage potentiel.

Il ressort que les élèves choisis étaient potentiellement décrocheurs selon les enseignants principalement parce qu'il s'agissait **d'élèves en échec** dans une ou plusieurs branches,

peu assidus dans leur travail scolaire (devoirs non faits, leçons non étudiées) et présentant des **difficultés de concentration** en classe. Dans une moindre mesure sont aussi évoqués les **comportements perturbateurs** en classe, le **peu d'intérêt** par rapport aux cours, la distraction et les **difficultés de compréhension** de la matière et le **peu de motivation** face à l'école ou du moins face à certains cours¹¹.

Au niveau des **causes** et toujours selon l'avis des enseignants, il est à noter que pour 11 élèves les lacunes au niveau des bases acquises en primaire seraient un des éléments déclencheurs du décrochage. Pour beaucoup d'élèves les enseignants remettent en cause le milieu familial, soit à cause de difficultés qui s'y vivent soit de par le manque de suivi par les parents.... Pour une grande partie des enseignants les causes se situent au moins en partie chez l'élève : manque de motivation, difficultés de compréhension de la matière, manque de volonté, de maturité, ...

Indices pris en compte par les enseignants pour désigner les élèves potentiellement décrocheurs	Nombre de sujets concernés (sur les 45 élèves ayant participé à la recherche)
Résultats scolaires	19
Manque de travail (travaux non rendus, trop peu d'étude, ...)	16
Problème de concentration	16
Difficultés de compréhension ou de mémorisation de la matière	11
Manque d'intérêt/de motivation par rapport à certaines matières ou par rapport à l'école	10
Problème de discipline, comportements perturbateurs en classe (bavardage, ...)	9
Passivité en classe/ manque d'implication	8
Absentéisme	6
Lacunes au niveau des bases de primaire	5
Introversi on/timidité, ...	4
Découragement	4
Oubli de matériel	3
Difficulté de compréhension/de respect des consignes	3
Lenteur	3
Retards	3
Interrogations et contrôles non signés	2
Ne pose pas de question	2
Manque de maturité	2
Pas d'inquiétude par rapport aux résultats	2
Traîne dans les couloirs	2
Difficultés en lecture	1
Problème d'expression écrite	1
Problème de soin	1
Ennui en classe	1
Mensonges, dissimulation, ...	1
Ne sait pas répondre aux questions	1
Manque de volonté face aux nouvelles matières	1
Stress	1

¹¹ Il est toutefois important de mettre en avant que pour certains élèves les enseignants soulignent la motivation ou le travail fourni par l'élève malgré ses difficultés.

Ne tient pas compte des conseils	1
Manque de connaissance de la langue française,, du vocabulaire de base	1
Difficulté pour le passage du concret à l'abstrait	1
Refus de l'autorité	1
Problème de relations avec les autres élèves peu ou pas de relations/copains	1
bagarres	1

Tableau 1 : Indices pris en compte par les enseignants pour désigner les élèves potentiellement décrocheurs

Causes évoquées par les enseignants	Nombre de sujets concernés (sur les 45 élèves ayant participé à la recherche)
Lacunes au niveau des bases de primaire	11
Problèmes familiaux (maladie d'un parent, violence, ...)	10
Manque de suivi à la maison	9
Manque d'intérêt/de motivation pour l'école ou pour certains cours	7
Difficultés de concentration	6
Difficultés de compréhension ou de mémorisation de la matière	6
Manque de volonté, de courage	5
Manque de maturité	5
Difficultés au niveau de la gestion de la méthode de travail	4
Manque de travail à la maison	4
Mauvaise maîtrise de la langue française/du vocabulaire de base	3
Dépassé par la quantité de matière (souvent à cause d'absences)	3
Découragement	3
Ne donne pas assez d'importance à l'école	3
Manque d'intelligence	3
Introversi on/timidité, ...	2
Besoin d'attirer l'attention	2
Mauvaise estime de soi	2
Mauvaise orientation	2
Mauvaises fréquentations	2
Refus de règles, de l'autorité	2
Surprotection des parents, manque de limites, d'autorité parentale	2
Difficulté à mettre en place des stratégies pour vaincre ses lacunes	2
Mauvais résultats scolaires	1
Dyslexie	1
Dépression	1
Supporte mal les remarques du professeur	1
Mal-être	1
Manque de communication école-parents	1
Dissimulation du travail scolaire aux parents	1
Longueur des trajets	1
Ne voit pas l'intérêt des cours pour son futur métier	1
Difficultés à établir des liens entre les matières	1
Difficulté de compréhension des consignes	1
Manque d'autonomie	1
Absentéisme	1

Stress	1
Manque d'adaptation au fonctionnement de l'école	1
Manque d'habitude de travailler	1
Problèmes de comportement en classe	1
Hyperkinétique	1

Tableau 2 : Causes potentielles du décrochage évoquées par les enseignants

Chaque jeune a été rencontré lors d'un entretien individuel, qui a duré, selon les cas, entre 15 et 30 minutes. L'objectif de ces séances visait à laisser le jeune s'exprimer le plus librement possible sur son histoire de vie scolaire depuis l'école primaire jusqu'au jour de la rencontre. Notre guide d'entretien visait à recueillir des données sur son parcours scolaire et son vécu à l'école primaire, son vécu lors du passage à l'école secondaire, son vécu en classe et dans l'école, le sens qu'il attribue à l'école et aux apprentissages, ses besoins, ses manques par rapport à son parcours et son vécu scolaire, ses hobbies, son image de lui dans le futur...

Un photolangage¹² avait été constitué en vue de « débloquer » un jeune témoignant de difficultés à s'exprimer à propos de ses vécus... Celui-ci n'a jamais été utilisé, la plupart des élèves se montrant d'ailleurs assez volubiles à ce sujet.

Enfin, dans le but de nous donner des informations complémentaires sur les causes de décrochage et enrichir notre réflexion sur le sujet, nous avons rencontré dans une structure d'accueil et de réinsertion scolaire, trois jeunes de 14 ans en situation de décrochage scolaire « complet ». Ces jeunes ont été renvoyés de leur établissement et se trouvent en situation de « transit » dans une institution de jour namuroise. La même méthode d'investigation que celle utilisée avec les « décrocheurs potentiels », le récit de vie, a été adoptée pour ces trois cas, afin de pouvoir comparer les données.

3.1.3. Rencontre avec les parents

Suite aux entretiens avec les jeunes, les parents de ces derniers ont été rencontrés. Trois parents ont toutefois refusé de nous accorder un entretien. 42 parents ont donc été interviewés.

Sur le même mode de fonctionnement que nos entretiens menés avec les jeunes, nous avons laissé s'exprimer largement les parents quant à leur vécu en tant que parent face à leur enfant, face à leur enfant-élève, face à leur enfant-jeune, face à l'école, et face à la société en général. Pour cette étape, un guide d'entretien¹³ a été construit en parallèle avec celui destiné aux jeunes.

Il est à noter que nous avons rencontré uniquement les élèves dont les parents avaient donné leur accord et qui souhaitaient participer aux entretiens familiaux. De ce fait, les familles rencontrées ne se situaient pas en froid avec l'école, dans la mesure où nous pensons que dans ce cas ils auraient rejeté la demande de participation qui a été faite par l'intermédiaire de l'école. Par ailleurs, pour certains parents, la rencontre avec une personne extérieure à l'école au sein même de l'école a été un élément facilitant la mise en rapport avec le milieu scolaire avec lequel ils n'avaient pas forcément de bons rapports.

¹² Cfr annexe 1

¹³ Cfr annexe 2

3.1.4. Entretien avec les éducateurs et les agents PMS

Dans une dernière phase de récolte de données, nous avons contacté par téléphone les éducateurs et les agents PMS travaillant avec les élèves du premier degré dans chacune des écoles ayant pris part à la recherche.

Ceux-ci ont été amenés à s'exprimer autour des mêmes grands axes que ceux utilisés lors des rencontres avec les enseignants : leur définition du décrochage, les indices grâce auxquels ils identifient un élève en voie de décrochage, les causes de décrochage, leur vécu et leurs réactions face à cette problématique. Dans la perspective des actions qui seront mises en place lors de la deuxième année de recherche, nous leur avons également demandé les actions qui étaient déjà mises en place au sein de l'école pour faire face à ce phénomène.

4. Travail d'analyse et de formalisation des causes et processus du décrochage suite au passage primaire-secondaire

À partir de la littérature et avant les rencontres avec les partenaires de notre recherche, nous avons élaboré un tableau de formalisation des causes du décrochage scolaire¹⁴. Celui-ci a été régulièrement comparé aux données qualitatives recueillies auprès des directions, enseignants, élèves, parents et autres partenaires de manière à **cibler les variables** sur lesquelles l'école peut agir pour prévenir ce phénomène.

En ce qui concerne le recueil de données auprès des **enseignants**, des **éducateurs** et des **agents PMS** nous avons enregistré puis retranscrit dans leur intégralité le contenu des 6 entretiens collectifs ainsi que les notes personnelles que nous avons prises lors de ces rencontres. A partir de ces retranscriptions, pour chacun des groupes d'acteurs nous avons construit un tableau de synthèse des définitions, indices, causes, actions et vécus face au décrochage¹⁵. Celui-ci nous permet de visualiser, par école, les différentes représentations des enseignants en matière de décrochage scolaire. Il nous donne aussi une indication du degré d'importance¹⁶ attribué par ceux-ci aux causes du désinvestissement scolaire. Les données récoltées auprès des professionnels ont ensuite été analysées de manière horizontale et mise en lien avec la littérature. Vous trouverez cette analyse à la page 46 du présent rapport.

Nous avons procédé selon un mode de fonctionnement similaire pour les récits de vie des **jeunes** : l'enregistrement et la retranscription de leur vécu en primaire, lors du passage et dans le secondaire, leurs besoins, leurs attentes, leur projet de vie et leurs activités extra-scolaires. Nous y avons ajouté nos observations personnelles. Nous avons aussi élaboré une grille de lecture des récits de vie¹⁷ pour nous permettre de mettre en évidence les différents paramètres à l'origine du désinvestissement scolaire des jeunes.

Enfin pour les entretiens menés auprès des **parents**, nous avons retranscrit leur vécu face au passage primaire-secondaire et face au désinvestissement scolaire de leur enfant. Tout comme pour les autres acteurs, une grille de lecture des interviews a été mise au point¹⁸.

Les données ainsi récoltées auprès des parents et des jeunes ont ensuite été synthétisées et confrontées à la littérature publiée dans ce domaine. Cette synthèse vous est présentée dans le point 4.2. du présent rapport.

¹⁴ Cfr Annexe 3

¹⁵ Cfr annexes 4, 5 et 6

¹⁶ En fonction de l'ordre de citation des causes... tout en restant très prudentes quant à l'interprétation de ces données, les membres de l'équipe éducative ne pouvant pas tous parler en même temps !

¹⁷ Cfr annexe 7

¹⁸ Cfr annexe 8

4.1. Professionnels : représentations et vécus du décrochage.

4.1.1. Professeurs

A. Eléments de définition

La quasi-totalité des groupes d'enseignants parlent des **absences** pour définir le décrochage. Ces absences peuvent être pour eux tant physiques que mentales.

Viennent après, cités par les professeurs de quatre établissements, les **résultats scolaires**. Les professeurs parlent à ce propos d'échecs à répétition, de chute de notes, de grosses difficultés scolaires qui peuvent aller jusqu'à l'arrêt total d'effort lorsque l'élève sait qu'il va échouer. A la même fréquence sont évoqués d'une part le **désintérêt pour l'école** et d'autre part le **refus de travailler de produire, d'apprendre**. Il est à noter que ce dernier point rejoint un peu la situation où l'élève arrête de travailler parce qu'il sait qu'il ne va pas réussir son année.

Sont encore évoqués par la moitié des groupes le **manque de projet** du jeune et les **difficultés de comportements** (élève dérangent, qui cherche à se faire remarquer ou au contraire qui est absent).

B. Les causes du décrochage

Pour les enseignants, les causes les plus nombreuses sont majoritairement celles qui sont liées à la **famille** et au **système scolaire**.

Famille

Au niveau de la famille, c'est le **désintérêt des parents** qui est le plus souvent invoqué par les professeurs. Pour eux, ce désintérêt se situe essentiellement par rapport au travail scolaire mais s'explique aussi parce que les parents laissent parfois tout faire par manque d'autorité.

Les **situations familiales difficiles** sont également mises en avant comme cause explicative par cinq établissements.

Dans la moitié des cas, les professeurs expliquent le décrochage par le **niveau de difficulté de l'enseignement secondaire**. Le niveau serait inapproprié aux capacités de l'enfant soit parce que sous-estimé par les parents, ou parce que ceux-ci ont des exigences trop fortes envers leur enfant.

