



HAL
open science

Projet de prévention du décrochage scolaire et de “ raccrochage ” : “ Il faut tout un village pour éduquer un enfant ”

Liliane Pelletier, Driss Alaoui

► To cite this version:

Liliane Pelletier, Driss Alaoui. Projet de prévention du décrochage scolaire et de “ raccrochage ” : “ Il faut tout un village pour éduquer un enfant ” . [Rapport de recherche] Collège Les Tamarins (Académie de La Réunion). 2017. hal-01724017

HAL Id: hal-01724017

<https://hal.science/hal-01724017v1>

Submitted on 6 Mar 2018

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

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



Évaluation externe
Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage »

« Il faut tout un village pour éduquer un enfant »

2014-2016

Etablissement « porteur » du projet : Collège Les Tamarins
Rue François de Mahy, BP 366, 97 454 Saint Pierre Cedex

Équipe Icare (EA 7389)
Université de La Réunion

Chercheurs responsables de l'évaluation externe :
Liliane PELLETIER (MCF 70) et Driss ALAOUI (PR 70)

Rapport final

Université de La Réunion - ESPE
Mars 2017

*« Une porte s'ouvre. »
(Véronique, mère de Mathias, février 2015)¹*

¹ Afin de garantir l'anonymat de tous les acteurs impliqués dans le projet (élèves, parents, enseignants...), un prénom d'emprunt leur a été attribué.

Table des matières

Remerciements	p. 5
Introduction générale	
Objectifs de l'évaluation	
L'équipe d'évaluation	
Méthodologie de recueil de données	p. 7
• Outil de recueil des données	
• Composition de l'échantillon	
○ Groupe 1 : élèves de quatrième	
○ Groupe 2 : élèves de troisième	
○ Groupe 3 : parents au démarrage du projet	
○ Groupe 4: parents en fin de projet	
○ Groupe 5 : acteurs impliqués au démarrage du projet	
○ Groupe 6 : acteurs impliqués en fin de projet	
○ Groupe 7 : acteurs du groupe de pilotage et signataires de la charte de confidentialité	
• Lieu de l'étude, contexte et état des lieux	
• Genèse du projet et présentation du dispositif	
• Recueil des données du groupe élèves	
• Recueil des données du groupe parents	
• Recueil des données du groupe acteurs	
I- Analyse et interprétation des résultats du groupe ELEVES	p. 24
Catégorie 1 : Etat des lieux avant le démarrage du dispositif	
○ Perception de soi	
○ L'histoire scolaire et les moments de bascule	
○ Sentiment de perception de soi par autrui	
○ L'importance de la reconnaissance	
○ L'histoire scolaire et les moments de bascule	
○ Le rapport au savoir et le rapport à l'école	
○ La démobilisation scolaire	
Catégorie 2 : Effets déclarés juste après la décision de s'engager dans le projet	
○ Les raisons de l'engagement et les attentes	
○ Réactions de l'entourage	
○ Perception de soi juste après l'engagement	
○ Perception de l'école après l'engagement	
Catégorie 3 : Effets du dispositif sur les participants	
• Analyse des données du premier groupe.	
○ Perception de soi	
○ Perception de soi par autrui	
○ Perception de l'école	
○ Bilan du dispositif	
▪ <i>Animation des ateliers, choix pédagogiques de l'intervenante et rapport au savoir</i>	

- *Changement, progression*
- *Les leçons à transmettre aux élèves décrocheurs*
- *Jugement global du dispositif*
- *Propositions pour améliorer le dispositif*
- Analyse des points de vue des trois élèves qui ont rejoint le dispositif après le démarrage de l'enquête
- Difficultés rencontrées lors de la réalisation des enquêtes auprès des élèves

II- Analyse et interprétation des résultats du groupe PARENTS p. 43

Catégorie 1 : Etat des lieux avant le démarrage du projet

- Perception de l'école
- Formes d'implication parentale
- Perception des difficultés de son enfant
- Relation parent-école / Relation parent-enfant

Catégorie 2 : Effets déclarés juste après la décision de l'engagement dans le projet

- Les raisons de l'engagement et les attentes
- Perception de soi juste après l'engagement
- Modification sur la perception des difficultés de son enfant
- Perception de sa relation avec l'école / avec son enfant après l'engagement

Catégorie 3 : Effets déclarés du dispositif sur les parents et leurs enfants

- Perception de l'école
- Perception des difficultés de son enfant
- Relation parent-école et formes d'implication parentale
- Relation parent-enfant

III- Analyse et interprétation des résultats du groupe ACTEURS p.65

Les 3 sous-groupes d'acteurs :

- Les acteurs à l'interne de l'établissement (sous-groupe I et sous-groupe II)
- Les partenaires externes (sous-groupe III)
- Catégorie spécifique des acteurs, membres du groupe de pilotage et signataires de la charte de confidentialité (catégorie 7)

Les 5 thèmes retenus :

- Représentations du décrochage scolaire
- Représentations initiales du climat scolaire en lien avec la notion de décrochage scolaire
- Les raisons de l'engagement et les attentes des acteurs (dispositif, groupe de pilotage, travail en équipe, partenariat)
- Groupe de pilotage et outil de suivi
- Travail en équipe et regard porté sur les partenaires

Préconisations p. 94

Bibliographie p. 100

Annexes p. 103

Remerciements

Nous tenons à remercier le Contrat de Ville de Saint-Pierre pour le financement accordé pour la réalisation de cette étude évaluative. Nous remercions aussi la Région Réunion pour son appui financier à la réalisation de cette entreprise et tous les partenaires internes et externes à l'établissement des Tamarins. Nous souhaitons enfin remercier les intervenantes et intervenants de divers organismes concernés par cette procédure évaluative qui nous ont donné de leur temps afin que nous puissions atteindre les objectifs de l'opération soit, tout particulièrement :

- L'équipe de direction du collège pour son accueil chaleureux des chercheurs et de leurs étudiants ainsi que le fastidieux travail de récolte des données quantitatives ;
- L'ensemble des acteurs impliqués dans le projet qui ont bien voulu s'entretenir avec nous en 2014 avant le début du projet et en 2016 en fin de projet : enseignants, conseillers, partenaires associatifs... (la liste est très nombreuse, nous les remercions tous vivement) sans oublier le porteur du projet, coordonnateur REP+ de la circonscription de Saint-Pierre 2 et du collège Les Tamarins, Tarik Benlali ;
- Les élèves impliqués dans le projet qui ont accepté de répondre à nos questions ;
- Les parents d'élèves dont les enfants étaient impliqués dans un groupe qui ont bien voulu nous rencontrer avant et en fin de projet ;
- Les étudiants de master MEEF « recherche en éducation » (cohorte M1 MEEF, 2014-2015) qui se sont formés « à » et « par » la recherche en procédant aux premiers entretiens avec tous les acteurs, les élèves et leurs parents (novembre 2014) ;
- Sarah Harmach, en tant qu'assistante de recherche pour la réalisation de tous les entretiens et de la plupart des transcriptions du recueil de juin 2016 ;
- Nous tenons enfin à souligner l'aide précieuse fournie par monsieur Benlali ainsi que sa grande disponibilité. Merci de son aide tout au long de l'évaluation, en nous servant de relais auprès des élèves, des parents et de tous les acteurs.

Introduction générale

Le décrochage scolaire est une réalité complexe qui exige, pour être appréhendée, une double vigilance : scientifique et éthique. Les qualifications hâtives des élèves en tant que décrocheurs procèdent par réduction provoquant un enfermement d'individus dans des catégories dont les définitions et les indicateurs demeurent flous et peu précis. Plusieurs auteurs (Blaya, 2010 ; Costa-Lascoux, 2002 ; Glasman, 2000, 2014) ont souligné les limites et les effets d'une telle démarche, et proposent un renversement de l'ordre des priorités épistémiques. En effet, la focalisation sur les décrocheurs occulte le phénomène du décrochage scolaire et évacue le caractère multidimensionnel (institutionnel, politique, social...) pour ne retenir, finalement, que la dimension individuelle. Ce glissement d'un phénomène en mouvement, qui mérite davantage d'attention, vers une isolation par catégorisation qui fige et transforme le provisoire en trait définitif est susceptible de favoriser la stigmatisation. Plus grave, c'est qu'il risquerait, ainsi que le souligne Yves Lenoir (2012) au sujet du déni de reconnaissance, de conduire vers une prise en charge forcée d'un sujet qui ne demande rien. Dans cette évaluation externe, nous avons tenté de laisser la place à une écoute plurielle des points de vue des élèves, de leurs parents et des acteurs impliqués dans le dispositif de prévention du décrochage et du « raccrochage » scolaire : « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

Dans son acception élémentaire, la notion de décrochage scolaire renvoie à une rupture scolaire sans l'obtention d'un diplôme. Si cette notion permet d'appréhender les 140 000 élèves qui quittent le système scolaire sans qualification, elle reste toutefois muette concernant les élèves présents physiquement, mais absents cognitivement. C'est de cette catégorie dont il s'agit et que nous nommons des « décrocheurs provisoires », des élèves que Glasman (2000) désigne sous le vocable de « décrocheurs sur place ». Par décrochage provisoire, nous entendons ainsi un entre-deux vulnérable parce qu'il est susceptible, selon les circonstances et les décisions prises, de basculer soit dans le décrochage définitif soit dans le raccrochage scolaire. Il exprime une démobilitation scolaire (Ballion, 1995), une baisse de motivation, un refus de participation, des absences répétées, des comportements relevant de la déviance scolaire, un manque de plaisir affectant progressivement les représentations de l'élève, son rapport à l'école, aux savoirs, à l'enseignant et à ses pairs et à soi-même. Ces changements sont des microruptures qui risquent de fragiliser les liens que l'élève tisse avec son entourage scolaire et familial. Ainsi, la détérioration de la qualité du lien pédagogique (Broccolichi, 2000) se dresse comme obstacle empêchant la réalisation de l'acte d'enseigner, d'apprendre et de socialiser. Dans cette perspective, le décrochage provisoire fonctionne comme un analyseur d'une situation complexe.

Objectifs de l'évaluation

En référence au cahier des charges, l'évaluation externe est censée produire des conclusions susceptibles d'aider les responsables du collège des Tamarins à mieux comprendre les processus conduisant certains élèves à décrocher, de mesurer la pertinence du dispositif « il faut tout un village pour éduquer un enfant » et sa capacité à aider les élèves en situation de décrochage scolaire de s'inscrire progressivement dans un processus de rattrapage scolaire. Enfin, cette évaluation vise également à fournir aux commanditaires des éléments relatifs à la poursuite du projet au niveau local et les possibilités d'une éventuelle généralisation des résultats obtenus à d'autres établissements de l'académie de La Réunion.

Comme stipulé dans l'article 1 de la convention établie entre l'université de La Réunion et le collège des Tamarins, l'évaluation externe a pour objectif principal de mesurer les effets des actions sur les comportements des acteurs impliqués dans le projet, à deux niveaux d'analyse :

- le regard porté par les acteurs sur les élèves « décrocheurs »
- le travail en équipe (au sein de l'établissement et au niveau territorial).

L'évaluation externe devait également porter sur l'étude de l'impact des actions réalisées tout au long du projet sur les représentations et les pratiques des élèves et de leurs parents, vis-à-vis de l'Ecole.

L'équipe d'évaluation

Cette équipe est composée de deux enseignants-chercheurs (L. Pelletier et D. Alaoui), membres de l'Institut Coopératif Austral de Recherche en Education de l'Université de La Réunion (EA 73 89), de 13 étudiants inscrits en master de recherche en éducation et d'une assistante de recherche recrutée pendant 2 mois pour la réalisation des entretiens post-projet (mai-juin 2016).

Méthodologie de recueil de données

En cohérence avec les visées de l'évaluation, nous avons opté pour une démarche qualitative. Cette démarche permet de :

- se centrer sur les points de vue des élèves ;
- comprendre la complexité des situations de décrochage scolaire ;
- capter la variation des attitudes, comportements des élèves ;
- voir l'évolution de leur rapport à l'école, à soi, à autrui... ;
- saisir et comprendre de l'intérieur le sens que les élèves en situation de décrochage scolaire confèrent à leur « ici et maintenant » et à leur devenir scolaire ;
- déplier et expliciter l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

Il convient de préciser que la démarche retenue s'inscrit dans l'ethnographie interactionniste (Woods 1990 ; Lapassade, 1997, 1998 ; Boumard, 1994, 2005, 2011) qui se caractérise par « la place centrale qu'occupe la construction du sens chez l'individu, sa "définition de la situation". Dérivée du travail de Mead et de l'« Ecole de Chicago », elle dresse une dichotomie entre le monde "naturel" qui existe hors de nous et au sein duquel nous sommes des organismes faits de pulsions et d'instincts et le monde "social", dans lequel le symbolisme (langage, gestualité) nous permet de donner un sens aux objets » (Woods, 1990, p. 25).

Outil de recueil des données

En référence aux objectifs de l'évaluation externe tels qu'ils sont définis dans la convention, nous avons opté pour deux techniques de recueil des données.

- L'entretien demi-directif pour saisir les points de vue des élèves et de ceux de leurs parents. Dans cette perspective, nous avons construit 4 grilles d'entretien composées

de rubriques favorisant l'expression des points de vue des sujets en lien avec le décrochage scolaire et avec le dispositif « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

- L'observation participante périphérique pour suivre l'évolution des échanges lors des réunions du comité de pilotage. Ce type d'observation a l'avantage de permettre à l'observateur de faire partie du groupe à observer, de réduire la distance entre observateur et observé afin de mieux comprendre ce qui se joue, se fait et se défait lors d'une dynamique interactionnelle.

Composition de l'échantillon

L'échantillon initial est composé de trois types de groupe : élèves, parents d'élèves et acteurs dont la plupart sont membres du comité de pilotage.

Groupe 1 : élèves de quatrième (démarrage du projet)

Pour la première période d'investigation, celle visant à dresser un état des lieux, l'échantillon est composé de 15 élèves, tous en quatrième au moment de l'engagement dans le dispositif et proviennent de cinq classes différentes. Ils sont par ailleurs issus de milieux défavorisés et certains parmi eux vivent des situations familiales assez difficiles.

Code élève	Age	Sexe	Niveau de classe
E1	14	F	4 ^e
E2	15	M	4 ^e
E3	14	F	4 ^e
E4	15	M	4 ^e
E5	14	F	4 ^e
E6	14	F	4 ^e
E7	14	M	4 ^e
E8	14	M	4 ^e
E9	15	M	4 ^e
E10	14	M	4 ^e
E11	14	M	4 ^e
E12	15	F	4 ^e
E13	14	F	4 ^e
E14	14	F	4 ^e
E15	14	M	4 ^e
Total 15 élèves	Moyenne d'âge : 14,3	7 filles 46,7% 8 garçons 53,3%	Tous en 4 ^e , issus de 5 classes différentes

Groupe 2 : élèves de troisième (année 2 du projet)

Pour la seconde phase de l'investigation dont l'objectif est de mesurer, à partir des déclarations des élèves, les effets du dispositif sur leur situation scolaire, l'échantillon est composé de 10 élèves² répartis de la manière suivante.

Code élève	Age	Sexe	Niveau de classe
E1	15	F	3 ^e
E2	16	M	3 ^e

² Ces 10 élèves figurent également dans le groupe 1. Ils ont suivi le dispositif pendant deux années et étaient présents pour les entretiens en juin 2016.

E3	15	F	3 ^e
E4	16	M	3 ^e
E5	15	F	3 ^e
E6	15	F	3 ^e
E7	15	M	3 ^e
E8	15	M	3 ^e
E9	16	M	3 ^e
E10	15	M	3 ^e
Total : 10	Moyenne d'âge 15,3	4 Filles 40% 6 Garçons 60%	Elèves inscrits en 3 ^e

Il convient de préciser que les trois derniers élèves (E8, E9 et E10) n'ont pas fait partie du premier échantillon et que huit élèves ont quitté le dispositif. Cela signifie que l'évaluation des effets du dispositif ne portera que sur les sept élèves inscrits dans le dispositif depuis la classe de quatrième plus les trois élèves qui ont intégré le dispositif à partir de la troisième.

Groupe 3 : Parents au démarrage du projet

Pour cette étape dont l'objectif est de dresser un état des lieux à partir des déclarations des parents des élèves de quatrième impliqués dans le dispositif, l'échantillon est composé de 10 parents répartis de la manière suivante.

Code parent	Sexe	Nom d'emprunt de l'enfant
P1	F	Corentin
P2	F	Léonie
P3	F	Félix
P4	F	Aude
P5	F	Laurie
P6	F	Joachim
P7	F	Matthias
P8	F	Carole
P9	F	Justine
P10	F et M	Nestor

Groupe 4 : Parents en fin de projet

Pour cette quatrième phase d'investigation dont l'objectif est de mesurer, à partir des déclarations des parents, les effets du dispositif sur la situation scolaire de leur enfant, l'échantillon est composé de 4 parents répartis de la manière suivante.

Code parent	Age	Sexe	Quartier	Nom d'emprunt de l'enfant
P1	41-50	F	Basse Terre	Corentin
P2	31-40	F	Basse Terre	Léonie
P3	51+	F	Centre ville	Félix
P4	41-50	F	Basse Terre	Noé

Groupe 5 : Acteurs impliqués au démarrage du projet

Pour la cinquième période d'investigation qui vise à dresser un état des lieux avant le démarrage du projet, l'échantillon est composé de 18 acteurs, tous impliqués dans le dispositif. Ils sont répartis en plusieurs catégories d'acteurs : 13 sont internes à l'établissement (5 enseignants et 8 personnels non enseignant) et 5 acteurs externes au collège.

Code acteur	Age	Sexe	Employeur	Type d'acteur	Participation projet
A1	31-40	F	Education nationale (EN)	Interne non enseignant	2014/2016
A2	51+	F	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A3	41-50	F	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A4	41-50	F	EN	Interne enseignant	2014/2016
A5	41-50	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A6	31-40	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A7	31-40	F	Association	Externe	2014/2016
A8	41-50	F	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A9	41-50	F	Association	Externe	2014/2016
A10	41-50	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A11	41-50	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A12	51+	F		Externe	2014 2016
A13	51+	M	EN	Interne enseignant	2014
A14	51+	F	EN	Interne enseignant	2014
A15	41-50	M	EN	Interne enseignant	2014
A16	51+	M	EN	Interne enseignant	2014
A17	31-40	F	Mairie	Externe	2014
A18	31-40	F	Mairie	Externe	2014

Groupe 6 : Acteurs impliqués en fin de projet

Pour cette phase dont l'objectif est de mesurer, à partir des déclarations des acteurs, les effets du dispositif, l'échantillon est composé de 17 acteurs. La répartition par type d'acteurs est la suivante : 13 sont internes à l'établissement (4 enseignants et 8 personnels non enseignant) et 5 acteurs externes au collège.

Code acteur	Age	Sexe	Employeur	Type d'acteur	Participation
-------------	-----	------	-----------	---------------	---------------

					projet
A1	31-40	F	Education nationale (EN)	Interne non enseignant	2014/2016
A2	51+	F	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A3	41-50	F	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A4	41-50	F	EN	Interne enseignant	2014/2016
A5	41-50	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A6	31-40	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A7	31-40	F	Association	Externe	2014/2016
A8	41-50	F	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A9	41-50	F	Association	Externe	2014/2016
A10	41-50	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A11	41-50	M	EN	Interne non enseignant	2014/2016
A12	51+	F		Externe	2014/2016
A19	31-40	M	Mairie	Externe	2016
A20	26-30	M	Mairie	Externe	2016
A21	31-40	F	EN	Interne enseignant	2016
A22	51+	M	EN	Interne enseignant	2016
A23	41-50	M	EN	Interne enseignant	2016

Groupe 7 : Acteurs participant au groupe de pilotage et signataires de la charte de confidentialité

Pour la dernière partie dont l'objectif est de mesurer, à partir des déclarations des membres du comité de pilotage, les effets du dispositif sur le travail en équipe au sein de l'établissement et au niveau territorial, l'échantillon est composé des 12 acteurs. Il est utile de préciser ici que ces acteurs appartiennent également aux groupes 5 et 6.

Code acteur	Age	Sexe	Employeur	Type d'acteur
A1	31-40	F	Education nationale (EN)	Interne non enseignant
A2	51+	F	EN	Interne non enseignant
A3	41-50	F	EN	Interne non enseignant
A4	41-50	F	EN	Interne enseignant
A5	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A6	31-40	M	EN	Interne non enseignant
A7	31-40	F	Association	Externe
A8	41-50	F	EN	Interne non enseignant
A9	41-50	F	Association	Externe

A10	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A11	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A12	51+	F		Externe

Lieu de l'étude, contexte et état des lieux

Le collège sur lequel repose cette étude, fait partie de l'éducation prioritaire depuis de nombreuses années (aujourd'hui REP+). Ses effectifs sont stables depuis plusieurs années, environ 450 élèves entre 2012 et 2015. On note toutefois une baisse notable des effectifs depuis la dernière rentrée scolaire (2016-17). La population du collège provient pour une grande partie des quartiers inscrits dans la géographie prioritaire de la politique de la Ville. La caractérisation sociologique des parents des élèves est cohérente avec cette situation avec 72,4% d'ouvriers et d'inactifs et conséquemment, un taux de 75,9% de boursiers (*vs* 55,1% dans l'académie de La Réunion). Par ailleurs, le taux de réussite au diplôme national du brevet est plus faible que le taux académique ou national mais il est plutôt en évolution depuis près de trois ans (taux au-dessus de 76% de réussite). Avant le démarrage du projet, l'analyse des redoublements des élèves sortants du collège (aussi bien dans les filières générales que professionnelle) indiquait des taux bien plus élevés que les taux académiques, avec une présomption forte d'abandon scolaire. Aujourd'hui, on note un taux de 10,3% d'élèves en retard, taux inférieur à la moyenne académique (11, 1%).