Système scolaire

Dans tous les établissements, les **difficultés d'adaptation de l'élève dues au passage** dans le secondaire sont invoquées pour expliquer le décrochage. Les professeurs expliquent cela essentiellement par trois éléments. Le premier est qu'il y aurait un fossé entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, tant au niveau des exigences qu'au niveau de l'environnement même et de l'organisation. Le deuxième est qu'il y aurait une mauvaise préparation au secondaire dans l'enseignement primaire. Les professeurs expliquent qu'on ne les y prépare pas à étudier. Enfin, en troisième lieu, ils mettent en avant

les différences de niveau entre les différents établissements primaires.

Dans la moitié des établissements on évoque encore comme cause la **réforme de l'enseignement**. Ici est essentiellement remis en question le fait qu'on ne fasse plus redoubler les élèves.

Jeune

Les professeurs de cinq établissements évoquent des causes pouvant être reliées au jeune. Dans quatre établissements sont mis en exergue des éléments en lien avec la période de l'**adolescence**, comme les difficultés de s'accepter ou les crises affectives. De manière aussi fréquente sont relevés les éléments pointant le **manque de sens** donné par le jeune à l'école (absence de projet, non compréhension de la nécessité d'étudier, divergence entre le projet du jeune et celui de l'école).

Société

Dans quatre établissements les professeurs invoquent au niveau sociétal une culture où l'effort et le travail ne sont pas valorisés.

C. Les indices de décrochage

Différents indices sont cités par tous les groupes de professeurs.

Font partie de ceux-ci : des **problèmes d'ordre comportemental** (chahut, indiscipline, violence ou à l'inverse isolement et repli sur soi) ; le **travail scolaire non adéquat** (travaux non faits, pas d'étude à la maison, désordre dans les cours et dans le journal de classe, oubli de matériel) ; l'**absentéisme**.

Au niveau des **résultats scolaires**, les mauvais points et les échecs sont évoqués dans quatre établissements. A la même fréquence est évoquée la **perte d'intérêt** du travail réalisé en classe. Cela se manifeste soit par un désintérêt total ou par un manque d'écoute en classe ou encore parce que l'élève ne pose plus de questions.

Enfin, sont également relevées des **manifestations affectives** comme une image de soi négative de l'élève, et de la tristesse.

D. Le vécu des enseignants face au décrochage

Dans quatre établissements est évoqué un **sentiment d'impuissance** face au décrochage. Ce sentiment peut être mis en lien avec un **sentiment de malaise** qui est exprimé dans quatre établissements. Ce sentiment serait engendré, selon les professeurs, par un sentiment de ne pas en faire assez faute de moyens (temps, outils) et/ou parce qu'ils ne savent que faire.

A la même fréquence, les professeurs expriment aussi un sentiment de **déception**. De la déception par rapport aux efforts qu'ils peuvent fournir pour soutenir un élève qui ne raccroche finalement pas, ou encore de la déception mêlée à un sentiment de colère vis-à-vis des autres encadrants (instituteurs, parents).

Dans trois établissements les professeurs évoquent le **manque de communication** entre les différents intervenants et les autres instances (parents, CPMS, etc.).

E. Actions/réactions des enseignants face au décrochage

Presque dans tous les établissements est invoquée l'importance de **valoriser** les élèves un maximum pour qu'ils reprennent confiance en eux. Un autre point aussi souvent mis en avant par les professeurs est la **communication** avec le jeune comme, par exemple, lui demander ce qui ne va pas, l'écouter ou être attentif, parler du sens de l'apprentissage.

De l'**aide individuelle** est également évoquée par presque tous les groupes de professeurs : pour remettre en ordre les cours ; pour donner des explications supplémentaires ; ateliers de remédiation ; école des devoirs.

F. Comparaison avec les éléments évoqués au moment de la sélection des élèves

Lorsqu'on compare ces données-ci avec les causes évoquées lors de la sélection des élèves potentiellement décrocheurs, il y a quand même de **grandes différences**. En effet, d'une part les **causes familiales** ont été bien plus souvent évoquées que les causes liées au système scolaire dans le cadre de la sélection des élèves. D'autre part, les **causes liées au jeune** sont presque systématiquement évoquées lors de la phase de sélection alors qu'elles le sont beaucoup moins lorsqu'on parle de décrochage en général. Ceci pourrait signifier que lorsque les enseignants sont confrontés à un élève en voie de décrochage il évoquent davantage des causes sur lesquelles ils ont moins de prise que lorsqu'ils parlent de décrochage en général.

Par contre, si l'on **compare les indices** que les enseignants ont rapporté lors de ces interviews et ceux pris en compte pour sélectionner les élèves¹⁹ de notre échantillon, ceux-ci sont relativement **cohérents**. On retrouve en effet la plupart des indices principaux dans un cas comme dans l'autre, à l'exception des problèmes de concentration et des difficultés de compréhension ou de mémorisation, qui ont été uniquement utilisés lors du repérage des élèves en voie de décrochage. Enfin si l'absentéisme est moins évoqué lors de la sélection de élèves de notre échantillon, cela est dû au fait qu'il s'agit d'élèves **en voie de décrochage**.

4.1.2. Educateurs : représentations et vécus du décrochage.

A. Eléments de définition

Pour presque la totalité des éducateurs interrogés, le décrochage se définit par de la démotivation. Il se traduit par du désintérêt pour les études en général, ou en particulier pour le travail d'étude. Mais selon eux, cela peut également se traduire par des éléments plus précis comme des oublis de matériel ou parce que l'élève ne complète plus son journal de classe.

Un autre élément de définition relevé dans quatre établissements est en rapport avec le type de présence scolaire du jeune. En effet, ceux-ci font référence à des absences fréquentes, des absences à certains cours, ou encore, des retards systématiques.

¹⁹ Cfr page 35

B. Les causes du décrochage

Les causes les plus nombreuses et exprimées dans un premier temps sont majoritairement celles qui sont liées au **système scolaire**, et dans un deuxième temps celles liées à la **famille**.

Système scolaire

Ici est mise en cause, dans presque tous les établissements, **l'organisation même des études**. A ce propos, différents points sont remis en question : un niveau trop élevé de difficulté pour l'élève ; le non redoublement qui engendre une perte du sens de l'effort ; le premier degré commun ; le nombre de professeurs différents.

Dans la moitié des établissements, les éducateurs mettent le décrochage en **lien avec l'école primaire**, soit parce que le problème existait déjà en primaire soit en raison de l'existence de lacunes au niveau des pré-acquis en fin de primaire.

Dans deux établissements les éducateurs mettent à plusieurs reprises le décrochage d'un élève en lien avec des **difficultés relationnelles** qu'il entretient avec le groupe classe ou avec un ou des professeurs.

Famille

Au niveau de la famille, c'est **le manque de soutien** familial qui est souvent évoqué dans la mesure où les éducateurs de cinq écoles le relèvent. Ils expliquent cela par une incapacité provenant des parents à différents niveaux : leur méconnaissance du monde scolaire, l'absence de modèle de travail ou encore parce qu'il n'y a pas de discours familial valorisant l'école.

Dans trois établissements, on explique aussi cela par **l'ambiance** et le **contexte familial**.

Jeune

Les éducateurs de cinq établissements évoquent des causes pouvant être reliées au jeune. Par ailleurs, les éléments évoqués sont souvent différents. Seule la **perte de motivation** est évoquée à deux reprises et en premier lieu dans l'ordre des réponses. Ceci semble montrer l'importance de ce facteur pour les éducateurs de ces deux établissements. Malgré tout, il semble que la motivation soit davantage utilisée comme élément de définition que comme cause de décrochage par les éducateurs.

Société

Les éducateurs n'utilisent pas réellement de facteur sociétal pour expliquer le décrochage.

C. Les indices de décrochage

L'indice qui est toujours cité par les éducateurs est d'ordre **comportemental** (chahut, indiscipline, violence ou isolement). Les autres indices de décrochage souvent évoqués sont **l'absentéisme** et les **mauvais résultats** scolaires. Ces indices sont tous deux évoqués par les éducateurs de quatre établissements.

D. Le vécu des éducateurs par rapport au décrochage

Dans la moitié des cas un sentiment d'**impuissance** faute de moyens est évoqué. Certains expriment même un sentiment de **frustration** et de **déception**. Les éducateurs de deux établissements expriment du **découragement** à ce sujet.

Face à tout ce qui a pu être exprimé, il est intéressant de noter que pour un établissement, il est fait mention du fait qu'il n'y a pas tellement de décrochage et que leurs méthodes permettent le plus souvent un rattrapage.

E. Actions/réactions des éducateurs

Un travail de mise en contact, de **mise en relation** est toujours évoqué par les éducateurs. Avec les parents, puisque tous parlent de rencontres ou de mises en contact avec ceux-ci. Ou encore avec le jeune, dans une recherche de dialogue et de soutien.

Dans cinq établissements est évoqué plus particulièrement le **travail d'équipe** pour faire face à cette problématique (avec l'élève, le titulaire, les professeurs, la direction et les parents).

La moitié pointe encore le centre PMS comme lieu d'orientation dans certaines situations.

4.1.3. Centres PMS : représentations et vécus du décrochage.

A. Eléments de définition

Les centres PMS utilisent essentiellement des éléments en lien avec la **perte de sens** de l'école pour définir le décrochage. A ce niveau c'est essentiellement le désintérêt pour l'école qui est pointé même si la perte de projet et la perte de motivation sont également citées. L'**absentéisme**, qui peut être vu comme conséquence de cette perte de sens, est évoqué par la moitié des CPMS.

B. Les causes du décrochage

Les causes les plus nombreuses et exprimées en premiers lieux sont majoritairement celles qui sont liées à la **famille** et au **système scolaire**.

Famille

Les **problèmes familiaux** lourds et involontaires sont toujours évoqués par les CPMS comme pouvant être causes de l'échec scolaire. A ce titre, sont évoqués les cas de séparation des parents mal vécue par l'enfant, l'alcoolisme d'un des parents, une maladie grave atteignant un membre de la famille, ou encore de la maltraitance vis-à-vis de l'enfant.

La quasi totalité des CPMS met en exergue le **manque de soutien parental**, soit parce que les parents ne savent pas comment aider leur enfant, ou parce que la structure familiale n'est pas propice à cela (manque de limite, pas de cadre), soit parce qu'il y a peu d'intérêt pour le projet scolaire dans la famille.

Systeme scolaire

Cinq CPMS relèvent les difficultés d'adaptation, d'intégration de l'enfant aux exigences des différents professeurs, aux différentes façons d'étudier et d'expliquer la matière, au travail plus intense et plus régulier dans le secondaire. Nous pouvons dire que globalement sont pointées ici des **difficultés d'adaptation au fonctionnement scolaire** qui est différent dans le secondaire. A propos des différences entre le primaire et le secondaire est évoqué à trois reprises le fait que la **relation avec les professeurs est différente** entre ces deux niveaux d'enseignement, et que, notamment au secondaire, il y a peu de revalorisation de l'élève de la part des professeurs. Deux CPMS soulignent encore la différence de fonctionnement, et le fait qu'il y ait **moins de contacts parents- école**. Selon eux, ceci peut avoir deux raisons : la première est que la démarche est plus difficile pour joindre les enseignants, et la deuxième est que les parents ne connaissent pas les enseignants et ne viennent pas aux réunions.

Par deux fois est aussi évoquée la **différence entre écoles primaires** au niveau des acquis de base .

Jeune

Les quelques causes en rapport avec le jeune sont reliées à la **crise d'adolescence** et au **besoin** concomitant d'**être accepté par les pairs**.

Société

Peu d'explications des causes du décrochage sont mises en lien avec la société. De manière isolée, sont évoquées des activités extrascolaires plus attrayantes que l'école ou encore l'individualisme prôné par notre société.

C. Les indices de décrochage

L'indice toujours cité par les CPMS est les **difficultés de comportement** (chahut, opposition, transgression des règles, moins de participation, distraction).

Quasi systématiquement sont cités les indices concernant les **résultats scolaires** (chute des résultats, échecs) et l'**absentéisme**.

L'état de **santé** qui se dégrade au niveau **physique** ou **psychique** (dépression, somatisation) est mis en avant dans la moitié des cas.

Enfin, de manière moins fréquente, deux CPMS font référence à des élèves dévalorisés par les enseignants.

D. Le vécu des CPMS

La moitié des répondants met en avant le fait que le décrochage est **difficile à traiter**. A cela plusieurs raisons sont invoquées : parce qu'il est un problème vaste, parce que chaque cas est différent, parce qu'il est difficile à détecter, mais aussi en raison de l'absentéisme des élèves ou de leur mutisme.