Effectifs d'élèves

▼ Effectifs d'élèves du 1er cycle

	2014	2015	2016
6EME	95	101	88
5EME	112	100	107
4EME	118	124	94
3EME	111	111	118
ULIS	10	12	10
Total 1er cycle	446	448	417

▼ Effectifs détaillés du 1er cycle - 2016 - 2017

	Etab
6EME	69
6EME MUSIQUE	19
5EME	107
5EME (ULIS)	1
4EME	75
4EME (ULIS)	8
4EME MUSIQUE	19
3EME	95
3EME (ULIS)	1
3EME PREPA PRO	23
Total 1er cycle	417

▼ Total des effectifs d'élèves

	2014	2015	2016
Total	446	448	417

Exception pour les LP : cet indicateur ne donne que l'effectif des élèves ne relevant pas de l'enseignement Pro (3ème)

▼ Evolution des effectifs totaux entre les rentrées 2015 et 2016

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
Evolution des effectifs totaux	93,1	99,5	99,5	100,0

Scolarité - BCP
Exception pour les LPO : cet indicateur donne l'évolution des effectifs de l'enseignement GT

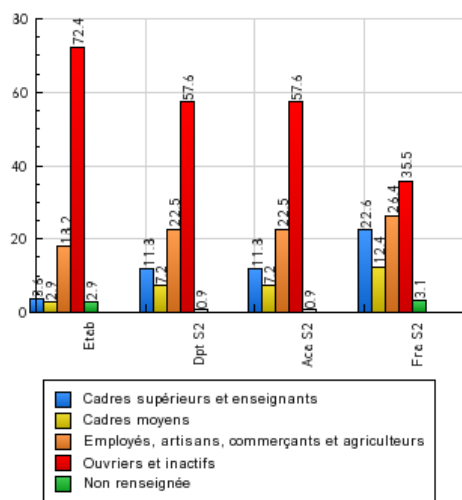
Caractéristiques des élèves

▼ Pourcentage de filles - 2016 - 2017

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
% de filles	48,2	48,8	48,8	49,0

▼ Distribution par PCS regroupées - 2016 - 2017

Références : S1 pour le secteur d'enseignement de l'établissement et S2 pour PU+PR



▼ Répartition des élèves de 1er cycle par taux de bourse - 2015 - 2016



	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
Taux 1	14,3	12,7	12,7	11,1
Taux 2	17,6	12,4	12,4	6,5
Taux 3	44,0	30,0	30,0	8,1
Ensemble	75,9	55,1	55,1	25,6

Extraction EPIBOU Février N+1
Ensemble des élèves de 1er cycle, y compris SEGPA

▼ Répartition des élèves selon le régime scolaire - 2016 - 2017

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
Externes	60,7	33,4	33,4	29,0
Demi-pensionnaires	39,3	66,4	66,4	70,4
Internes	0	0,1	0,1	0,6

Scolarité



▼ Pourcentage d'élèves résidant en ZUS - 2011 - 2012  

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
% d'élèves résidant en ZUS	55,2	14,7	14,7	7,0

▼ Pourcentage d'élèves en 6ème par langue vivante ou combinaison de langues vivantes - 2016 - 2017  

Note : toutes les LV1 (ou combinaisons de langues vivantes) étudiées dans le département, l'académie, ou en France ne sont pas représentées dans le tableau. Pour les références, la somme peut donc être inférieure à 100.

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
Anglais	100	86,7	86,7	87,6
Anglais et Allemand	0	6,3	6,3	8,3
Allemand	0	0	0	0,6
Anglais et Espagnol	0	6,0	6,0	1,9

▼ Pourcentage d'élèves en 4ème par LV2 - 2016 - 2017  

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
Chinois	8,8	1,3	1,3	0,4
Espagnol	83,3	76,7	76,7	74,1
Autres langues vivantes	7,8	0,9	0,9	0,6

Difficultés scolaires

▼ Pourcentage d'élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en 6ème - 2016 - 2017  

	Public+Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
% d'élèves en retard	10,3	11,1	11,1	9,1

▼ Pourcentage d'élèves en avance / à l'heure / en retard à l'entrée en 6ème - 2016 - 2017  

	Public+Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
% d'élèves en avance	1,1	2,1	2,1	2,7
% d'élèves à l'heure	88,5	86,9	86,9	88,1
% d'élèves en retard 1 an	9,2	10,9	10,9	9,0
% d'élèves en retard 2 ans et +	1,1	0,2	0,2	0,2

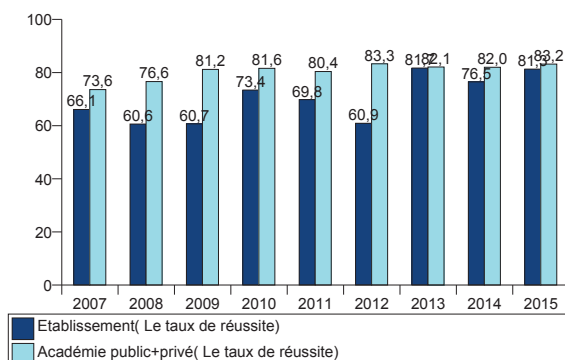
Résultats du Diplôme National du Brevet

9740576H CLG LES TAMARINS

1 - Résultats au brevet session 2015 par série

Série	sexe	inscrits	présents	admis	% reçus /prés.	dont mention A.Bien	dont mention Bien	dont mention TB
Collège	Filles	51	50	42	84,0 %	10	14	5
	Garçons	44	42	31	73,8 %	7	5	0
	ensemble	95	92	73	79,3 %	17	19	5
Professionnelle	Filles	6	3	3	100,0 %	1	0	0
	Garçons	13	12	11	91,7 %	3	2	0
	ensemble	19	15	14	93,3 %	4	2	0
Toutes séries confondues	Filles	57	53	45	84,9 %	11	14	5
	Garçons	57	54	42	77,8 %	10	7	0
	ensemble	114	107	87	81,3 %	21	21	5

2 - Evolution du taux de réussite (en %)



3 -Taux de réussite du socle commun des connaissances et des compétences (en % / inscrit)

COMPETENCE (en % / inscrits)	ETABLISSEMENT	ACADEMIE (PU+PR)
Maitrise du socle de compétences	90,2	88,7
Langue française	90,2	92,9
Langue vivante	90,2	90,9
Les pincipaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologie	90,2	91,9
TIC	94,3	96,3
Culture humaniste	90,2	92,3
Social et civique	90,2	93,5
Autonomie et initiative	90,2	93,9

4 - Evolution des moyennes toutes séries confondues depuis 2007 (Note / 20)

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Examen Final	Etablissement	8,4	8,2	8,4	8,9	6,9	7,7	8,2	9,4	10,0
	Public+Privé	9,9	10,0	10,3	10,2	9,4	10,7	9,2	10,8	11,2
Moyenne générale	Etablissement	10,8	10,5	10,4	11,5	10,9	10,6	11,9	11,0	11,5
	Public+Privé	11,5	11,6	11,6	12,0	11,9	12,2	11,9	11,9	12,2

5 - Notes aux épreuves finales et en contrôle continu - session 2015

Série	Epreuve	Français	Mathématiques	Histoire-géo, éducation civique	Histoire des arts	Ensemble des épreuves ponctuelles
Collège	Examen final (note/20)	8,6	8,0	9,1	14,9	10,0
Professionnelle	Examen final (note/20)	10,6	8,3	7,9	13,0	9,7

serie	Epreuve	Maths	Français	Techno	Scienc. & Techno	Sc.Physiq.-Chimie	SVT	Prev-Santé	LV1	LV2	Arts plastiq. ou Educ Art.	Educ. musicale	Dec. Prof	EPS	Total
Collège	Contrôle continu (note/20)	10,5	10,5	14,5		11,7	11,7		12,6	11,2	12,5	15,9		15,6	12,7
Professionnelle	Contrôle continu (note/20)	8,2	10,9		12,0			15,3					16,1	15,4	13,1

Avant de présenter le projet de prévention dans ses grandes lignes, il est essentiel de signaler que le climat scolaire fait également partie des priorités de l'équipe du collège depuis plusieurs années, dont un travail important et régulier avec les familles.

L'historique du travail en équipe dans l'établissement entre 2010 et 2014 témoigne de plusieurs aspects en faveur de la réussite du projet de prévention du décrochage scolaire qui est étudié dans ce rapport : 1- dynamisme de l'établissement et volonté de trouver des réponses à la question des difficultés scolaires ; 2- volonté de partenariat à l'interne et à l'externe de l'établissement ; 3- développement du sentiment d'appartenance chez les acteurs (enseignants, parents, élèves) ; 4- instauration d'un climat relationnel et éducatif favorable à l'écoute et au débat.

	La Feuille des Tamarins	Cross	École des parents	Se parler pour mieux vivre ensemble
Type de projet mené en équipe	Conception et réalisation d'un journal de réseau	Rencontre sportive	Accompagnement à la parentalité, insertion professionnelle, citoyenneté	Projet expérimental : mise en place de débats à visées éducatives et philosophiques
Nombre d'acteurs impliqués	Environ 1000 personnes	440 élèves 40 personnels	Une douzaine de stagiaires Une quinzaine de formateurs	350 élèves 17 personnels
Catégorie des acteurs impliqués (enseignant, équipe de direction, vie scolaire...)	Tout type de personnel de l'équipe du collège	Tout type de personnel de l'équipe du collège	Tout type de personnel de l'équipe du collège ainsi que des acteurs extérieurs à l'établissements	Tout type de personnel de l'équipe du collège
Durée de l'action	Deux fois dans l'année	1 fois dans l'année	Deux années	2ème année / 3 ans 1 heure hebdomadaire
Plus-value élèves	Donner du sens à l'écrit Éducation à la presse et aux médias CM2 appétence pour le collège Valorisation des actions auxquelles participent les élèves	Valorisation des élèves de 6ème qui accueillent les CM2 CM2 appétence pour le collège Goût de l'effort et de l'engagement Éducation à la santé, prévention de l'obésité	Parents : amélioration sur les trois axes (parentalité, citoyenneté, insertion professionnelle) Élèves : meilleur rapport à la scolarité et à l'apprentissage, meilleurs résultats scolaires	Amélioration de la communication entre élèves et adultes Amélioration du climat scolaire
Plus-value équipe	Contribution à une identité d'établissement Valorisation des actions entreprises, lien avec la communauté éducative du réseau (parents, écoles)	Développement de la cohésion de l'équipe éducative Amélioration du lien avec les personnels des écoles	Meilleure connaissance des parents des élèves du collège et de leur condition de vie Acquisition de nouvelles compétences	Plus de communication entre les professionnels Amélioration de la communication avec les élèves
Difficultés rencontrées	Mobilisation de tous les personnels		Assiduité des stagiaires et stabilité du groupe Lourdeurs administratives Inscription du dispositif dans la durée	Financement du projet

La diversité des projets témoigne ainsi de la vivacité de l'équipe pédagogique à proposer de nouveaux dispositifs susceptibles d'engager les élèves ou les parents les plus éloignés de l'école, de tenter de réduire certains comportements préoccupants, d'être à l'écoute des élèves, des parents et des personnels de l'établissement...

A la demande des chercheurs, les porteurs de projet ont réalisé une fiche de présentation et de bilan des projets qui étaient en cours au démarrage de l'action de prévention du décrochage scolaire. On en dénombre un total de 7 sur le modèle suivant (ici le dispositif « orchestre à l'école » ou encore le dispositif « section sportive judo ») :

Année(s), durée de l'action,	Depuis 2010/2011 - 4ans A concerné depuis création trois cohortes d'élèves dont deux en cours
Type de dispositif	<input type="checkbox"/> expérimentations pédagogiques art.34 <input type="checkbox"/> appels à projets, <input checked="" type="checkbox"/> autre :
Acteurs impliqués <i>FMR / Professeurs / intervenants extérieurs</i>	Nombre : Type d'acteurs : <input checked="" type="checkbox"/> élèves <input type="checkbox"/> parents <input checked="" type="checkbox"/> enseignants
Niveaux de classe concernés	<input checked="" type="checkbox"/> 6ème <input type="checkbox"/> 5ème <input checked="" type="checkbox"/> 4ème <input type="checkbox"/> 3ème
Description rapide de l'action :	
<i>Classe entière en orchestre sur 4 ans. L'orchestre devient une matière à part entière et les enfants reçoivent en moyenne 1h de cours d'instrument et 2h de cours d'orchestre par semaine.</i>	
<i>C'est un projet musical obligatoirement inscrit dans le projet d'école ou d'établissement. Les professeurs d'écoles de musique ou de conservatoires se déplacent au sein des établissements scolaires et travaillent en étroite collaboration avec les professeurs de l'Education nationale.</i>	
modalités de mise en œuvre, moyens mobilisés (financiers, humains, matériels)	2H d'orchestre hebdomadaire par OAE 1H de cours d'instrument par pupitre (6 par OAE). Soit un total de 16 H / semaine pour l'ensemble du dispositif.
Indicateurs d'évaluation	Assiduité, comportement, résultats scolaires globaux.
bilan qualitatif et quantitatif de chaque action : effets constatés (plus-value) et difficultés rencontrées	Points positifs : amélioration d'ensemble du comportement et de l'assiduité, prise de confiance en soi, prise de conscience d'une dynamique de progrès personnelle. Sur la cohorte précédente, les résultats au DNB se trouvent à 89,5% d'admis contre 74,5% pour les autres classes. Difficultés : faible implication des parents pourtant indispensable dans la part du travail personnel des jeunes instrumentistes, ainsi que dans la mise en place de projet post collège (orchestre municipal). Difficultés de recrutement d'intervenants qualifiés, assidus et motivés par un service de 2h/semaine.

Année(s), durée de l'action,	A commencé avant 2010 Renouvelé tous les ans pour quatre ans
Type de dispositif	<input type="checkbox"/> expérimentations pédagogiques art.34 <input type="checkbox"/> appels à projets, <input checked="" type="checkbox"/> autre :
Acteurs impliqués	Nombre : 90 Type d'acteurs : <input checked="" type="checkbox"/> élèves <input checked="" type="checkbox"/> parents <input checked="" type="checkbox"/> enseignants
Niveaux de classe concernés	<input checked="" type="checkbox"/> 6ème <input checked="" type="checkbox"/> 5ème <input checked="" type="checkbox"/> 4ème <input checked="" type="checkbox"/> 3ème
Description rapide de l'action :	
Sur quatre années, pratique du judo sur et hors temps scolaire dans une logique scolaire et fédérale. > Développement du respect, de la discipline, de la concentration, de l'humilité grâce à la pratique du judo. > Projet technique et sportif d'excellence (championnat de France). > Réussir grâce au sport : former des arbitres, des dirigeants,...	

modalités de mise en œuvre, moyens mobilisés (financiers, humains, matériels)	2 enseignants 1 HSA
Indicateurs d'évaluation	Assiduité, résultats scolaires et sportifs, savoir-être
bilan qualitatif et quantitatif de chaque action : effets constatés (plus-value) et difficultés rencontrées	Contribue à améliorer le climat scolaire Augmentation du taux de pratique.

Devant cet état des lieux de dispositifs innovants au collège Les Tamarins, les auteurs de ce rapport font l'hypothèse que la variété est à la fois un indicateur du dynamisme du collège mais aussi une gêne pour les différents acteurs (dont principalement enseignants, parents et élèves) dans la lecture globale du climat de l'établissement. Enfin, il semble que cette multiplicité d'actions soit portée par un petit nombre d'acteurs (ce qui pourrait être source d'une potentielle usure professionnelle et/ou l'objet de malentendus/incompréhensions des acteurs au sein du mésosystème « collège des Tamarins » - acteurs à l'interne comme à l'externe). En témoignent les trois tableaux suivants qui ont été rédigés par le même acteur :

- 1- Groupe de paroles
- 2- Atelier théâtre
- 3- Parrainage 3^{ème}/CP

Année(s), durée de l'action,	5 années
Type de dispositif	<input type="checkbox"/> expérimentations pédagogiques art.34 <input type="checkbox"/> appels à projets, <input type="checkbox"/> autre : création du dispositif par deux professeurs après une formation suivie au sein de l'académie sur l'écoute interactive et le fonctionnement d'un groupe de paroles.
Acteurs impliqués	Nombre : 25 Type d'acteurs : <input type="checkbox"/> élèves <input type="checkbox"/> parents <input type="checkbox"/> enseignants <input type="checkbox"/> assistante sociale <input type="checkbox"/> co-psy <input type="checkbox"/> infirmière
Niveaux de classe concernés	<input type="checkbox"/> 6ème <input type="checkbox"/> 5ème <input type="checkbox"/> 4ème <input type="checkbox"/> 3ème
Description rapide de l'action : le groupe de paroles est un espace où les élèves sont invités à s'exprimer sur différents thèmes en intégrant et en appliquant les règles de bienveillance, de neutralité et de confidentialité. Il permet aux élèves de retrouver une certaine confiance en eux, une estime d'eux, de s'exprimer librement, de s'affirmer.	
modalités de mise en œuvre, moyens mobilisés (financiers, humains, matériels)	Humains : 4 adultes (1 professeur, co-psy, assistante sociale et infirmière). Financiers : 1 heure dans le service du professeur intervenant dans le dispositif. Pour l'infirmière, l'assistante sociale et la co-psy, dispositif intégré à leur service. Matériels : rien de particulier
Indicateurs d'évaluation	Assiduité des élèves - Développement de l'écoute et du respect de l'autre - Acquisition progressive des notions de neutralité et de bienveillance. Faire partie d'un groupe.

Année(s), durée de l'action,	2013-2014 / 2014-2015 - 2 ans
Type de dispositif	<input type="checkbox"/> expérimentations pédagogiques art.34 <input type="checkbox"/> appels à projets, <input type="checkbox"/> autre : atelier accompagnement éducatif dans le cadre du dispositif « Se parler pour mieux vivre ensemble »
Acteurs impliqués	Nombre : 14 Type d'acteurs : <input type="checkbox"/> élèves <input type="checkbox"/> parents <input type="checkbox"/> enseignants
Niveaux de classe concernés	<input type="checkbox"/> 6ème <input type="checkbox"/> 5ème <input type="checkbox"/> 4ème <input type="checkbox"/> 3ème
Description rapide de l'action : un atelier théâtre est mis en place depuis deux années au collège. L'atelier théâtre s'inscrit dans le cadre du dispositif « Se parler pour mieux vivre ensemble ». Les élèves pratiquent les techniques de base du théâtre (la respiration, la voix, la diction, l'expression corporelle). La pratique théâtrale permet aux élèves de découvrir l'espace scénique, de développer leur créativité et leur imaginaire, d'apprendre à se mettre en jeu, à s'affirmer en public, à développer la confiance en soi, l'estime de soi, la solidarité et le respect de l'autre.	
modalités de mise en œuvre, moyens mobilisés (financiers, humains, matériels)	Financiers : 1h30 heure accompagnement éducatif Humains : 1 professeur et 1 CPE Matériels : rien de particulier
Indicateurs d'évaluation	S'intégrer dans un groupe, renforcement de l'estime de soi, de la confiance en soi. Ecoute et respect de l'autre.
bilan qualitatif et quantitatif de chaque action : effets constatés (plus-value) et difficultés rencontrées	Les élèves sont assidus, ils s'investissent avec régularité. Ils prennent confiance en eux dans la prise de parole, dans l'affirmation de soi, dans l'écoute et le respect de l'autre. Valorisation de leur travail et reconnaissance de leur pratique artistique par leurs parents, leurs camarades, leurs professeurs lors des productions scéniques.