La moitié exprime également à ce sujet le fait qu'ils se sentent **démunis** en raison du manque de moyens mis à leur disposition et parce qu'ils ont d'autres tâches auxquelles ils doivent faire face.

E. Actions/réactions des CPMS

Presque tous les répondants, dans ces situations, mettent en avant le **travail d'équipe** avec les éducateurs, les enseignants, la direction, les psychologues, les parents et l'élève.

Hormis cela, de **nombreuses pistes d'actions** sont évoquées, **sans** pour autant que l'on retrouve de grandes **tendances communes**. Certains orientent parfois vers le service d'aide à la famille/à la jeunesse, vers un psychologue, ou encore vers l'infirmière. D'autres parlent de leur passage dans les classes pour la prise de contact en début d'année. D'autres encore font un travail sur l'estime de soi et la confiance en soi avec le jeune. Ou encore certains parlent de travail d'information voire de guidance de l'élève, dans ses questions ou dans son projet professionnel.

Ces réponses variées, ne relevant pas vraiment d'une action commune, peuvent se comprendre dans la mesure où la moitié des répondants évoquent pour le décrochage un **travail au cas par cas**.

4.1.4. Analyse horizontale

Note préalable : les professeurs ont globalement plus de réponses relevées par rapport aux autres répondants. Nous attribuons essentiellement cela à la méthode de récolte de données qui a été différente. En effet, les professeurs ont été consultés en groupe animé environ pendant une heure, alors que les représentants CPMS et les éducateurs ont pour la plupart été consultés par téléphone. Nous nous attarderons donc à ce qui est mis préférentiellement en avant par chaque groupe et non aux nombres de réponses.

A. Eléments de définition

Le **désintérêt pour l'école** et les **absences** sont les deux éléments que nous retrouvons dans tous les groupes. Le désintérêt apparaît dans quatre à cinq groupes de chaque professionnel. Les absences, si elles sont citées par tous les groupes de professeurs, elles le sont aussi chez plus de la moitié des autres professionnels.

Les **professeurs** pointent également pour plus de la moitié d'entre eux, les résultats **scolaires** et le **refus de travailler**.

Ces éléments de définition du décrochage scolaire donnés par les professionnels rejoignent partiellement la définition des théoriciens en ce qui concerne le désinvestissement scolaire se manifestant par une démobilité, une démotivation dont les mauvaises notes, la passivité, l'agressivité ou l'absentéisme peuvent être l'expression.

B. Les causes du décrochage

Si nous tenons compte du nombre d'arguments et de la variété de ceux-ci, ce sont les causes liées au **système scolaire** et **celles liées à la famille** qui sont le plus souvent évoquées par les professionnels. Par ailleurs, une différence marque un positionnement légèrement différent pour les éducateurs. En effet, ils utilisent préférentiellement des causes liées au système scolaire, reléguant au deuxième plan celles liées à la famille.

Les arguments concernant le **jeune** sont également utilisés par les professionnels. Mais, globalement ce type d'argument est utilisé deux fois **moins souvent** que les deux précédents, voire encore moins souvent pour les CPMS.

Si un regard critique sur la société est parfois posé par les professionnels pour expliquer le décrochage, il reste isolé et moindre par rapport aux autres types d'arguments.

Famille

Le **manque de soutien parental** est mis en avant systématiquement et par tous les professionnels.

A ce propos, les observations menées par certains praticiens et théoriciens que nous avons consultés tendent à démontrer combien, justement, beaucoup de parents soutiennent leurs enfants et sont inquiets pour la poursuite de leur scolarité craignant la relégation vers des filières moins performantes ou le décrochage.

Les **problèmes familiaux** sont eux aussi souvent évoqués même s'ils le sont moins que l'argument précédent. Tous les CPMS parlent des situations familiales difficiles. Les professeurs y font référence dans cinq établissements. Et les éducateurs dans la moitié des établissements.

Enfin, les **professeurs** remettent en question, dans la moitié des établissements, les **exigences des parents** en pointant leur **inadéquation**. Soit parce qu'elles sont trop hautes pour les capacités de l'enfant, soit parce qu'elles sont trop basses et donc sous-estiment la difficulté du programme secondaire.

Les enseignants, tout comme George et Longhi, évoquent donc les attentes trop élevées des parents concernant la réussite de leurs enfants comme cause possible de décrochage scolaire.

Système scolaire

Quasiment tous les professionnels invoquent les difficultés d'adaptation de l'élève dues au passage dans le secondaire pour expliquer le décrochage. Globalement, les professionnels pointent un **fossé entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire**, tant au niveau des exigences qu'au niveau de l'environnement même et de l'organisation.

Bien que seulement deux CPMS le fassent, les autres professionnels mettent l'échec en **lien avec l'école primaire**. Divers arguments sont cités, comme les différences de niveau entre les différentes écoles primaires, ou les lacunes au niveau des prérequis en fin de primaire, ou encore une mauvaise préparation au secondaire dans le primaire ou enfin comme un problème qui existait déjà en primaire.

Claude Blanchart, Préfet des Etudes à l'Athénée Royal de Marchienne Au Pont fait remarquer que **l'institution scolaire** a pour principe **d'imputer à l'autre les difficultés** rencontrées par les élèves et les relations avec l'extérieur.²⁰ Ceci lui évite ainsi de remettre en question ses pratiques pédagogiques et le type de relations qu'elle construit avec ses élèves.

²⁰ Blanchart, C. (2000). Le difficile passage du primaire au secondaire. In L'Observatoire. N28. PP.65

Pour Benoît Jacquemart, directeur de l'enseignement primaire à l'Institut Sainte Marie de Namur, les **difficultés rencontrées par les jeunes** lors du passage primaire- secondaire sont **essentiellement** d'ordres relationnel, pédagogique.

D'ordre relationnel d'abord : l'instituteur est seul responsable face à ses élèves; les contacts et la communication avec les familles sont plus fréquents ; l'aide aux élèves en difficulté se fait immédiatement et spontanément ; les enfants se sentent accueillis, respectés, considérés comme des êtres en devenir, le cadre et l'encadrement sont sécurisants.

D'ordre pédagogique ensuite, et c'est selon Jacquemart le motif le plus souvent invoqué par les enseignants du secondaire pour expliquer le décrochage scolaire de leurs élèves. Le primaire pratique davantage la **différenciation des apprentissages** contrairement à ce qui se passe dans le secondaire. La pédagogie du primaire est davantage basée sur des **méthodes actives et inductives**, qui, sur base d'activités fonctionnelles, facilitent l'intégration contrairement à ce qui se passe dans le secondaire où la pédagogie est, comme le constate entre autres Caouette, verticale, frontale, déductive et abstraite, basée sur la transmission – mémorisation du savoir avec des contenus identiques pour tous. Les méthodes actives dans certaines écoles primaires tels que Freinet, Education Nouvelle considèrent que les disciplines sont des outils au service des projets, des activités pédagogiques, des défis et favorisent la socialisation des élèves. Les **apprentissages font dès lors plus sens** avec des pédagogiques de ce type au primaire que dans le secondaire : les entrées dans la matière sont diversifiées et des liens sont créés entre les différentes matières et les projets. Mais, comme le dit encore Jacquemart, c'est aussi au niveau de **l'évaluation** que la **cassure entre le primaire et le secondaire** est notoire. En primaire, les élèves ont **droit à l'erreur** puisqu'ils sont en phase d'apprentissage, **l'évaluation formative** est permanente, basée sur la communication orale, elle permet la **régulation des apprentissages en fonction des besoins** des élèves. Tandis que dans le secondaire, l'évaluation repose encore trop souvent sur des points, des moyennes et des remarques valorisantes pour les plus forts et dévalorisantes pour les plus faibles.²¹

Enfin, dans la moitié des établissements, les professeurs ont évoqué encore comme cause la réforme de l'enseignement. Ici est essentiellement remis en question le fait qu'on ne fasse plus redoubler les élèves.

Jeune

Il n'y a **pas de tendance générale** qui se retrouve chez les professionnels. Les CPMS utilisent peu cet argument alors que les éducateurs y font plus souvent référence sans pour autant que l'on retrouve des arguments préférentiellement cités. Enfin, les professeurs qui utilisent aussi souvent ces arguments liés au jeune que les éducateurs; parmi ces arguments deux reviennent à plusieurs reprises : la crise d'adolescence et le sens donné à l'école par le jeune.

Société

Comme nous l'avons déjà relevé au début de cette section, les arguments relevant de la société sont très peu utilisés. Par conséquent aucune grande ligne ne s'en dégage. Il reste, malgré tout, intéressant de souligner que dans plus de la moitié des établissements, les professeurs parlent du fait que le travail et l'effort ne sont pas valorisés au sein de notre société.

²¹ Jacquemart, B. Document de synthèse relatif aux difficultés rencontrées lors du passage primaire/secondaire.

C. Les indices de décrochage

Tous les professionnels utilisent les **problèmes de comportement** comme indice de décrochage. Sont compris dans ceux-ci, le chahut, l'indiscipline, la violence ou encore le repli sur soi.

Si pour tous les professeurs l'**absentéisme** est un indice de décrochage, il l'est également pour plus de la moitié des autres professionnels. Nous pouvons donc penser qu'il s'agit d'un élément important pour tous.

Les résultats scolaires (échecs nombreux, baisse des résultats) sont un élément qui est utilisé par plus de la moitié de tous les groupes rencontrés.

Nous pouvons donc dire que les problèmes de comportements, l'absentéisme et les résultats scolaires sont des indices utilisés de manière assez unanimes par tous.

Certains théoriciens considèrent toutefois l'**absentéisme** comme l'**étape ultime du décrochage**, celui-ci se préparant insidieusement parfois bien longtemps avant que le jeune ne quitte l'école. Et, de fait, pour bon nombre d'entre eux, les comportements perturbants, l'indiscipline voire la violence mais aussi la passivité et le démotivation, les oublis et les mensonges, la chute des notes, le manque de travail et d'effort, sont autant de moyens utilisés par le jeune pour exprimer son mal-être à l'école. Il semblerait donc qu'ils puissent être considérés comme des indices annonçant un décrochage potentiel.

Comme on pouvait s'y attendre, les professeurs sont les seuls professionnels à mettre en avant le travail scolaire non adéquat ainsi que la perte d'intérêt pour le travail scolaire des élèves en décrochage potentiel. Ceci peut se comprendre dans la mesure où ils sont les mieux placés pour relever ces types d'indices et ce, de manière quotidienne. Ce dernier point pouvant expliquer qu'il s'agit d'un indice important pour eux.

D. Le vécu

La moitié de tous les professionnels rencontrés évoquent un **sentiment d'impuissance** face au décrochage. Ce sentiment peut aller jusqu'à un sentiment de **découragement** chez certains éducateurs ou un sentiment de **malaise ou de déception** chez certains professeurs.

Cette **impuissance** soulève la **question de l'identité professionnelle** : comment trouver une identité professionnelle quand on se sent inutile dans le champ de son métier ?²² Longhi & Guibert mettent eux aussi en évidence ce sentiment d'impuissance des enseignants à endiguer le problème du décrochage scolaire. Ceci souligne la position intenable que vivent certains professionnels. En effet, comment faire face à une situation professionnelle sur laquelle on est intimement persuadé de n'avoir aucune emprise. Ne met-on pas certains enseignants face à une mission impossible ?

²² Donnay, J., Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Presses Universitaires de Namur.

E. Actions/réactions

Presque tous les **professeurs** et les **éducateurs** mettent en avant l'importance de communiquer et de **dialoguer avec le jeune** en situation de décrochage.

Perrenoud, Caouette, Longhi & Guibert, Pierrelée et Baumier insistent eux aussi sur l'importance de l'écoute et de la communication dans la relation éducative. Les apprentissages ne pourront prendre du sens et se réaliser que dans la mesure où le jeune aura pu se dire, parler de ses inquiétudes, de ses problèmes, de ses difficultés. L'absence d'écoute et de communication pouvant amener des jeunes plus fragiles à décrocher.

Les **professeurs** sont très sensibles à la notion de **revalorisation de l'élève** et sont les seuls à mettre quasi systématiquement cette action en avant.

Cette revalorisation évoquée par les enseignants renvoie aux observations des théoriciens, observations selon lesquelles les félicitations, les encouragements constituent des facteurs agissant sur la confiance en soi, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité. La revalorisation, le regard positif des enseignants, permettraient d'éviter le décrochage potentiel. **Par ailleurs, il n'est nullement question ici de l'expérience de réussite** qui est un des piliers essentiel à une bonne estime de soi. En effet, **que fait-on de celle-ci alors que la moitié des professionnels utilisent tous la réussite scolaire comme indice de décrochage ?**

Enfin, un élément qui différencie encore nos groupes de professionnels se situe dans le type d'actions menées. En effet, les **professeurs** ont plutôt tendance à proposer de **l'aide sans faire appel à d'autres professionnels** alors que les **éducateurs** et les **CPMS** ont eux tendance à se diriger vers un **travail d'équipe**.

4.2. Jeunes et parents : analyse des facteurs en lien avec la problématique du décrochage

4.2.1. Remarque préliminaire

Après avoir rencontré tous les élèves, trois groupes ont émergé : premièrement, des élèves n'ayant jamais rencontré de problème dans l'enseignement primaire et qui correspondaient stricto sensu à la population que nous recherchions ; deuxièmement, des élèves ayant rencontré certaines difficultés (ex : troubles instrumentaux) mais ayant réussi leurs primaires sans doubler ; et troisièmement, des élèves ayant redoublé dans l'enseignement primaire. Pour nos analyses, nous avons décidé de ne pas prendre en compte les huit élèves composant le dernier groupe parce qu'ils s'écartaient significativement de notre population cible et de notre question de recherche²³.

Nous avons procédé à une analyse globale des deux groupes restant dans la mesure où aucune différence n'a émergé de l'analyse de ceux-ci pris séparément. L'analyse a donc été menée grâce aux entretiens sous forme de récits de vie de trente-trois enfants et de leurs parents.

Il est important de rappeler que les analyses ont été réalisées sur base de données récoltées au moyen de récits de vie. Cette méthode amène à travailler sur base de faits rapportés, sur des représentations. Les parents et les élèves nous ont en effet exprimé ce qui leur semble important dans le parcours ayant mené au décrochage. Ce n'est donc pas parce qu'un fait n'a pas été rapporté par un des acteurs qu'il n'a pas eu lieu, mais cela peut être également dû au fait qu'il s'agisse d'un facteur qui paraisse moins important à ses yeux. C'est pour cette raison que les données ne peuvent être nullement interprétées quantitativement au sens strict du terme.

4.2.2. Modèle d'analyse des données

Afin de faciliter les analyses, les faits qui nous ont été rapportés par les élèves et leurs parents ont été analysés selon le schéma qui s'est dégagé de la revue de la littérature et qui a été présenté au point 2.5. .

Les dires ont été tout d'abord replacés dans le domaine auquel ils se rapportaient : les composantes scolaires, individuelles, familiales et sociales. Au sein de ces quatre domaines, ils ont ensuite été classés selon le type de données auxquelles ils faisaient référence. Par exemple lorsqu'il s'agissait de données liées à l'école, celles-ci pouvaient faire référence soit au parcours scolaire de l'élève (le fait de doubler ou non, de changer d'école, ...), soit à l'organisation scolaire (ex : les difficultés liées au changement régulier de classe et de professeur), soit aux relations avec les autres élèves ou avec les enseignants.

²³ Pour rappel, notre population cible est constituée d'élèves n'ayant pas connu de réelles difficultés scolaires avant leur passage dans l'enseignement secondaire

4.2.3. Analyse des données

A. Composantes scolaires

Relation avec les enseignants

Presque la totalité des élèves disent entretenir ou avoir entretenu de bonnes relations avec un ou plusieurs enseignants dans le secondaire et dans le primaire. Ils disent que les professeurs étaient « *cool, sympas, expliquaient bien* ».

En ce qui concerne les relations avec des professeurs vécues comme mauvaises, un tiers des élèves en relatent de telles au primaire et deux tiers en relatent au niveau du secondaire. Certains rapportent : « *avec le prof que j'avais ça n'allait pas vraiment* » ; « *avec mes nouveaux profs ça se passe plus ou moins bien, j'ai quand même beaucoup de remarques* » ; « *j'ai l'impression qu'elle ne m'aime pas, qu'elle me rejette* » ; « *quand je n'aime pas le prof je ne fais pas de bons résultats* ». Bien qu'exprimés moins fréquemment, les parents relatent globalement les mêmes faits. La moitié des parents soulignent l'importance de la qualité de la relation avec l'enseignant parce qu'elle a une influence importante sur l'enfant.

La qualité de la relation avec l'enseignant apparaît donc être un élément essentiel tant pour les enfants que pour les parents. Il semblerait que la qualité de celle-ci puisse être un élément soit favorisant le décrochage soit, au contraire, soutenant l'accrochage à l'école.

Ceci semble d'autant plus vrai que plus d'un tiers des élèves expriment formellement un **besoin de relation éducative**, pour reprendre les mots de Caouette, et non uniquement d'éducation. Plus précisément, ils expriment le besoin d'une relation empreinte de convivialité, de cordialité, mais aussi de compréhension et donc d'empathie.

Ce besoin paraît être clairement en lien avec la motivation du jeune à aller à l'école. Non seulement parce que certains font le lien entre la facilité ou le caractère agréable de la branche et la qualité de la relation entretenue avec le professeur, mais aussi parce que plus d'un tiers des élèves pensent qu'une **meilleure relation avec les enseignants les motiverait davantage à venir à l'école**. Ceci semble aller dans le sens de Leclercq et Lambillotte qui affirment qu'une relation éducative et pédagogique basée sur l'empathie contribuerait à créer du sens et à développer la motivation.

Relation avec les autres élèves

A l'école primaire presque tous les élèves relatent de bonnes relations avec leurs autres camarades de classe. Seuls quatre enfants disent avoir eu des problèmes relationnels.

Au niveau de leurs relations actuelles, dans l'enseignement secondaire, un peu moins de la moitié des enfants disent en avoir de bonnes avec les autres élèves de leur classe. Il apparaît que 6 élèves aient des problèmes relationnels (bagarres ou difficulté d'intégration) entre eux et d'autres élèves. Il semble que le fait d'avoir des camarades venant de leur ancienne école primaire puisse être un élément facilitateur de la transition à l'école secondaire. Certains disent : « *je suis toute seule dans ma classe* » ; « *mes copains du primaire sont dans une autre classe et c'est dur* ». En effet, d'une part cinq élèves disent que le fait de n'en avoir pas eu a été une difficulté pour eux et d'un autre part certains affirment que le fait d'en avoir eu a facilité ce passage.

Ceci répond d'une part au **besoin de sécurité** évoqué entre autre par G. George (2002). Le fait de se retrouver dans un nouvel environnement matériel et humain, provoque un sentiment d'insécurité. Le fait de ne pas s'y trouver seul permet de contrôler son anxiété, son stress. D'autre part, selon Dominique Monchablon, psychiatre, « *Faire sa rentrée* » impose à l'adolescent de remettre son narcissisme à l'épreuve de nouveaux groupes.(...) *L'adolescent est tyrannisé par le poids des apparences. L'hétérogénéité de sa maturation personnelle, affective, intellectuelle ou sexuelle nourrit souvent un sentiment d'incomplétude douloureuse que ce soit dans sa vie scolaire ou relationnelle. D'où la recherche de réassurance, exprimée parfois de manière provocatrice ou paradoxale, auprès des condisciples et des adultes, pour quitter le familier et affronter la nouveauté, l'inconnu.* »²⁴. Certains d'entre eux ne parvenant que plus tardivement voire jamais à s'intégrer, à développer un sentiment de sécurité

Si la relation avec les pairs est un élément important dans l'intégration plus globale du jeune dans l'école et son nouveau système, elles peuvent être également un élément motivant pour lui à aller à l'école. Certains des enfants rencontrés le disent explicitement : « *j'aime bien venir à l'école pour retrouver mes copains* » ; « *j'aimerais qu'il y ait plus de récréés pour être plus avec mes copains* ».

En ce qui concerne l'ambiance de classe, plus d'un tiers des élèves s'en plaignent et disent que le comportement des autres élèves les ennuie et que cela rend même certains cours difficiles à suivre. Certains racontent : « *je suis dans une classe incontrôlable* » ; « *c'est la pagaille dans la classe* » ; « *je suis dans une classe difficile et ça se manifeste dans mes points au bulletin* ».

Cette réflexion semble rejoindre les observations réalisées par Leclerc et Lambillotte (1997), selon lesquelles les décrocheurs potentiels, même s'ils participent aux chahuts organisés dans la classe, pensent que la discipline est nécessaire pour que l'ambiance soit propice au travail scolaire.

Organisation de l'école et des études

Pour les deux tiers des parents le passage à l'école secondaire s'est bien passé, l'autre tiers affirmant qu'il a été difficile pour leur enfant. Le discours des parents et celui des enfants montrent qu'un peu moins d'un tiers de ces derniers avaient manifesté de l'anxiété, en raison des changements (de professeurs, de locaux, de fonctionnement de l'école) ou de la nécessité de devoir se faire de nouveaux copains.

Enfin, si la majorité des élèves semblent avoir globalement bien passé cette transition, les trois quarts évoquent avoir éprouvé, malgré tout, **un certain stress ou de la peur lors de leur passage à l'école secondaire**. Certains affirment : « *je me sentais seul, j'étais un peu perdu* » ; « *j'avais peur des grands* » ; « *l'école est grand et je me suis perdue dans les couloirs* » ; « *quand on change de local j'ai peur d'oublier quelque chose et d'être punie* ».

Il n'est donc pas étonnant que certains enfants disent qu'ils ont certaines difficultés en lien avec l'organisation de l'école secondaire : les changements de locaux, l'organisation des heures de cours, les changements de cours, les changements de professeurs.

Il faut être attentif à cela car ces changements ont été évoqués par G. George (2002) et Boubli (1999) comme facteur de stress chez certains adolescents fragiles. Et si le jeune ne parvient pas à contrôler ce stress, celui-ci peut le mener jusqu'au désinvestissement scolaire.

²⁴ Monchablon, D. La rentrée, moment d'exception. In Le Monde de l'Education. Septembre 2006. N° 350 ; pp. 10.

Presque un tiers des élèves souhaiteraient changer la quantité de certains cours, soit en avoir plus ou moins selon les branches. Ainsi certains aimeraient moins de français ou de langue, alors que d'autres souhaiteraient plus de branches qui les intéressent. Les **changements proposés par les élèves**, sont donc **en lien** avec les notions d'**intérêt**, de **plaisir** (un cours que l'on aime ou que l'on aime pas) et donc en lien avec leur **motivation**.

Ce qu'expriment les jeunes semble aller dans le sens de Caouette (1997), Longhi, Pierrelée et Baumier, Perrenoud qui estiment que les notions de plaisir et d'apprentissage sont intimement liées. Et, selon Brigitte Perucca, les élèves en voie de décrochage ont au départ « la même envie et le même plaisir dans leurs apprentissages que les autres enfants. » De même on s'aperçoit que, chez les enfants bien « accrochés » au système scolaire, « le plaisir ressenti dans les activités ne cesse d'augmenter, laissant apparaître que la motivation résulterait d'un apprentissage. Les enfants en voie de décrochage scolaire *« ne manquent pas forcément de motivation, ils se découragent simplement plus rapidement et sont beaucoup plus sensibles à l'échec. La réassurance en leurs capacités et en leur sentiment de pouvoir influencer sur leurs apprentissages sont deux éléments sur lesquels une attention toute particulière doit être portée. »*²⁵ Ce qui semble donc démontrer que, pour certains élèves en voie de décrochage, le plaisir à l'école existe, ce qui leur manquerait surtout, c'est la confiance en soi, un sentiment d'efficacité.

Les **parents** eux, pour un tiers de ceux-ci, constatent des **problèmes au niveau de l'organisation des classes ou de l'école** et désireraient des changements à ce niveau. Par exemple, certains souhaiteraient des mises en place ou une amélioration des remédiations, diminuer le coût des études, ou encore revoir la constitution des classes.

De même, la CNAP, dans un rapport concernant le difficile passage du primaire vers le secondaire, démontre combien la composition des classes qui accueillent des jeunes provenant d'horizons parfois très différents, les différences d'organisation de travail, de cours et de matières peuvent être déstabilisants et source de désinvestissement scolaire et de décrochage potentiel pour les jeunes adolescents.²⁶

B. Composantes individuelles

Personnalité

Le seul élément émergent évoqué par un quart des **parents** est la mise en lien des difficultés de l'enfant avec la **crise d'adolescence**. Plus particulièrement, ils invoquent le surinvestissement des relations avec les copains.

Un peu moins d'un tiers des **élèves** disent que si certains **aspects de leur personnalité pouvaient changer**, comme la confiance en soi, cela se passerait mieux à l'école. Presque un tiers de parents décrivent leur enfant comme timide, introverti et un tiers d'entre eux disent encore que leur enfant présente des réactions de type manque de confiance en soi, du découragement ou encore se dévalorisent.