Année(s), durée de l'action,	2012-2013 2013-2014 2014-2015 / 3 années
Type de dispositif	<input type="checkbox"/> expérimentations pédagogiques art.34 <input type="checkbox"/> appels à projets, <input type="checkbox"/> autre :
Acteurs impliqués	Nombre : 55 Type d'acteurs : <input type="checkbox"/> élèves <input type="checkbox"/> parents <input type="checkbox"/> enseignants
Niveaux de classe concernés	<input type="checkbox"/> 6ème <input type="checkbox"/> 5ème <input type="checkbox"/> 4ème <input type="checkbox"/> 3ème
Description rapide de l'action : Durant une année scolaire, des élèves de 3ème parrainent des élèves d'une classe de CP. Les deux classes se retrouvent pour des projets communs tous les jeudis après-midi au collège ou à l'école Lislet Geoffroy. Dans le cadre de l'option DP3, les élèves de 3ème vont une semaine sur deux dans la classe de CP. Les élèves de 3ème sont en situation d'observation et encadrent diverses activités (lecture, écriture, informatique, arts plastiques...). Cela permet aux élèves de 3ème de découvrir les métiers de l'enseignement et de l'animation. Les professeurs les guident sur la voie de l'investissement, de la responsabilité, du partage et de la transmission... Dans le cadre de l'option création artistique, les élèves de 3ème et les élèves de CP travaillent sur un thème donné (Les gouzous de Jace, l'Afrique...) et s'expriment à travers différents arts (arts plastiques, théâtre, danse, musique...).	
modalités de mise en œuvre, moyens mobilisés (financiers, humains, matériels)	Financiers : 1 heure création artistique dans le service de deux professeurs. Humains : 4 professeurs et un assistant d'éducation
Indicateurs d'évaluation	Faire partie d'un projet, d'un groupe. Développement de la responsabilité, de la citoyenneté, de l'estime de soi et de la confiance en soi.
bilan qualitatif et quantitatif de chaque action : effets constatés (plus-value) et difficultés rencontrées	Les élèves apprécient ce dispositif, cela leur permet de mettre en valeur différentes compétences (responsabilité, écoute, respect, bienveillance...).

Plusieurs projets ou dispositifs témoignent enfin de la réflexion depuis déjà de nombreuses années sur la question de l'accompagnement des parents et de la conception/mise en œuvre/évaluation de dispositifs financés par le réseau d'aide, d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)³ et/ou par le contrat urbain de cohésion sociale (CUCS)⁴. Les principales actions (cafés des parents et livret d'accueil des parents) visent d'abord à favoriser l'échange entre et avec les parents puis à élaborer ensemble des outils au service de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Ce point mérite d'être souligné avant même de proposer l'étude du dispositif. Depuis plus de cinq ans, l'établissement tente d'éclairer la notion de coéducation dans un espace de réflexion contextualisé (Pelletier, 2016) à la recherche de pistes pour rapprocher les familles populaires de l'école, pour tenter de mieux comprendre les écueils ou le succès de la relation avec les familles. Elle adosse sa réflexion aux études sur la relation école-familles qui prolifèrent dans l'ensemble des pays occidentaux depuis une quarantaine d'années. S'appuyant sur la loi de refondation de l'école et la réforme de la formation des enseignants, les auteurs considèrent qu'il s'agit d'un atout majeur facilitant la prise de distance, permettant une dé-contextualisation pour une meilleure re-contextualisation (Bernstein, 1990).

Tableau des actions d'accompagnement des parents menées dans le collège

Année(s), durée de l'action,	Tous les ans, toute l'année
Type de dispositif	<input type="checkbox"/> expérimentations pédagogiques art.34 <input checked="" type="checkbox"/> appels à projets (REAAP, CUCS), <input type="checkbox"/> autre :
Acteurs impliqués	Nombre : Type d'acteurs : <input checked="" type="checkbox"/> élèves (110) <input checked="" type="checkbox"/> parents (110) <input checked="" type="checkbox"/> enseignants (environ 20)
Niveaux de classe concernés	<input checked="" type="checkbox"/> CM2 <input checked="" type="checkbox"/> 6ème <input type="checkbox"/> 5ème <input type="checkbox"/> 4ème <input type="checkbox"/> 3ème
Description rapide de l'action : Il s'agit de mettre en place des actions visant à accompagner les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Plusieurs niveaux d'interventions sont envisagés : - explicitation du fonctionnement et des attentes de l'École, - présentation de modalités potentiellement efficace an matière de suivi scolaire, - réflexion sur la communication parents-enfants, les besoins de l'enfant, l'estime de soi, - .../... Les principales actions sont les suivantes : - les cafés des parents (rencontres conviviales autour de différentes thématiques) visant à favoriser l'échange entre et avec les parents, - le livret d'accueil des parents de 6ème au collège (versions papier et numérique : Internet).	

³ Le REAAP est un réseau qui rassemble des parents, des professionnels, des associations et des institutions. Il propose aux parents des actions de soutien à travers le dialogue et l'échange, dans les diverses étapes de leur vie de parent. Le REAAP conforte les parents dans l'exercice de leur fonction éducative et parentale.

Les REAAP sont financés dans le cadre d'un appel à projet annuel par des financements émanant de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) et de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale (DDCS).

⁴ Les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) ont succédé en 2007 aux contrats de ville comme cadre du projet de territoire développé au bénéfice des quartiers en difficultés. Le CUCS est un contrat passé entre l'Etat et les collectivités territoriales qui engage chacun des partenaires à mettre en œuvre des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants dans les quartiers connaissant des difficultés (chômage, violence, logement...). Il est élaboré à l'initiative conjointe du maire, ou du président de l'EPCI, et du préfet de département. Le cadre général et les orientations ont été définis par le comité interministériel à la ville (CIV) du 9 mars 2006.

Genèse du projet et présentation du dispositif

Le projet dont les auteurs de ce rapport ont fait l'étude, a fait d'abord l'objet d'un diagnostic partagé avec un ensemble d'acteurs de la communauté éducative (principal et principal adjoint, conseillère principale d'éducation, conseillère d'orientation psychologue, assistante sociale, infirmières, coordonnateurs de niveau, animateurs des groupes de parole) permettant ainsi de relever un certain nombre de constats parmi lesquels : un absentéisme important, des retards fréquents, un climat scolaire tendu (entre élèves et entre élèves et adultes), une motivation faible pour les apprentissages scolaires, une mauvaise réputation de l'établissement, une faible estime de soi (à l'entrée au collège et/ou au fil de la scolarité au collège), une difficulté à mettre en place des actions pour impliquer durablement les parents, un besoin de formation des personnels de l'établissement, à la relation avec les élèves, les parents pour prévenir, gérer les conflits, une nécessité d'agir dans la durée, dans une perspective de continuité, dans une logique préventive.

De ce diagnostic partagé, un dispositif a été conçu et mis en œuvre par le collège qui l'a inscrit dans deux axes du projet d'établissement : 1- améliorer le climat scolaire et l'image de l'établissement ; 2- améliorer la préparation à la poursuite d'étude au lycée (en anticipant le décrochage des élèves au lycée). Ce projet de raccrochage scolaire a pour objectifs principaux de favoriser la persévérance scolaire, réduire l'absentéisme, motiver les élèves dans les apprentissages scolaires, et favoriser un meilleur rapport à l'école en développant l'estime de soi et en valorisant les compétences des élèves. L'originalité du dispositif réside dans le fait qu'il propose des actions à une pluralité d'acteurs : les élèves, les parents et les personnels de l'établissement. Ainsi, s'inscrit-il dans un projet global de réussite éducative visant à construire des partenariats au niveau du territoire.

Le public cible du projet « il faut tout un village pour éduquer un enfant », est le niveau quatrième. 19 élèves font partie du projet en début d'année 2015 (TAM1), leur suivi est prévu sur deux ans (2014-15 et 2015-16), leur recrutement s'est fait en utilisant le questionnaire de Catherine Blaya⁵ afin de dépister les élèves, définir leurs profils et la nature des interventions la plus appropriée. A ces résultats, se sont ajoutées les observations des différents acteurs de l'établissement. Le "recrutement" des élèves s'est fait sur la base du volontariat et l'inscription des parents à l'action de soutien à la parentalité de ce projet a été un préalable indispensable. A la mi-février 2015, 19 élèves et 12 parents avaient accepté de participer au projet. 1 élève s'est désisté dès la première séance. 1 élève ne s'est jamais présentée, toujours absente du collège. 1 élève a été exclu en mars 2016 et 2 ont quitté l'établissement dans leur année de troisième. En fin de projet, 14 élèves font encore partie du dispositif. Ce sont tous ces élèves qui font l'objet du présent rapport.

Un deuxième groupe d'élèves et leurs parents entre dans le dispositif à la rentrée 2015-16, ils sont 9 au départ, 1 élève sort du projet immédiatement car il ne correspond pas au profil et 1 dernier élève est sorti du projet par volonté de suivre les cours d'EPS. Au total, 7 élèves à qui nous avons fait passer des entretiens mais qui ne sont pas traités dans ce rapport, les auteurs jugeant que le recueil TAM1 était suffisamment conséquent et riche pour apporter les

⁵ Il s'agit d'une adaptation du questionnaire d'évaluation du risque de décrochage scolaire en milieu scolaire (DEMS) du CTREQ (Potvin et al., 2003), au contexte français (Blaya, 2011). Ce questionnaire a pour objectif d'évaluer le risque du décrochage scolaire chez les élèves du secondaire (12 à 17 ans) et est complété par l'élève. Il se compose des cinq sous-échelles suivantes : Implication parentale (9 items), Attitudes envers l'école (9 items), Perception de son niveau de réussite scolaire (10 items), Supervision parentale (7 items) et Aspirations scolaires (4 items). Le questionnaire a été validé auprès d'un échantillon québécois (Potvin, Fortin & Rousseau, 2009).

éléments de réponse aux questions posées par l'établissement et les préconisations que nous apporterons en dernière partie de ce rapport.

Le dispositif propose une série d'actions de formation qui, dans une même journée s'adresse d'abord aux élèves puis aux parents (6 séances animées par Madame P, une spécialiste de l'éducation pour la santé de mars à juin 2015 puis des séances durant toute l'année scolaire 2015-16, à raison de 6 à 7 par semestre pour un total de 21 séances sur les deux années scolaires). Chaque séance dure en moyenne 2 heures. A cela s'ajoute à l'initiative du collège, une formation à destination des personnels de l'établissement : Formation d'Initiative Locale (FIL) – collège Tamarins - Juin et décembre 2015- 18 h. « Outil et postures pour une meilleure efficacité pédagogique de l'enseignant ». L'intervenante était également Mme P et la durée de la formation est de 18h.

Avant le démarrage de l'action, les auteurs du rapport apprécient le caractère inédit de cette expérience qui s'adresse simultanément aux élèves, à leurs parents et aux personnels de l'établissement et qui de surcroît, est organisée et animée par la même professionnelle, auprès du personnel volontaire (39 inscrits, 38 présents et 27 retours au questionnaire d'évaluation de la FIL) afin d'accroître la qualité de la relation pédagogique et mieux gérer les conflits, voire les prévenir.

Dernier aspect du dispositif, la volonté d'articuler des actions proposées par l'établissement avec celles qui sont proposées par le Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) et animées par des adultes relais, dont une Opération Ville/Vie/Vacances (OVVV).