Cette réflexion est confirmée par celle des différents théoriciens que nous avons consultés. Ils ont mis en évidence combien la confiance en soi dépend de l'estime de soi. Si l'estime de

²⁵ In Le Monde de l'Education. Septembre 2006. pp.26-27.

²⁶ CNAP. Les parents et l'école. Septembre 1988. pp. 15.

soi est stable, l'adolescent sera capable d'affronter les difficultés liées au parcours scolaire. Selon Delvaux, un manque de confiance en soi lié au sentiment d'inefficacité peuvent mener certains jeunes plus fragiles au décrochage scolaire : « *Confronté à des échecs scolaires successifs, le jeune pourra ainsi aller jusqu'à désinvestir ce milieu qui ne lui permet pas de se construire une image positive de lui-même.* »²⁷ Quitter l'école devient pour lui un moyen de se protéger, de contester le système, de se créer ailleurs une bonne estime de soi.

Réactions face à l'école (apprentissages et difficultés)

Les jeunes évoquent des difficultés d'ordre organisationnel : « *Je m'embrouille... j'ai oublié ma mallette...* » ; « *La première semaine, on n'allait pas aux toilettes parce qu'on ne savait pas où elles étaient, on était perdus...* » ; d'ordre cognitif : « *Si j'aime pas les cours, c'est parce que j'arrive pas à le faire...* » ; « *J'ai beaucoup d'échecs, et pourtant j'étudie tout le temps, tout le temps, tout le temps...* » ; d'ordre relationnel : « *Les profs, ils crient pour rien* » ; et d'ordre affectif : « *Je suis toute seule, je ne connais personne, les autres, ils sont dans une autre classe.* » ; « *J'avais peur des grands, y'en a qui ont l'air bizarre...* »

Si un quart des parents insistent sur le fait que leur **enfant aime l'école**, la même proportion rapporte des phénomènes d'**anxiété** en rapport ou non avec des difficultés chez leur enfant. Un peu moins d'un tiers des enfants disent effectivement éprouver du **stress** à l'école.

Delvaux, George et Truong associent le stress à l'école à la mauvaise estime de soi. Certains adolescents stressent et parfois décrochent parce qu'ils se sentent atteints dans leur dignité, dans leur valeur personnelle, par leur incapacité à réaliser certains apprentissages, à répondre aux attentes parfois trop élevées des parents et des enseignants, par les remarques ou le regard dévalorisants de leurs pairs et/ou de leurs enseignants. Brigitte Perucca rapporte les propos d'un enseignant qui démontrent « *l'importance que peuvent avoir des phrases anodines auprès d'enfants* » plus fragiles, réflexions qui pourraient les mener progressivement au décrochage.²⁸ Cyrulnik avec la notion de résilience insiste sur l'importance qu'un propos d'enseignant peut avoir sur le développement ultérieur d'un jeune. De ce fait les enseignants peuvent parfois être sans le savoir des tuteurs de résilience ce qui démontre le pouvoir des paroles dans un sens comme dans un autre.

Un tiers des parents disent que leur enfant a des **comportements perturbateurs** en classe.

Les parents disent, dans un tiers des cas, que leur **enfant a tendance à baisser les bras** face aux difficultés. De plus, si selon les parents, seuls quelques enfants paraissent indifférents face à leurs difficultés, pour certains, cela peut aller jusqu'au refus d'aller à l'école ou à des comportements de type mensonge.

Seuls deux parents relèvent des absences fréquentes de leur enfant.

Ces réflexions des parents rejoignent d'une part celles de Delvaux qui affirme qu'en adoptant des comportements provocants, voire perturbateurs, les jeunes éprouvent le sentiment de se valoriser aux yeux des autres. George d'autre part estime que les comportements perturbateurs et les attitudes d'oubli, de falsification des notes, de tricherie sont autant de manières pour le jeune de manifester son mal-être à l'école et peuvent donc apparaître comme des indices de décrochage potentiel.

²⁷ In L'Observatoire. N°28. pp. 35

²⁸ In Le Monde de l'Education. Septembre 2006. N° 350. pp. 27

Face aux difficultés que rencontre leur enfant, les **attitudes des parents sont variées**. En effet, si moins d'un quart des parents se sentent perdus face à l'avenir de ce dernier, le même nombre a, au contraire, une vision optimiste et pense qu'il peut mieux faire et qu'il s'agit d'une mauvaise période à passer.

Action

Presque tous les **enfants disent que leurs parents les soutiennent** et les encouragent face à leurs difficultés. « *Ma maman elle veut bien m'aider mais mon papa, il ne m'aide presque jamais parce qu'il ne se souvient plus...* » Presque tous affirment également qu'ils peuvent recevoir de l'aide de personnes de la famille, et certains disent qu'il peuvent aussi avoir recours à des personnes extérieures à celle-ci. Il est à noter, qu'un tiers des enfants estiment que leurs parents ont des réactions négatives face à leurs difficultés, comme par exemple de l'énerverment. Face aux difficultés de leur enfant, cinq parents ont une réaction négative (refus de l'échec et déception) et cinq disent encore qu'ils se sentent perdus et baissent les bras.

Pour faire face aux difficultés que rencontre leur enfant, la moitié des parents ont eu recours à une aide sociale ou psychologique (psychologue, PMS, SAJ,...).

Le discours des parents démontre bien combien ils se soucient de la scolarité de leur enfant et peuvent se sentir démunis par rapport aux difficultés qu'il rencontre, celles-ci étant souvent sources de tensions dans la famille. Longhi & Guibert rapportent que « *Même si la vie moderne impose des emplois de temps serrés, sépare quelque peu les familles, et donne l'impression que les parents et les grands-parents ne s'occupent pas de leurs enfants, en fait, ils s'en préoccupent intensément. La distance que certains parents prennent avec l'école peut passer pour de l'indifférence. Il n'en est rien. Ils portent leur croix, ils ne sont pas fiers de leur gosse et l'école non seulement ne leur propose rien mais développe une méfiance à leur encontre.* ». George quant à elle donne une explication plus psychologique et sociale de ces tensions familiales par rapport à la scolarité de leur enfant : le fait de vivre dans une société qui prône la réussite et la performance a pour effet que les parents vivent les échecs et le décrochage de leur enfant comme leur propre échec. Maryline Baumard a recueilli les propos de la psychanalyste Jeanna Faccin-Siaud qui affirme que : « *Il y a aujourd'hui une telle pression sur la réussite scolaire que les parents sont décontenancés. Ils cherchent de l'aide, essaient de faire tout ce qui est de leur ressort pour que leur enfant ne reste pas sur le bord de la route.* » Cette psychanalyste estime que le rôle des parents consiste avant tout à aider leur enfant à développer sa confiance en soi. Des parents trop intrusifs rendent leur enfant incapable d'accéder à l'autonomie et à l'efficacité.

Un quart des parents pensent aider leur enfant en leur apportant une écoute et en discutant avec eux.

Un quart des **parents**, encore, **disent faire confiance à leur enfant** et lui laissent de l'autonomie. Dans le même registre, la même proportion des parents sont confiants et pensent que leur enfant est capable de réussir des études.

Caouette attribue une importance primordiale à l'écoute des jeunes et à la communication à l'intérieur de la famille. Pour lui, en effet, « *Nos familles sont vivantes et en santé quand elles accordent la priorité à la qualité de vie au sein de la famille. (...) Et pour cela, il leur faut investir sérieusement dans la communication et dans la vie de famille. On n'a pas idée du drame de la solitude que vivent la majorité des adolescents et du sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent lorsqu'à peu près aucun adulte, ni à la maison ni à l'école, ne s'intéresse à leurs questions, à leurs contestations, à leurs fantaisies et à leurs rêves. (...) Les jeunes décrocheront moins lorsqu'au sein de la famille, ils retrouveront cette qualité de vie et de*

communication qui les aidera à croire en eux et à avoir confiance en leur pouvoir de contribuer au changement dans leur école, leur milieu de travail et la société en général. » . Cette **attitude de confiance et d'autonomie** accordée par les parents est un **facteur important dans le développement de la confiance en soi et du sentiment d'efficacité**, et probablement un moyen de prévenir le décrochage.

Motivation

Seuls quatre élèves évoquent la motivation en disant tout faire pour réussir leur année.

Un tiers de parents pointent chez leur enfant des problèmes de motivation, alors que seulement deux enfants disent explicitement être peu motivés par rapport à l'école.

Pour tenter de résoudre ce problème de motivation, un quart des parents essaient de la nourrir par des récompenses ou encore en essayant de faire prendre conscience de l'importance de l'école pour son avenir afin de les motiver.

Le sens de l'école

Tous les **parents accordent de l'importance à l'école**, tant pour l'avenir de l'enfant, que pour l'apprentissage de la culture et des valeurs sociales ou encore que pour le confort matériel.

Si plus de trois quarts des enfants considèrent que leurs cours auront une utilité pour le métier qu'ils exerceront plus tard, et que la moitié affirment que l'école est un lieu d'apprentissage et de culture, la moitié d'entre eux se contredisent dans leur discours et disent également ne voir aucune utilité à leurs cours.

Ces **contradictions** nous amènent à nous poser la question de ce qui vient vraiment d'eux-mêmes et de ce qui est repris du discours ambiant de l'école ou des adultes. Peut-être déjà ces contradictions montrent-elles aussi à quel point le **sens de l'école est déjà ébranlé dans l'esprit de certains jeunes ?**

La majorité des théoriciens que nous avons consultés affirment que le sens se construit à l'école à travers des activités qui répondent à un besoin, à une situation problème, à un projet définis en négociation avec les élèves. La diversité de ces activités permettra de rencontrer la diversité des rythmes, des talents et des cultures de chacun. Les activités proposées, en s'ancrant dans le vécu prennent du sens et stimulent la motivation et le plaisir, permettent d'éviter le décrochage. Les disciplines deviennent des outils permettant de réaliser les activités, leur sens paraît alors plus évident.

Avenir

Tous les enfants interrogés ont un **projet scolaire**, qu'il soit imposé par les parents ou plus personnel. Un tiers d'entre eux continueraient dans l'enseignement général et les autres se partageraient entre l'enseignement technique et professionnel ainsi qu'au sein d'une option particulière.

En ce qui concerne **l'avenir plus éloigné**, il semble que très peu d'enfants n'aient pas de projet professionnel affirmé, alors que une grande majorité parle d'un métier qu'ils aimeraient exercer plus tard. La moitié d'entre eux se voient exercer un métier de type intellectuel, et l'autre moitié se verrait exercer des métiers manuels, sportifs ou artistiques. Par ailleurs, lorsque les parents parlent du projet professionnel de leur enfant, ils les voient moins dans des métiers de type intellectuels.

En ce qui concerne la **poursuite de leur année scolaire** et donc leur avenir proche, les choses semblent différentes. En effet, même si les enfants semblent tous avoir un projet scolaire, imposé ou non, les choses paraissent être généralement vécues comme assez

incertaines ou de manière pessimiste en ce qui concerne la fin de leur année scolaire. En effet, seuls six élèves pensent que leur année va bien se passer. Les autres soit ne savent pas comment elle va se dérouler et se situent donc dans l'incertitude, soit pensent qu'elle va mal se terminer. De plus, si une grande partie des élèves ne sont pas optimistes, quatre d'entre eux vont jusqu'à exprimer le fait d'avoir peur de doubler. Les parents sont eux plus partagés. Environ la moitié d'entre eux pensent que leur enfant va passer dans l'année suivante, soit parce qu'il aura travaillé, soit parce qu'il aura changé d'option ou de filière. L'autre moitié est elle, soit incertaine et attend les résultats de juin, soit pessimiste et pense que l'enfant va redoubler. Par rapport à ce dernier point, il semble que les parents soient plus pessimistes que leurs enfants et expriment plus facilement le fait qu'il va doubler. Peut-être cela est-il dû au fait que les parents ont plus tendance à être réalistes, ou tout simplement sont-ils plus inquiets, contrairement à leur enfant.

Les apprentissages

Primaire

Deux tiers des élèves disent avoir bien réussi à l'école primaire, certains disent même n'avoir pas eu beaucoup besoin d'étudier. L'interview des parents et celle des enfants montrent quand même qu'un peu moins de la moitié ont déjà rencontré des difficultés, soit ponctuellement soit dans une branche particulière. Face à ces difficultés, un quart des parents disent avoir eu recours à une aide scolaire (école des devoirs, atelier de remédiation, professeur particulier, logopède).