Recueil des données

La phase de recueil de données a visé les trois populations évoquées supra. Concernant les entretiens, ils ont été réalisés en 2015 par des étudiants en master MEEF Recherche ayant bénéficié d'une formation relative aux enquêtes de terrain. Ils ont été accompagnés par deux enseignants-chercheurs. Pour la partie finale du recueil (juin 2016), une assistante de recherche a été recrutée pendant 2 mois et a réalisé l'ensemble des entretiens post-projet. En revanche, les observations lors des réunions du comité de pilotage ont été effectuées par une enseignante-chercheuse.

L'ensemble des données recueillies a été traité selon la technique de l'analyse thématique. Ensuite, les résultats obtenus ont été comparés en vue de repérer quelques éléments saillants relatifs aux effets du dispositif.

Recueil des données du groupe élèves

Au total, nous avons effectué 25 entretiens répartis de la manière suivante :

- 15 entretiens réalisés avant que les élèves ne s'engagent dans le dispositif de rattachement scolaire.
- 10 entretiens dont sept effectués auprès des élèves qui ont fréquenté pendant deux ans le dispositif « il faut tout un village pour éduquer un enfant » et qui ont participé à l'enquête pré-engagement. Comme nous l'avons déjà précisé, le but de ce second recueil de données est, entre autres, de savoir si le dispositif a produit les effets escomptés.

Recueil des données du groupe parents

Pour cette collecte, les données ont été recueillies à deux moments distincts : avant l'action auprès des parents (février 2015) et en fin de projet (juin 2016).

Au total, nous avons effectué 14 entretiens répartis de la manière suivante :

- 10 entretiens réalisés avant que les parents et leurs enfants ne s'engagent dans le dispositif.

- 4 entretiens avec des parents qui ont bénéficié des actions de formation parentale dont 3 qui ont participé à l'enquête pré-engagement. Pour rappel, le but de ce second recueil de données est de repérer, sur la base du déclaratif, si le dispositif a produit les effets escomptés.

Recueil des données du groupe acteurs

Au total, nous avons effectué 35 entretiens répartis de la manière suivante :

- 18 entretiens réalisés avant que les acteurs ne s'engagent dans le dispositif de rattachement scolaire.
- 17 entretiens dont douze effectués auprès des acteurs qui ont collaboré pendant deux ans au projet en participant notamment au comité de pilotage du dispositif, en renseignant la fiche de suivi élève. Enfin, ces acteurs avaient participé à l'enquête pré-engagement. Comme nous l'avons déjà précisé, le but de ce second recueil de données est, entre autres, de savoir si le dispositif a produit les effets escomptés.

I- Analyse et interprétation des résultats du groupe élèves

Afin de mesurer l'effet du dispositif mis en place par l'équipe du collège des Tamarins, notre analyse portera sur trois catégories de données :

- la première vise à établir un état des lieux avant le démarrage du dispositif ;
- la deuxième cherche à connaître les effets immédiats suite de la prise de décision de l'élève de s'engager dans le dispositif ;
- la dernière catégorie cherche à évaluer les effets de l'ensemble des activités organisées au sein du dispositif sur la situation initiale.

Catégorie 1 : Etat des lieux avant le démarrage du dispositif

L'analyse des données relatives à cette catégorie se fera à l'aide de six catégories constituant la première partie de notre grille d'analyse, élaborée en référence aux principes de l'analyse thématique.

• Perception de soi

On entend par « perception de soi » en tant qu'élève, l'image que l'élève a de lui-même ainsi que la façon dont il se juge. En milieu scolaire, il existe des liens entre la perception de soi et les résultats scolaires. Une estime de soi, une confiance en soi et un amour de soi élevés permettent à l'élève de surmonter les difficultés scolaires ou du moins les considérer comme passagères tout en tirant les leçons qui s'imposent. Dans ce cas de figure, la valorisation de soi n'est pas altérée par un regard infériorisant. En revanche, quand l'estime de soi est vulnérabilisée et la confiance en soi est diminuée, la perception de soi ne renvoie qu'à une image de soi dégradée et devient, par voie de conséquence, assez difficile de préserver et de s'impliquer davantage dans les tâches scolaires.

Toutes ces composantes constituent la dimension subjective de l'identité. Celle-ci, ainsi que l'expliquent Anne-Marie Costalat-Founeau et Edmond-Marc Lipinasky (2008), « est d'abord une donnée immédiate de la conscience (« je suis moi »). Mais elle traduit aussi un mouvement réflexif par lequel je vise à me ressaisir, à me connaître (« qui suis-je ? »), à rechercher une cohérence interne, à coïncider avec ce que je voudrais être ou devenir. C'est donc, en même temps, une structure et un processus, une mémoire et un projet, une réalité et une virtualité » (p. 7).

Cependant, le recueil des données relatives à cette rubrique n'a pas été aisé. Certains élèves interviewés (la majorité) ont eu beaucoup de difficultés à nous livrer spontanément la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

Ces difficultés pourraient être expliquées par plusieurs facteurs dont :

- 1) la question de la perception de soi ne se pose. C'est-à-dire que l'élève interrogé ne voyait même pas l'utilité ou l'intérêt d'une telle question. Elle ne fait pas partie de ses priorités ou de ses besoins existentiels ;
- 2) la question est complexe et l'interrogé ne sait pas comment y répondre ;

C'est cette deuxième hypothèse qui est la plus plausible car les élèves nous ont fait répéter plusieurs fois la question et ont demandé que la question soit explicitée. Cela n'exclut pas pour autant que ces élèves n'aient pas l'occasion (absence d'accompagnement, d'aide...) de faire de la perception de soi une priorité.

Par ailleurs, quand la question de la perception de soi est posée en lien avec les deux espaces les plus fréquentés par les élèves (salle de classe et cour de récréation), les réponses portent quelques enseignements qui méritent d'être retenus et puis recoupsés avec d'autres déclarations en lien avec le rapport à l'école et la perception de soi par autrui.

- L'élève Corentin (4^e) précise qu'il est « très bien » dans la cour de récréation.
- La réponse de l'élève Aude (4^e) va dans le même sens « heu, je vais voir mes copines. On s'amuse comme ça ».
- *Idem* pour Felix (4^e) : « dans le cours je suis bien, je suis avec des amis, je parle »⁶.

La cour de récréation, ainsi que le montrent les extraits précédents, est par définition l'espace où ils se sentent bien et le moment durant lequel ils échangent avec leurs camarades. C'est l'un des moments scolaires, pour ne pas dire le seul, où ils ont le sentiment de ne pas être sous contrainte, de ne pas faire l'objet de remarques venant d'adultes et jugées blessantes. La cour de récréation est aussi un lieu de pouvoir, de règlement des tensions qui ont eu lieu en classe ou ailleurs... Pour celui ou celle qui n'arrive pas à s'affirmer (en classe) en observant des normes scolaires et en répondant aux exigences scolaires, la cour de récréation devient soit l'espace de l'affirmation de soi, d'une domination éphémère soit tout simplement l'espace pour apprécier un moment de tranquillité et de paix.

Quant à l'espace classe, les réponses sont hétérogènes. Il y a ceux qui s'y sentent « bien » et que visiblement leur situation de décrochage n'abîme pas l'estime de soi.

- « Bin bien » (Lucas, 4^e).
- « Je me décris bien » (Maxime, 4^e).
- « Euh normal, en classe c'est normal » (Noé, 4^e).
- « Bien normal, normal comme tous les autres » Nestor, 4^e).
- « Je suis un bon élève et des fois j'ai des difficultés en math et en français et un peu en histoire » (Corentin, 4^e).

Et il y a ceux qui se sentent moins bien en classe. Celle-ci est perçue comme le lieu par excellence qui symbolise les exigences scolaires et qui leur renvoie sans cesse une actualisation de leur situation de décrochage scolaire. Ainsi, les notes, les résultats, les devoirs non faits, les remarques des enseignants, celles de leurs pairs sont autant de rappels, de messages de ce qu'ils sont aux yeux d'autrui. Ils ne peuvent pas oublier leur situation car tout est fait pour qu'elle soit, à chaque occasion, mise en avant.

On comprend donc aisément pourquoi ces élèves ne se perçoivent pas positivement dans un espace-temps qui leur rappelle leurs limites, leurs échecs...

- « Heu hum [un long moment de silence qui pourrait signifier que l'élève a eu du mal à répondre, NDRL], en sixième heu, j'écoutais, en cinquième j'ai commencé à dégrader » (Aude, 4^e).
- « Pas trop bien... je n'aime pas trop ce collègue » (Julia, 4^e).
- « Bin, je ravage un peu, mais je suis sérieux en classe » (Patrice, 4^e).
- « Un peu calme et en même temps des fois agitée » (Laurie, 4^e).
- « mi bavarde beaucoup, des fois mi écoute pas en cours, et.. et... c'est tout » (Léonie, 4^e).
- C'est le cas aussi pour l'élève Louise (4^e)

Par ailleurs et comme le montrent certains extraits, ces élèves ne demeurent pas passifs dans cet espace. Ils s'expriment à leur manière et en le faisant ils donnent à voir leur perception et leur rapport à l'école et au savoir. Le chahut, le bavardage, le refus de participer... pourraient être considérés comme des stratégies pour « saper » le temps scolaire et ainsi échapper aux contraintes scolaires. Selon Boroccolichi (2000), « ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où s'offrent des possibilités de connivence

⁶ Il convient de préciser que Felix se sent également bien en classe parce qu'il a des amis.

avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions. Car l'indiscipline pratiquée collectivement permet de transformer une situation de dévalorisation, de passivité et d'ennui en situation de vie sociale, d'activité ludique, voire de revanche prise sur les enseignants. [...] La rupture des liens pédagogiques à l'entrée au collège, ajoutée aux difficultés scolaires précoces génèrent une désaffection croissante à l'égard de l'école, se traduisant souvent par une montée de l'indiscipline » (Broccolichi, 2000, p. 41). Dans cette perspective, ces élèves font recours au chahut pour déstabiliser le déroulement des cours, pour s'affirmer ou pour s'amuser. Les extraits précédents sont une illustration de cette situation dans laquelle se trouvent certains élèves.

Paradoxalement, ces élèves, qui s'absentent, bavardent, perturbent et obtiennent des résultats scolaires en deçà de ce qui est exigé, précisent qu'ils participent parfois en classe et font de façon irrégulière leurs devoirs. Cela pourrait signifier que le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire n'est pas totalement rompu et que certaines exigences sont malgré tout observées. Par ailleurs, ce lien, certes vulnérable, permet à l'élève de conserver quelques traits identitaires lui permettant de se définir en tant qu'élève.

Afin de mieux comprendre la perception de soi en tant qu'élève, il nous a semblé pertinent de chercher des éléments d'éclairage et d'explication dans leur histoire scolaire.

- **L'histoire scolaire et les moments de bascule**

L'examen de quelques moments de l'histoire scolaire laisse transparaître que la plupart des élèves interrogés précisent que c'est dans les deux premières années du collège (6^e et 5^e) que certains signes de décrochage scolaire ont commencé à émerger et pour d'autres ce fut le tournant.

La littérature sociologique apporte un éclairage spécifique et intéressant sur les micro et macro ruptures scolaires.

Le passage de l'école primaire au collège constitue un changement majeur dans l'histoire scolaire de l'élève. En effet, les différences qui caractérisent ces deux établissements font que les élèves les moins préparés vivent cette transition comme un moment problématique de leur histoire scolaire. Les changements spatio-temporels, l'élargissement de l'équipe enseignante, la pluralité de cadres et orientations pédagogiques mobilisés par les enseignants, l'élargissement de l'offre de formation et des enseignements disciplinaires... tous ces éléments exigent du collégien la maîtrise du métier d'élève.

Se définir en tant que collégien, lycéen ou étudiant passe, ainsi que le précise Alain Coulon (1997), par la maîtrise d'une pluralité de compétences qui ne sont pas facilement identifiables par l'élève parce qu'elles ne sont pas transmises, en tant que telles, par les instances institutionnelles. Il s'agit de voir ce qui n'est pas désigné et d'entendre ce qui n'est pas dit, ce qui n'est pas évident pour la plupart des élèves et en particulier pour ceux qui rencontrent des difficultés scolaires.

C'est l'absence de ces compétences qui augmente la vulnérabilité de certains élèves pendant cette phase de transition et enclenche ou accélère dès les deux premières années du collège le processus de décrochage scolaire. Comme l'explique Broccolichi, « tout se passe comme si l'enseignement élémentaire avait préservé momentanément la possibilité d'une implication dans le travail scolaire mais avait échoué à faire acquérir à ces élèves les connaissances nécessaires à leur adaptation scolaire ultérieure. Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec s'aggrave en cessant d'être pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à décoder les attentes des enseignants et les énoncés scolaires et qui ne disposent pas d'interlocuteurs pour les y aider, l'extrême faiblesse du rendement de leur travail a un effet dissuasif sur leur

investissement scolaire. Pourquoi continuer à « jouer le jeu » proposé par l'enseignant s'ils ont le sentiment de n'avoir rien à y gagner puisqu'ils restent considérés (et se considèrent eux-mêmes de plus en plus) comme des élèves « nuls » ? » (Broccolichi, 2000, p. 41).

Les propos recueillis auprès des collégiens interrogés montrent l'absence, pour eux, d'évolution et de progression. Le passage de l'école primaire au collège ne symbolise pas pour eux une progression, bien au contraire, il est le signe d'une aggravation de leur situation. Leurs témoignages soulignent que les difficultés rencontrées, qui sont d'ordre relationnel, scolaire, personnel..., se concentrent dans les deux premières années du collège.

- Pour Nestor (4^e), « en 6^e quand les profs me criaient dessus je ne disais rien maintenant je me révolte, je dis ce n'est pas moi Monsieur ou Madame ».
- Quant à Justine, l'entrée au collège n'était pas facile. « En 6^e, j'étais trop timide, je parlais à personne à part ma copine et après j'ai commencé à parler et puis voilà c'est allé très très vite. Ma cinquième... j'étais bonne élève, du moins j'essayais mais maintenant heu voilà. Comme maman dit toujours c'est l'entourage après ça m'entraînait beaucoup sur mon premier trimestre. Sinon ça va ».
- En 5^e, « je galérais un peu et je me perdais » (Louise, 4^e). Elle précise que la sixième ressemblait, en termes de problème, à la cinquième.

- **Sentiment de perception de soi par autrui et l'importance de la reconnaissance**

Cette catégorie renvoie à l'image que les autres, en l'occurrence les camarades, les enseignants, ont et renvoient aux élèves en situation de décrochage. Ce sentiment de perception de soi par autrui influe sur l'estime de soi mais aussi sur le degré d'implication de l'élève dans la dynamique d'apprentissage.

Les élèves interviewés confirment qu'ils sont appréciés par leurs copains et copines, et que leur situation de décrochage scolaire ne fait que rarement objet de moquerie ou de mépris. Cette affirmation est à mettre en lien avec la perception que les élèves ont d'eux-mêmes dans la cour de récréation. D'ailleurs, certains parmi eux s'y considèrent comme des chefs de groupes.

En revanche, quand il s'agit de la perception que les enseignants ont d'eux, les réponses sont hétérogènes :

A la question « qu'est-ce que tes professeurs disent de toi ? Les élèves donnent des réponses qu'il ne faudrait pas prendre à la légère et qui sont révélatrices de la qualité du lien pédagogique.

- « Ben, pour eux je suis une bonne à rien et heu des professeurs qui m'encouragent et d'autres non » (Aude, 4^e).
- « Je suis nul » (Corentin, 4^e).
- « Mi bavarde beaucoup, des fois mi lé insolente et des fois in di que mi lé bien et i di que mi le une élève agréable » (Léonie, 4^e).
- « Je ne sais pas » (Joachim, 4^e).
- « Euh rien » (Lucas, 4^e).
- « Que je suis pas concentrée, que je n'écoute pas et que j'ai beaucoup de difficultés (elle pleure) » (Louise, 4^e).
- « Que j'ai la capacité, comment, de faire mieux que je peux être un bon élève » (Patrice, 4^e).
- « Heu, ça dépend parce que parfois quand on parle beaucoup avec ma copine, les professeurs disent « vous bavardez trop, vous êtes insolentes » et voilà juste qu'on

parle, et voilà après on nous sépare ou on met 5 minutes dehors mais sans plus. Des fois y mettent des mots mais c'est pas tout le temps » (Justine, 4^e).

Ces réponses renvoient à un autre une autre dimension à savoir la reconnaissance ou l'absence de reconnaissance. Il va sans dire que cette dimension compte beaucoup et entre pleinement à la fois dans la qualité du lien pédagogique et dans le rapport à l'école et au savoir.

- **L'importance de la reconnaissance**

Axel Honneth (2010) précise que la reconnaissance consiste en une confirmation intersubjective par autrui des capacités et des valeurs qu'un sujet, individuel ou collectif, considère comme siennes et auxquelles il accorde une importance particulière. Selon Honneth, la reconnaissance est due « à la combinaison de deux éléments : l'identification cognitive et l'expression. Dans un premier temps, une certaine personne est connue en tant qu'individu avec des qualités particulières, selon les données de la situation, et, dans un second temps, cette connaissance reçoit une expression publique par le fait que l'existence de la personne perçue est confirmée aux yeux des personnes présentes par des actes, des gestes ou des expressions du visage (2006, p.231).

Plusieurs élèves considèrent que la reconnaissance est une condition *sine qua non* pour travailler et se sentir bien à l'école. A la question « penses-tu que cette reconnaissance est capitale pour ta réussite scolaire ? »

- « Oui, oui » (Noé, 4^e).
- « C'est... important pour ma réussite à l'école » (Maxime, 4^e).
- « Oui » (Felix, 4^e).
- « Oui, ça pourrait m'aider » (Patrice, 4^e).

Pour les enquêtés, les appréciations et le jugement négatifs ne donnent ni l'envie d'apprendre ni le désir de s'investir et de s'impliquer dans la dynamique de classe. Toujours selon ces élèves, la manière dont ils sont désignés ne favorise pas le dialogue et en surcroît ne permet pas de faire de leurs enseignants des interlocuteurs avec qui il serait pertinent et possible d'aborder leurs problèmes et difficultés.

Ils sont assez exigeants quand il s'agit de la reconnaissance. Pour eux, les jugements négatifs ne permettent pas de changer leur situation. Bien au contraire, le sentiment d'être dévalorisé renforce chez eux l'idée de l'abandon et de l'inutilité de faire un quelconque effort.

Voici quelques extraits des propos d'élèves interviewés :

- « Bin en fait mon professeur CM2 l'avait rabaisse amoin et la pas plait amoin don mi travaille pu » (Léonie, 4^e).
- « Ben, pour eux je suis une bonne à rien et heu des professeurs qui m'encouragent et d'autres non » (Aude, 4^e).
- « Je suis nul » (Corentin, 4^e).

Enfin, certains élèves constatent que la reconnaissance n'est pas antérieure à l'effort fourni par l'élève. Elle lui succède :

- « Des fois quand je participe ils disent bein c'est bien. Quand je fais mes leçons à la maison, ils disent c'est bien, continue comme ça » (Aude, 4^e).

S'il est tout à fait normal que cette reconnaissance du travail réalisé intervienne après l'effort, il y a une autre reconnaissance qui ne doit pas être soumise aux résultats scolaires à savoir la reconnaissance de l'élève en tant que sujet ayant le droit au respect et à la dignité. Les frontières entre ces deux types de reconnaissance sont minces d'où le risque de confusion.

D'autres élèves comme Léonie (4^e) se sentent appréciés par leurs professeurs : « ... quand i fé réunion bin ils disent qu'ils m'aiment bien ». La déclaration de Patrice (4^e) citée ci-haut va

dans le même sens. Quant à Justine (4^e), Elle confirme qu' « à part un professeur mais sinon ça va dans l'ensemble » et nous livre comment elle constate qu'elle est appréciée par ses professeurs : « il y en a ceux qui parlent qui sont ouverts aux élèves et il y a d'autres quand on pose une question ils disent « ha non, j'ai déjà répété donc voilà démerdez-vous ».

Après cet aperçu sur la perception de soi par soi et par autrui en milieu scolaire, nous poursuivons l'analyse en abordant le rapport de l'élève à l'école et aux savoirs.

- **Le rapport au savoir et le rapport à l'école**

En France, ces concepts ont été singulièrement théorisés, en référence à des choix paradigmatiques différents, par l'équipe de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Yves Rochex (1992) et par celle de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi (1990).

Selon Bernard Charlot et al (1992), « le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». Cette définition collective a été revue par Bernard Charlot qui en propose plusieurs en 1997 : «

- Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet [...] confronté à la nécessité d'apprendre ;
- Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir ;
- Ou, sous une forme plus « intuitive » : le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par la même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation ». (p. 93-94).

Cette définition laisse voir le rapport d'un sujet à une pluralité de composantes qui constitue son univers dans lequel il évolue en tant que sujet apprenant. Ces composantes n'opèrent pas de façon isolée, elles sont interreliées et interdépendantes. Plusieurs dimensions de la grille d'analyse renvoient au rapport au savoir.