Secondaire

Les trois quarts des élèves disent avoir plusieurs, voire **beaucoup d'échecs**. Un peu près le même nombre éprouve des **difficultés dans certaines branches**, que ce soit au niveau de la compréhension ou autre. Ce qui semble être confirmé par le discours de parents. Un tiers des parents relèvent quand même des points positifs et soulignent que leur enfant est bon dans une ou plusieurs branches.

Par rapport aux **difficultés** rencontrées, la moitié des élèves les situent au niveau de la **méthode de travail** et notamment au niveau de la **mémorisation**. Les parents mettent également cela en avant pour plus de la moitié d'entre eux que ce soit au niveau de la mémorisation mais aussi au niveau de l'organisation chez leur enfant (oubli des affaires, organisation des classeurs,...).

Un tiers des élèves évoquent un **manque d'étude**. Dans la moitié de ces cas ils disent même qu'ils ne travaillent pas à la maison parce qu'ils n'en ont pas envie. Il est à noter qu'un tiers d'entre eux affirment également travailler tous les jours à la maison. Ceci est corroboré avec le discours des parents puisqu'un quart de ceux-ci disent que leur enfant travaille beaucoup.

Sont aussi évoqués par les élèves la **quantité de devoirs** et de leçons beaucoup **plus importante** que lorsqu'ils étaient à l'école primaire, et par les parents, des difficultés actuelles qui sont en lien avec des lacunes acquises en primaire (mauvaise méthode d'apprentissage de la lecture, manque de travail des bases, pas de préparation à la méthode et au rythme du secondaire, accumulation des difficultés, ...).

Les dires des parents et des enfants mettent en évidence **l'écart entre les méthodes utilisées en primaire et dans le secondaire**. Dans le primaire, les enseignants travailleraient davantage par projets, les matières étant des outils au service du projet, les activités étant essentiellement des activités d'intégration dans lesquelles il y a moins de

systématisation, et moins de mémorisation. Et, comme l'affirme Caouette, « *dans le secondaire, l'approche pédagogique conserve dans sa pratique quotidienne sa pédagogie de transmission et de mémorisation* » à laquelle les élèves qui viennent du primaire ne sont pas nécessairement préparés. Et ce, malgré la réforme et la refonte des programmes en socles de compétences qui appelleraient davantage de mises en situation d'apprentissage.

Les autres raisons évoquées, relatées par les jeunes et leurs parents dans, en moyenne, un quart des cas sont : les problèmes de distraction tels les oublis, les problèmes d'attention et de concentration en classe et, relatées par les parents, les difficultés lors des interrogations, notamment dans la gestion du stress. Enfin, un quart des parents soulignent que leur enfant n'investit pas les cours qu'il n'aime pas. Rappelons que les différents auteurs que nous avons consultés attribuent un tel comportement de désengagement à la perte de sens et de sentiment d'efficacité pouvant mener à un décrochage potentiel.

Les actions

Face aux difficultés rencontrées par leur enfant, plus de trois quarts des parents disent avoir inscrit celui-ci à des **ateliers de rattrapage/remédiation**.

Dans un tiers des situations, les parents ont fait appel à une **aide extérieure** (professeur particulier, logopède, école des devoirs).

Selon de nombreux théoriciens, « faire toujours plus de la même chose » risque de stigmatiser davantage le problème. Il serait **préférable de travailler l'identité et le projet personnel du jeune qui se pose la question du sens de l'école** : quelle orientation scolaire et professionnelle se déterminer quand on ne sait pas très bien qui on est et ce dont on est vraiment capable ? Dans quelle voie s'engager dans une société en mutation, en manque de repères ? Les jeunes n'envisagent pas toujours le gain qu'ils pourraient tirer des apprentissages que l'école leur propose. Il serait intéressant de travailler avec les jeunes au niveau des valeurs et de leurs élans personnels, d'une réflexion sur leur choix de vie, et dès lors sur le sens de leur formation, plutôt que de leur proposer « toujours plus de la même chose. », comme nous l'avons évoqué dans des recherches précédentes, sur le premier degré et le projet du jeune.²⁹

Au niveau de l'aide offerte à la maison, environ deux tiers des **parents disent encadrer leur enfant durant les devoirs**. Mais ceci ne semble pas toujours être évident, dans la mesure où trois parents disent que cette aide provoque des tensions et deux affirment que c'est insuffisant.

Leclercq et Lambillotte (1997) ont mis en évidence **l'importance du soutien familial** pour les décrocheurs potentiels. Elle « *semble contribuer à insuffler au jeune le désir (ou plus précisément l'obligation) de poursuivre son parcours scolaire. (...) avec quelques nuances toutefois : l'excès ou l'inadéquation de l'encadrement familial peut, sans le savoir ni le vouloir, contribuer à accroître le découragement scolaire. (...) Si le soutien familial n'est pas sans failles, il n'en demeure pas moins le seul que certains puissent trouver dans leur environnement.* » Toutefois, Longhi & Guibert estiment quant à eux que « *L'excès de vigilance de certains parents peut avoir deux inconvénients : d'abord aggraver l'angoisse et la culpabilité du jeune, puis le précipiter vers des formules risquant de l'extraire indûment du cursus normal.* ».

²⁹ Boucenna Sephora, Dejean, Karine, O'Flynn, Marie-Paule. Pour une pédagogie de la réussite au premier degré de l'enseignement secondaire. Etude interuniversitaire (FUNDP, ULG) commanditée par le Ministère de l'Enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Novembre 2003 ; Etude de la nature et de la Mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école. Recherche Communauté Française. FUNDP, ULG. (2002-2003)

Il est à noter que si un quart des parents disent qu'ils ne peuvent pas aider leur enfant, faute de formation, la plupart d'entre eux s'assurent qu'une aide soit fournie par quelqu'un d'autre. Il semble que pour bon nombre d'enseignants, les parents devraient soutenir le travail scolaire de leur enfant. Or, le **rôle des parents** est avant tout de **soutenir affectivement** leur enfant, de s'intéresser à ce qu'il vit, mais nullement de se substituer aux professeurs pour le travail à domicile. Cette confusion dans les rôles spécifiques de chacun, crée des tensions qui ne font que renforcer les difficultés du jeune, en empoisonnant la vie de famille.

Enfin, selon les parents, **l'enfant n'est pas passif** par rapport à ce qui lui arrive. En effet, d'une part, un tiers des parents affirment que leur enfant essaie de rattraper son retard et travaille plus. Et d'autre part, un autre tiers dit également qu'il est demandeur d'aide sous forme de répétitions des leçons, d'explications ou de conseils méthodologiques.

Cette réflexion rejoint celle de Caouette qui estime que « *les enfants ont tous le goût d'apprendre, de se développer, d'explorer, de devenir meilleurs, et ils ont le goût de l'effort pour des choses qui ont du sens, qui les stimulent et qui les motivent.* » .

La motivation

Au niveau de **ce qui pourrait aider l'enfant à se sentir mieux à l'école**, un peu plus de la moitié d'entre eux disent qu'ils trouveraient plus de motivation s'il changeaient quelque chose au niveau de leur étude (changer leur méthode de travail, étudier plus). Nous pouvons noter que leur discours est cohérent avec les difficultés principales qu'ils cernent comme nous l'avons vu plus haut. Par ailleurs, il est à noter également qu'il s'agit là d'une **attribution causale interne**. L'avantage de ce genre d'attribution causale est de permettre d'avoir le sentiment de pouvoir agir sur la situation, mais elle a aussi le désavantage de fort responsabiliser l'individu sur ce qui lui arrive, au risque de diminuer l'estime de soi de celui-ci. Peut-être est-elle aussi un discours extérieur (venant des adultes), intégré par le jeune, discours qui tendrait à déresponsabiliser les professionnels de l'éducation. Dans le même registre d'attribution causale, un quart des enfants disent également qu'un changement de comportement de leur part (écouter plus en classe, arriver à l'heure, être moins distrait,...) pourrait également contribuer à améliorer leur motivation.

Ces réflexions semblent aller dans le sens de Leclercq et Lambillotte qui affirment que les décrocheurs potentiels confrontés à des problèmes d'organisation, d'oublis, d'échecs évoquent davantage des causes internes s'attribuant ainsi une certaine responsabilité de leurs échecs.

Un tiers des enfants affirment qu'un **changement au niveau de la méthode pédagogique des enseignants** les motiverait à venir à l'école. Ils souhaitent par exemple de meilleures **explications** ou **plus d'expériences**, plus de **manipulations**, plus de **mises en situation**. Ce point est également un souhait évoqué par la moitié des parents. Plus particulièrement ils souhaiteraient une meilleure détection des difficultés de l'enfant, plus d'aide au niveau de la méthode de travail ainsi qu'une aide plus individualisée, ou encore des matières moins difficiles. Il semble que les enfants soient également en demande de varier les cadres, les situations d'apprentissage.

Longhi & Guibert, Pierrelée et Baumier, Caouette rencontrent ce souhait des parents en prônant et en appliquant des **pratiques innovantes** tant au niveau des contenus qu'au niveau de l'organisation des groupes et de la méthodologie. Ils estiment que des **groupes de besoins qui rencontrent les élèves** là où ils sont plutôt que des classes d'âge, des **tutorats** pour écouter les adolescents et les conseiller au niveau de la méthode de travail et de l'organisation, des **activités de projets**, des ouvertures sur le **monde extérieur**, des

formations en alternance, des écoles alternatives permettraient, entre autres, de rendre sens à l'école et de prévenir le décrochage scolaire.

Presque un quart des élèves seulement souhaiteraient avoir **plus d'encadrement et d'aide au niveau familial**. Et enfin, le même nombre d'élèves disent que s'ils avaient de **meilleures notes**, ils seraient plus motivés à aller à l'école. Se pose ici la question du rôle de l'évaluation, du **lien entre évaluation et décrochage scolaire**.

Les effets négatifs des mauvaises notes sur l'estime de soi sont évoqués par Maryline Baumard qui reprend les propos de Jeanne Siaud-Faccin : « *Dans la tête des enfants, comme dans celle de bien des parents, une note est trop souvent perçue comme le reflet de ce que « vaut » l'élève.* » Elle affirme aussi que « *Pour se protéger, la première réaction de l'élève consiste à se désinvestir* »³⁰, et donc à décrocher, soit en adoptant un comportement passif, soit en perturbant, soit en somatisant, soit en s'absentant.

C'est aussi au niveau de l'évaluation que la cassure entre le primaire et le secondaire est notoire, comme le dit Benoît Jacquemart. En primaire, les élèves ont droit à l'erreur puisqu'ils sont en phase d'apprentissage, l'évaluation formative est permanente, basée sur la communication orale, elle permet la régulation des apprentissages, en fonction des besoins des élèves. Tandis que dans le secondaire, l'évaluation repose encore trop souvent sur des points, des moyennes et des remarques valorisantes, pour les plus forts et dévalorisantes pour les plus faibles.

C. Composantes familiales

Milieu de vie

Environ un quart des élèves mettent en évidence un nombre important d'activités parascolaires ou familiales qui entravent leur étude à la maison. Cinq parents font état de difficultés financières importantes.

Toutefois, pour Jeanne Siaud-Faccin, citée par Maryline Baumard, les activités extra et parascolaires sont importantes dans la mesure où elles permettent aux jeunes de construire leur confiance en eux et de développer un sentiment d'efficacité dans d'autres domaines que le scolaire.

Hormis ces deux points, aucun trait saillant n'émerge au niveau du milieu de vie des enfants. En effet, deux parents seulement mettent en avant des difficultés liées à l'immigration, quatre disent que l'autre parent ne se soucie pas de la scolarité de leur enfant.

Événements familiaux

Presque un tiers des parents évoquent, pour expliquer en partie les difficultés de leur enfant, des **situations familiales particulières** comme un décès, de la violence parentale, un avortement ou encore une adoption. A la même fréquence ils pensent que des difficultés liées au divorce des parents ont pu influencer négativement le parcours scolaire de l'enfant.

Au total, un peu moins de la moitié des parents utilisent une fois au moins un événement familial pour expliquer et essayer de comprendre les difficultés actuelles de leur enfant.

³⁰ in Le Monde de l'éducation. Septembre 2006. pp.35

Ces propos rencontrent ceux de George qui estime que des problèmes familiaux tels la maladie d'un des parents ou de l'enfant lui-même, des décès, une mauvaise entente avec un des parents peuvent mener au décrochage scolaire.

D. Relation école/famille

Si quelques parents ont des paroles négatives sur les enseignants, cela ne les empêche pas d'attendre des choses de l'école, de faire preuve **d'empathie pour les enseignants** et d'avoir des paroles positives à leur égard.

Par rapport à leurs souhaits, certains disent vouloir **d'avantage d'informations** sur les options et les orientations professionnelles.

La moitié des parents disent attendre davantage de retour de l'école sur les difficultés de l'élève et **plus de communication** avec les enseignants.

Ces souhaits répondent de manière positive aux observations de Longhi & Guibert qui disent que le décrochage scolaire peut être la conséquence d'un manque ou d'une absence de communication entre les familles et l'école : « *Les grandes décisions scolaires ne sauraient être confisquées aux parents. Pour les choix primordiaux dans la vie d'un élève, à terme, l'école devra tenir compte du père et de la mère. Pour l'instant, l'arbitrage débouche sur de petits arrangements de gré à gré, le zapping entre l'école publique et l'enseignement privé et, in fine, parfois, le décrochage.* »

Caouette confirme lui aussi l'importance de la communication entre le jeune, ses parents et l'école sous peine de décrochage scolaire. La communication étant pour lui le ciment de la relation éducative.

E. Composantes sociales

Au niveau des composantes sociales, aucun élément spécifique n'a émergé des discours relevés. Nous ne pouvons que constater ici le manque d'analyse élargie de la problématique du décrochage. Il semble que ni les professionnels de l'éducation, ni les parents n'envisagent les paramètres d'ordre social et sociétal. Mais peut-être cette dimension n'était-elle pas assez explicite dans le questionnaire. Certaines informations ayant trait au fonctionnement de la société apparaissent cependant dans d'autres composantes telles que l'estime de soi, le stress, le système scolaire, les valeurs de société.

4.2.4. Que sont devenus nos trente-huit élèves ?

Après avoir contacté en septembre les familles que nous avons rencontrées, nous avons pu constater que **vingt jeunes** avaient **réussi** leur année et **dix-huit** l'avaient **ratée**.

Sur les vingt élèves qui ont réussi, la moitié ont réussi parce qu'ils ont été orientés vers l'enseignement technique de qualification ou l'enseignement professionnel. Nous pouvons nous poser la **question de ce qu'est vraiment une réussite...** Est-ce que le fait de passer dans une autre filière sur base d'une décision du conseil de classe et non d'un choix personnel peut être considéré comme une réussite ? Nous avons déjà longuement évoqué dans notre partie théorique les risques d'une réorientation abusive qui peut déboucher à plus ou moins long terme sur une véritable rupture scolaire. Nous avons également évoqué l'identité de l'enseignement technique et professionnel qui, jusqu'à présent, est malheureusement loin d'être valorisé chez nous.

En ce qui concerne les élèves qui ont réussi, sept pensaient réussir, quatre pensaient rater et neuf ne savaient pas. En ce qui concerne les élèves qui ont raté, deux pensaient réussir, neuf pensaient rater et sept ne savaient pas. Nous pouvons donc dire que les élèves, lorsque nous les avons rencontrés, avaient une **bonne perception de leur situation scolaire et de leur perspective d'avenir**.

Globalement, si on se contente de prendre en compte le simple fait de rester dans une école comme critère de réussite, nous pourrions dire que tous ces élèves y sont arrivés, bien qu'on ne puisse pas parler de réussite scolaire pour tous. Bien évidemment, l'année scolaire nous montrera dans quel sens chacun a évolué. Il serait donc intéressant de reprendre contact avec eux en fin d'année pour observer leur évolution à chacun et vérifier ainsi la pertinence des décisions du conseil de classe et/ou des parents. Nous nous permettons de rappeler que le décrochage est un processus, et qu'on ne doit donc pas se contenter d'observations ponctuelles mais qu'il est important de suivre ces jeunes dans le temps, de manière longitudinale.

4.3. Bilan de la rencontre avec des jeunes « décrochés »

Pour rappel, la rencontre avec ces trois jeunes « décrochers » n'a pas été menée dans l'optique de pouvoir effectuer une analyse comparative entre les deux populations que sont les élèves en voie de décrochage et ceux qui ont décroché. Elle a été guidée par le souci de mieux comprendre le décrochage en tant que processus et d'alimenter notre réflexion et nos pistes d'actions futures. De plus, n'ayant rencontré que trois jeunes, les données ainsi récoltées, ne sont bien sûr en aucun cas généralisables, et ont davantage une dimension informative.

Au niveau de leur parcours scolaire, les trois jeunes rencontrés ont vécu des situations hétérogènes. Par exemple, l'un semble avoir eu un parcours sans difficulté majeure, alors que les deux autres ont redoublé, et l'un d'entre eux avait déjà eu des problèmes de discipline. Par ailleurs, ces jeunes ont bien un élément de parcours commun, puisqu'ils se trouvent avoir décroché du système scolaire.

Ce qui différencie le discours de ces trois jeunes avec celui des jeunes en voie de décrochage, c'est le fait que les premiers relatent tous des **problèmes de comportement** allant jusqu'à de la **violence** dans certaines situations, alors que c'est très peu le cas pour les seconds. Nous nous trouvons donc dans des situations extrêmes. Mais ceci n'est pas vraiment étonnant dans la mesure où nous avons rencontré trois jeunes qui ont été exclus temporairement ou définitivement de leur école. Ainsi, nous pouvons dire que ces jeunes se trouvent donc bien en **situation de rupture** avec le système scolaire. Ceci transparait également dans leurs propos sur leur parcours en début de secondaire. En effet, on retrouve beaucoup d'**incertitude**, notamment par rapport à leur scolarité, une **perte de motivation**, et un **désintérêt général** du scolaire, mais ceci de manière plus marquée que ceux pointés par les enseignants comme étant en voie de décrochage.

Enfin, les trois jeunes décrochés font tous référence à un **besoin de relation pédagogique**. Ils disent qu'ils se sentiraient mieux à l'école s'ils avaient des **professeurs « sympa »**, mais qui restent des professeurs en leur **transmettant** du savoir **par des voies adaptées** à leurs besoins (des professeurs qui expliquent bien, qui expliquent lentement, qui rendent le cours intéressant,..). Ce besoin ainsi exprimé rejoint celui des jeunes en voie de décrochage.

Ce qui est frappant chez ces trois jeunes, c'est qu'ils se sont tous confrontés de manière violente au système scolaire, ce qui les a conduits in fine à décrocher. Ils relatent tous des histoires de **confrontations** avec certains professeurs allant jusqu'à des actes de violence pour certains. Si l'on tient compte de cette violence et du besoin de relation pédagogique qu'ils expriment, nous pouvons nous poser la question suivante : un jeune qui se confronte

au système scolaire aura-t-il tendance à se confronter également à la part humaine et centrale du système scolaire représentée par les professeurs ? Quelle que soit la réponse à cette question, cela montre encore combien la **dimension humaine** est importante dans le vécu des élèves et dans leur histoire scolaire.

Les trois entretiens semblent donc aller dans le sens de ce que nous avons pu constater dans les discours de jeunes en voie de décrochage. De ce fait, nous n'avons pas jugé opportun d'interroger d'autres jeunes ayant décroché du système scolaire parce que cela ne semblait pas nous donner davantage d'informations pertinentes.

Par ailleurs, la rencontre de ces trois jeunes, nous aura permis de nous mettre en contact avec une institution travaillant sur la thématique du décrochage. Ainsi, dans la perspective de la poursuite de notre travail l'année prochaine et de la mise en place d'outils de prévention du décrochage, il serait intéressant, en aval du processus, de voir comment certaines institutions travaillent avec le décrochage. On pourrait observer et analyser de quelle façon ils travaillent avec ces jeunes et quels sont les moyens mis en œuvre pour tenter de les ré-accrocher à ce système scolaire qu'ils ont quitté. C'est pour cette raison que dans le cadre de cette recherche, nous poursuivrons nos rencontres avec des experts de terrain tels que Gilbert Longhi (Lycée Jean Lurçat à Paris), Charles Caouette (Le Vitrail à Montréal), Nicolas Baudouin (Académie de Reims), et d'autres encore, comme Maurice Cornil (SAS à Bruxelles) ou l'ASBL Carrefour à Namur.

5. Conclusions

Nous terminerons ce rapport de recherche par des conclusions sous forme de **mise en tension** des différentes analyses, ouvrant sur des **pistes d'action** à construire avec les acteurs impliqués dans la prévention du décrochage potentiel des jeunes lors du passage primaire-secondaire.

Les équipes éducatives que nous avons rencontrées ont facilement identifié certains indices et certaines causes en lien avec leurs représentations du décrochage. Pourtant, l'analyse de nos données nous a permis de constater que le phénomène du décrochage n'est pas aussi simple et qu'il ne peut être envisagé de manière linéaire. En effet, il semble que ce processus s'inscrit davantage dans la **complexité** et doit être pensé plutôt de manière **circulaire**. Par exemple, une conduite d'élève comme l'absentéisme peut être à la fois cause et conséquence de décrochage. Certains professionnels l'ont d'ailleurs exprimé de manière indirecte en classifiant un élément comme indice et cause à la fois.

La comparaison du vécu et des représentations de chacun des acteurs, à travers les récits de vie des jeunes, les entretiens avec les parents et les informations recueillies auprès des professionnels de l'éducation, met en évidence **certaines divergences**, surtout au niveau de l'**attribution causale** du décrochage potentiel. En effet, un bon nombre d'enseignants identifient comme cause du décrochage des jeunes **l'absence de soutien parental** et le **désintérêt des parents** pour la scolarité de leur enfant. Or, les familles des jeunes pointés "à risque de décrochage" par les enseignants nous ont montré **une attitude opposée** lorsque nous les avons rencontrées. En effet, d'une part, pratiquement tous les parents rencontrés manifestent leur intérêt pour la scolarité de leur enfant et n'hésitent pas à mettre en place des aides extérieures pour l'aider au maximum. Certains déplorent même le manque de contacts avec les enseignants de leur enfant, ou des rencontres parents-enseignants infructueuses. D'autre part, les parents ont collaboré de manière active à notre recherche, en nous montrant par là qu'ils étaient intéressés à s'investir dans un échange d'informations et de réflexion autour des difficultés rencontrées par leur enfant.

En ce qui concerne les représentations conscientes des attributions causales, nous avons pu constater un décalage entre celles invoquées par les parents et celles des professionnels. En effet, ces derniers invoquent de manière préférentielle les événements familiaux pour expliquer le décrochage, alors que les parents que nous avons rencontrés semblent avoir une compréhension différente de la situation de leur enfant. Une fois de plus, il s'agit ici d'une interprétation linéaire de la situation. Si nous optons pour une vision circulaire du processus, en sortant de l'axe linéaire des responsabilités, nous nous inscrivons dans une compréhension où **tous les individus sont co-acteurs du processus**. Ce type de regard sur le processus permet également aux enseignants et aux parents de ne pas être figés dans une position stigmatisante parce qu'identifiés comme responsables. De plus, cela confère au décrochage une dimension dynamique, évolutive, donc pas irréversible.

Cette divergence de points de vue rend compte également du **manque de communication et d'échanges** entre les familles et l'école. On comprend mieux à quel point le jeune peut être en tension entre ces deux systèmes, souvent antinomiques, d'autant plus que les cultures familiales se diversifient de plus en plus et se distancient de celle de l'école. D'où l'importance d'une reconnaissance et d'une confiance réciproques. Car pour que le jeune puisse s'épanouir dans sa scolarité, selon les différents théoriciens et praticiens, il faut que les milieux scolaire et familial puissent se rencontrer et échanger tant au niveau des faits (les informations concernant l'enfant) qu'au niveau des représentations et des valeurs de chacun. Une des **pistes d'action** pourrait donc se situer au niveau du **rapprochement des familles et de l'école**. La confrontation des représentations des professeurs avec le vécu

réel des familles serait une des premières étapes. Dans un premier temps, ceci pourrait se faire par une sensibilisation lors de la présentation de notre recherche.

Il existe également des divergences entre les **causes invoquées par les enseignants** lorsqu'ils parlent de décrochage en général et celles invoquées pour comprendre les difficultés de leurs élèves désignés comme décrocheurs potentiels. Quand ils faisaient référence à un élève de leur classe, nous avons pu constater que les causes invoquées par les enseignants étaient essentiellement de **nature familiale ou individuelle**, alors que lorsqu'ils parlent du décrochage en général, ils en attribuent essentiellement la cause à la **famille et au système scolaire**. Nous pouvons penser qu'attribuer une cause externe (non liée au système scolaire) au décrochage a sans doute comme effet premier d'empêcher les enseignants d'agir, alors qu'il y a des variables sur lesquelles ils pourraient avoir prise pour prévenir le processus de décrochage. Ils ne peuvent envisager de pistes d'action puisque, dans leurs représentations, les causes de décrochage échappent à leur contrôle. Ceci nous permet peut-être de mieux comprendre encore le **sentiment d'impuissance** que les enseignants ont évoqué face au décrochage.

La question essentielle est donc de voir comment **redonner aux enseignants le sentiment de pouvoir agir sur les choses**. Comment leur permettre de **modifier leurs perceptions du processus de décrochage** afin qu'ils puissent se sentir acteurs et, de ce fait, pouvoir agir directement, voire le prévenir? Une autre **piste d'action** serait donc d'amener les enseignants à affiner leurs représentations du processus de décrochage et de ses attributions causales.

Par ailleurs, les équipes éducatives sont unanimes pour dire que le **fossé entre l'école primaire et l'école secondaire** est à l'origine de bien des cas de décrochage. Il nous paraît important de mettre en évidence la divergence des perceptions entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Les premiers ont l'impression d'avoir bien préparé leurs élèves à l'enseignement secondaire, alors que les enseignants du secondaire que nous avons rencontrés ont le sentiment inverse. Le fossé évoqué par les professionnels se manifeste également au niveau de l'organisation même des deux formes d'enseignement : au niveau des structures, au niveau des méthodes pédagogiques, au niveau de la relation avec les enseignants, au niveau des repères dans le temps et dans l'espace, au niveau des critères de réussite... Une **piste d'action** serait encore de **tenter de réduire ce fossé**. Les professionnels seraient sans doute partie prenante d'un tel projet vu qu'ils sont tous d'accord pour dire qu'il s'agit d'une source de décrochage. Ceci permettrait aussi de répondre au besoin de sécurité souvent exprimé par les jeunes que nous avons rencontrés, fortement ébranlés pour certains lors du passage primaire- secondaire.

Plus particulièrement, il nous semble important **d'assurer la continuité primaire secondaire** au niveau des méthodes pédagogiques en lien avec l'expérience de réussite. Car nous avons vu que l'estime de soi et le sentiment d'efficacité sont des dimensions essentielles à l'accrochage scolaire. Or, le **fossé entre le primaire et le secondaire** ainsi que le **regard porté par l'enseignant sur l'élève** sont des éléments pouvant avoir une grande **influence sur l'estime de soi de l'élève**. En effet, l'analyse des récits d'élèves a mis en évidence certaines difficultés d'adaptation lors du passage qui pouvait aller jusqu'à un sentiment d'anxiété chez certains. Ces difficultés sont particulièrement liées à l'organisation, au nombre plus important d'enseignants, aux méthodes et à la relation pédagogiques différentes. Nos analyses montrent que le besoin de sécurité qui doit être satisfait avant que tout apprentissage puisse se faire, est mis à mal par ce passage qui provoque beaucoup d'insécurité chez certains élèves. De plus, nous avons remarqué que lorsque les enseignants désignent un élève de leur classe comme décrocheur potentiel, ils attribuent la responsabilité à l'élève, alors que ce n'est pas le cas lorsqu'ils parlent du décrochage en général. En attribuant à l'élève la responsabilité de ses difficultés, l'enseignant, inconsciemment, l'inscrit dans des perceptions négatives de lui-même avec tout ce que cela implique comme conséquences sur son estime de soi. Si l'on ajoute à cela le côté stigmatisant de toute catégorisation, cela engendre un tourbillon négatif dont le jeune ne

pourra s'échapper qu'avec beaucoup d'énergie et de conviction. Ceci transparaît d'ailleurs dans les propos des jeunes lorsqu'ils nous rapportent les paroles dévalorisantes de certains enseignants à leur égard. Des actions favorisant des expériences de réussite pour tous permettraient d'atteindre certains de ces objectifs, en **développant par exemple des approches pédagogiques actives et variées, qui impliqueraient davantage l'élève et lui permettraient de vivre régulièrement des expériences de réussite.**

Enfin, l'analyse des données issues des entretiens avec les enfants et leurs parents a permis de mettre en évidence toute une série de **besoins**. Si l'on sait que les besoins sont en relation étroite avec la **motivation** à aller à l'école ainsi qu'au **sens donné à l'école**, on comprendra aisément qu'il est impératif que l'école puisse rencontrer ces besoins a minima.

Dans cette optique, l'analyse des entretiens avec les jeunes a mis en évidence l'expression de **besoins de base** - essentiellement le besoin de sécurité - qui ne sont pas (ou peu) rencontrés lors du passage dans l'enseignement secondaire. Certains élèves même expriment encore de tels besoins dans la deuxième année du degré. Or, on sait que tant que ces besoins ne sont pas rencontrés, il est difficile pour l'élève de s'engager dans l'apprentissage et plus globalement à l'école.

Les jeunes expriment également leur besoin d'une relation de qualité avec des professeurs "qui écoutent, qui sont calmes, qui expliquent bien, qui encouragent..." . Ils apprécient le sens de l'humour de certains enseignants tout en mentionnant la nécessité d'exigence. Il est clair qu'ils ont avant tout besoin d'adultes bienveillants et structurants, ce qui les sécurise également. De leurs propos se dégagent aussi leur besoin de dignité et de justice : plusieurs évoquent en effet des paroles blessantes, des remarques humiliantes de la part de certains enseignants, des situations d'injustice liées à l'évaluation, au phénomène du bouc émissaire, à des jugements non fondés, et un sentiment de ne pas avoir prise sur sa propre vie.

Le besoin de sens est également évoqué, même si une certaine confusion apparaît à ce niveau chez les jeunes, qui soit répètent des lieux communs, soit ne voient pas trop... Cette vaste question pourrait également être traitée avec eux tout d'abord, qu'ils soient en voie de décrochage ou pas, mais aussi avec leurs parents et/ou avec les enseignants, car elle concerne tous les acteurs de l'école.

Il serait donc intéressant de poursuivre cette réflexion et d'analyser plus en profondeur les besoins qui entrent en jeu dans le décrochage, en collaboration avec les équipes éducatives, avec la perspective d'imaginer des actions en rapport avec ceux-ci. Car rencontrer au maximum au sein de l'école les besoins de base de l'élève pourrait contribuer à prévenir le décrochage. Une des premières étapes serait de **sensibiliser les professionnels de l'éducation** à cette problématique souvent mal comprise pour ensuite établir ensemble différents plans d'action.

6. Référentiel théorique et méthodologique

- Bajoit, G. (2002). *Etre jeune et avoir un projet personnel*. Université Catholique de Louvain, 16 p.
- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles. De Boeck.
- Bandura, A. (2004). « *J'y arriverai* » : *Le sentiment d'efficacité personnelle*. Sciences Humaines, 148, pp. 42-45.
- Ben Otmane, A. (2000). *Egalités des chances et de réussite ? des mythes...* L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 13-15.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. s.l. : Armand Colin (2^e édition).
- Blanchart, C. (2000). *Le difficile passage du primaire au secondaire*. L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 65-66.
- Bloch, M.C. & Gerde, B. (2004). *Un autre regard sur les décrocheurs*. Revue Internationale d'Education. Sèvres, n° 35, pp. 89-97.
- Bolognini, M. et Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Delachaux et Niestlé S.A.
- Bouchard, P. (2001). *Les héritiers de Socrate : la quête morale des adolescents décrocheurs*. Vie Pédagogique, n° 118, pp. 10-13.
- Boubli M., (1999), *Psychopathologie de l'enfant*, Dunod, Paris.
- Burger, J.M.. (1993). *Personnalité*, 3^{ème} édition. Pacific Grove, CA : Brooks & Cole.
- Caouette, Ch. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Sl. : VLB éditeur.
- Caouette, Ch. (1997). *Eduquer. Pour la vie !* Montréal : Les Editions Ecosociété.
- Conseil de l'Education et de la Formation, *Les objectifs particuliers à l'enseignement secondaire et Comment l'enseignement secondaire atteindra-t-il ses objectifs ?* Document approuvé par le Conseil de l'Education et de la Formation lors de sa séance du 1^{er} juillet 1994.
- Cornil, M. (2000). *Espace de resocialisation pour jeunes en décrochage scolaire*. Le Point sur la Recherche en Education, n° 18, diffusé sur <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/recheduc.asp>, 8 p.
- Cornil, M. (2000). *Décrochage scolaire & absentéisme*. L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 51-53.
- Crahay, M. (2000). *Echecs, redoublements, évaluations... Comparatif européen. Comment lutter contre l'échec scolaire ?* L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 40-47.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (2004). *Echec et décrochage scolaire en Communauté française de Belgique*. Revue Internationale d'Education. Sèvres, n° 35, pp. 55-66.
- Crutzen, D. (1997). *Cercles de la réussite : chronique d'un changement annoncé...* Le point sur la Recherche en Education, n° 2, diffusé sur <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/recheduc.asp>, 11 p.
- Cyrułnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*, Odile Jacob, Paris
- Delvaux, B. (2000). *Décrochage scolaire & estime de soi*. L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 36-39.
- De Smet, N. *Le terrain n'est pas vierge*, in Echec à l'échec, N° 89.
- Discry-Theate, A. (1998). *A l'aube de l'enseignement secondaire, quelle connaissance les jeunes ont-ils de l'arborescence des filières scolaires ?* Le Point sur la Recherche en Education, n° 7, diffusé sur <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/recheduc.asp>, 22 p.

- Donnay, J. (2000). *L'identité narrative du futur enseignant*, in L. Alin & C. Gohier (2000). Enseignant/formateur. La structuration de l'identité professionnelle. Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J. (1999). *Apprendre... dans quel sens ?* in C. Depover & B. Noël (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. (2006). *Analyse qualitative des pratiques enseignantes : carrefour de subjectivités. Une approche ethnopédagogique*. Papier proposé au congrès de l'ARQ, Béziers, 2006.
- Favresse, D., Kohn, L. & Piette, D. (2000). *Logiques sociales et problèmes de santé*. L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 56-60.
- Flagey D., (2002), *Mal à penser, mal à être*, Erès, Ramonville-Saint-Agne.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : le prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz- psychologie.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Essai. Paris : Anne Carrière.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education (1983). *L'école, ça m'intéresse ? Guide d'information et d'administration*. Québec, Direction générale du Développement Pédagogique, 21 p.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage*. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire*. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles secondaires. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Guelfi, R. (1995). *Comment remédier au décrochage scolaire dans l'enseignement professionnel ? Analyse de deux projets pédagogiques*. Mémoire de fin d'études. Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur.
- Hougardy, L. (2000). *Décrochage scolaire*. L'Observatoire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 54-55.
- Langevin, L. (1992). *Abandon scolaire : dépistage et prévention*. Vie Pédagogique, n° 80, pp. 18-20
- Leclercq, D. & Lambillotte, Th. (1997). *A la rencontre des décrocheurs : Plaidoyer pour une pédagogie du cœur*. Le point sur la Recherche en Education. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Bruxelles, n° 4, 10 p.
- Leclercq, D. & Lambillotte, Th. (2000). *A la rencontre des décrocheurs. Plaidoyer pour une pédagogie du cœur*. L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 24-30.
- Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ministère de l'industrie, Division des études sur la famille et le travail. Ottawa (Ontario).
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Longhi, G. & Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. s.l. : Editions de la Martinière.
- L'observatoire. *Adolescence, repères et visibilité* (2004). Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 42 et n° 43.
- L'Observatoire. *Décrochage scolaire*. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24.
- Marcelli D., Braconnier A., (2000), *Adolescence et psychopathologie*, Masson, Paris.
- Marcelli D., (1999), *Enfance et Psychopathologie*, Masson, Paris.
- Meyers, R. & Plein, E. (2001). *Rapport d'enquête sur les élèves en décrochage scolaire au Luxembourg et susceptibles de rejoindre un dispositif de transition dans le cadre de la pédagogie de la deuxième chance*. Rapport au Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, Luxembourg, 41 p.

- Muret, J., Schaner, F. & Valkenberg, N. (2000). *Projet de vie, décrochage et violence scolaire ou "La violence est la parole inaboutie"*. Communication lors de la 5^{ème} biennale Education-Formation, Paris, INRP, avril 2000.
- Oberto, V. & Sotto, A. (2004). *Dénouer l'échec scolaire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Pépinster, C. *Une rupture à rendre salutaire*, in *Echec à l'échec*, N° 89.
- Rapport intermédiaire au 30 juin 2006 : Les enfants et adolescents à haut potentiel*, Recherche-action inter-universitaire Commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Straeten, M.-H. (2004). *Grandir en l'an 2000. Un ensemble de données pour l'étude des parcours scolaires*. Le Point sur la Recherche en Education.
- Visée, D. (2000). *Des pistes d'action*. L'Observatoire. Décrochage scolaire. Revue sociale et médico-sociale, Liège, Région wallonne, n° 24, pp. 91-92.