L'examen des propos des élèves quant à leur rapport à l'école et au savoir montre que ces derniers considèrent majoritairement que l'école remplit une mission importante dans la société. Elle permet, selon eux, aux élèves d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Elle prépare chacun à avoir un métier. L'accent est davantage mis sur l'insertion professionnelle que sur l'épanouissement et l'émancipation de soi par le savoir.

Cependant, la question qui se pose (elle est identique à celle que Bernard Charlot (1992) s'est posée en travaillant sur les rapports à l'école et aux savoirs dans les banlieues et ailleurs) est : pourquoi ces élèves, qui sont conscients de l'importance de l'école et de son rôle au sein de la société, ne travaillent-ils pas ou pas assez pour réussir ? Pourquoi cette conscience n'entraîne-t-elle pas l'appropriation de savoirs et l'acquisition de compétences cognitives ? Pourquoi l'envie d'apprendre demeure-t-elle quasi absente ?

Les explications fournies par les théories de la reproduction bien qu'elles permettent de prendre en considération des facteurs objectifs laissent dans l'ombre une partie de la complexité des processus de décrochage scolaire. C'est donc la question du sens qui mérite d'être mise en exergue pour tenter de mieux comprendre ce qui se trame dans les histoires toujours singulières des élèves en situation de décrochage scolaire.

La nature ainsi que la complexité de la question du sens nous conduisent davantage vers des cadres théoriques et conceptuels proches de l'interactionnisme symbolique et de

l'ethnographie de l'école. Dans cette perspective, les travaux réalisés par Peter Woods (1990), Georges Lapassade (1997, 1999, 2001) et Patrick Boumard, (1999, 2005, 2011) pourraient aider à parvenir à une meilleure intelligibilité des faits traités.

Dans cette optique, c'est en termes d'obstacles et de démobilitation qu'il conviendrait d'analyser et d'interpréter le contenu des entretiens réalisés.

En effet, il existe un décalage entre la conscience du rôle que joue l'école dans le devenir scolaire et professionnel de l'élève et ce qui se passe dans le quotidien scolaire. A leurs yeux, cette conscience bute contre des obstacles qui viennent l'empêcher de trouver un prolongement et un écho dans l'espace scolaire. Autrement dit, ce qui se passe au sein de l'école pourrait altérer la conscience qu'a l'élève du rôle et de l'importance de l'école et peut-être le conduire à se dire que les finalités de l'école demeurerait aveugles ou impuissantes à la singularité de son histoire scolaire. Ces obstacles/facteurs sont de nature différente.

1) Obstacles d'ordre relationnel. Ils renvoient principalement à la relation enseignants-élèves :

- « L'école, ainsi que l'exprime Corentin (élève en 4^e), est bien mais parfois c'est énervant. Parce que certains enseignants ont des attitudes qualifiées de racistes ».

Ou encore :

- « je n'aime pas l'école parce certains profs ne donnent pas envie de travailler » (Patrice, élève en 4^e).

Sylvain Broccolichi (2000), qui précise que les situations de décrochages scolaires ne sont pas identiques mais sont marqués par un degré d'hétérogénéité liée à des conjonctions de facteurs contextuels et événementiels, a mis en exergue les effets de l'affaiblissement de la qualité du lien pédagogique sur le rapport de l'école et aux savoirs.

En revanche, rares sont les élèves interrogés qui ont évoqué la dégradation des relations inter-élèves. Cela confirme que ces élèves ne sont pas socialement coupés de leur monde et la préférence de la cour de récréation comme lieu de rencontre va dans ce sens.

2) Obstacles cognitifs. Plusieurs élèves font part de leur incapacité à comprendre et à suivre la dynamique d'apprentissage. Ils confirment qu'ils sont complètement dépassés. A leurs yeux, tout va trop vite.

- « Moi des fois je ne comprends pas trop bien le français, les mots en français, l'écriture, l'orthographe aussi pas trop bien parler » (Joachim, 4^e). « Pour apprendre, c'est dur » (Lucas, 4^e).

- « Mes difficultés scolaires c'est que je n'arrive pas à comprendre les choses » (Maxime, 4^e).

- Quant à Noé (4^e), il déclare « je ne comprends pas les calculs... je suis pas trop fort à ça... j'essaie mais j'arrive pas ».

- Pour d'autres, comme (Patrice, 4^e), : « il vaut mieux apprendre mais ma tête n'est pas avec l'école ».

A cet obstacle cognitif, il conviendrait d'évoquer les effets de celui-ci sur les élèves eux-mêmes. Premièrement, quand ces difficultés font l'objet de rejet, de stigmatisation et de dévalorisation de la part de différents acteurs de la communauté scolaire. Deuxièmement, la manière dont ces élèves vivent cette réalité :

- « je vis ces difficultés, durement » (Maxime, 4^e).

- Lucas (4^e) précise qu'il vit « humm mal » ces difficultés.

3) Obstacles externes. Tout ce qui se passe à l'école n'est pas forcément engendré par l'école en tant que système. Les propos des élèves interrogés montrent que certains

facteurs externes viennent soit aggraver (parfois déclencher) leurs difficultés scolaires ainsi que l'explique l'élève

- Louise (4^e) : « bah mi pas vraiment vraiment mi pas concentré dans le cours et des fois m'a pas envie d'aller à l'école... parce que tout le temps je pense à mon père et ça me donne pas envie d'y aller ». L'élève exprime ses difficultés en pleurant. Le rapport à l'école se trouve altéré par l'ampleur des problèmes familiaux ou par l'intensité de la souffrance. L'absence du père a perturbé l'élève au point de ne plus savoir pourquoi elle se rendait à l'école.

- **La démobilisation scolaire**

La question de la démobilisation, qui est à mettre en relation avec ce qui vient d'être évoqué, pourrait également éclairer le cas des élèves en situation de décrochage scolaire. Bernard Charlot et *al* (1992) expliquent qu'il est pertinent d'appréhender le cas de ces élèves en termes de mobilisation et non en termes de motivation. « Nous dirons qu'on motive quelqu'un (de l'extérieur) mais que quelqu'un se mobilise (de l'intérieur). Cette différence en induit une autre : la mobilisation, enracinée dans l'histoire de l'individu, a toutes les chances d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieur, et donc plus ponctuelle. Se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui » (Charlot et *al*, 1992, p. 21). Pour les élèves interrogés, il n'y a rien qui les incite à travailler. C'est donc l'absence ou l'affaiblissement de la mobilisation qui devient l'une des clés de compréhension des situations de décrochage scolaire.

Les choses sont plus ou moins claires quand les réponses de certains élèves à la question « est-ce que tu travailles ? » sont négatives. Bernard Charlot et *al*, (1992) ont bien expliqué que la première chose à vérifier si d'abord l'élève travaille. L'absence de travail explique en grande partie les résultats obtenus ou les difficultés rencontrées.

En revanche, il y a des élèves, ainsi que le montrent les extraits ci-après, qui déclarent avoir travaillé, avoir tenté de faire leurs devoirs, avoir participé en classe mais avouent ne pas parvenir à comprendre ou à retenir le contenu des enseignements. :

- « Les professeurs sont trop sévères, je ne comprends pas les choses » (Felix, 4^e).
- « Moi, des fois je ne comprends pas trop bien » (Joachim, 4^e)
- « Ben, mes difficultés scolaires c'est j'arrive pas à comprendre les choses... c'est trop dur pour moi. La cinquième et la sixième c'étaient bien après à la quatrième j'ai décroché parce que j'avais pas compris les choses » (Maxime, 4^e).
- « Je comprends pas les calculs, je suis pas trop fort... J'essaie mais j'arrive pas
- « Bah, il faut apprendre mais ma tête n'est pas avec l'école » (Patrice, 4^e).
- « Oui, des fois je manque trop l'école. Je ne comprends pas des fois en classe. Je sais pas » (Julia, 4^e).
- « Parce qu'en français c'est dur à apprendre parce que madame donne beaucoup de chose à apprendre et je retiens pas tellement et voilà. Après c'est un peu fatiguant car on a plusieurs cours à apprendre, on peut pas tout le temps apprend que cette leçon-là » (Justine, 4^e).
- « Des fois, je ne comprends pas parce que j'écoute pas... Ben j'ose pas demander en fait, j'ose pas dire, j'ose pas demander parce que des fois il y a des certains profs qui veulent pas répéter les questions » (Laurie, 4^e).
- « Na des cours que mi comprends pas et mi veux pas demander... SVT, histoire, français des fois. Euh maths mi comprend après néna anglais mais anglais comme mi aime pas mi essaie pas comprendre euh... après néna physique. Mais pourquoi tu ne veux pas demander ? Bin parce que des fois i crie, i dit anou nous écoute pas

mais des fois mi écoute hein ! Mais quand mi parle pou demande un truc bin i dit koma mi écoute pas bin mi préfère pu demander » (Léonie, 4^e).

- « bah en français c'est que j'ai plutôt pas et que j'arrive pas vraiment parler en français ? En technologie c'est que je comprends rien (elle pleure) en SVT, je me dis que ça me sert à rien, et en histoire-géo, je ne comprends pas vraiment... J'essaie de comprendre mais quand je n'arrive pas bah je laisse un peu tomber » (Louise, 4^e).

Comme nous l'avons bien souligné plus haut, certains élèves vivent mal ces situations ce qui ne facilite guère leur dépassement. En plus des difficultés liées à l'apprentissage, il y a un mal-être et une souffrance interne qui viennent noircir l'horizon.

Ce n'est pas anodin quand ces élèves considèrent la cour de récréation comme un espace où ils se sentent bien. Pour eux, l'école n'est plus le lieu d'apprentissage des savoirs mais le lieu de rencontre. Ils y viennent pour voir leurs copains.

Après avoir présenté les traits les plus saillants de la première catégorie à savoir l'état des lieux avant l'engagement dans le dispositif, nous poursuivons notre analyse afin de connaître, en référence aux déclarations des élèves, les effets de la décision de s'engager dans le dispositif.

Deuxième catégorie : effets déclarés juste après la décision de s'engager dans le projet

• Les raisons de l'engagement et les attentes

Les extraits présentés ci-après montrent que les raisons pour lesquelles les élèves ont décidé de s'engager dans le dispositif sont de plusieurs ordres.

Nous avons évoqué dans la première partie de notre analyse que ces élèves sont confrontés à des problèmes de compréhension et par voie de conséquence ils se trouvent dans l'incapacité de satisfaire aux exigences scolaires. Ils avaient majoritairement le sentiment d'être perdus et de ne pas pouvoir suivre. Ils ne savaient même pas comment faire pour s'en sortir. Le dispositif est perçu comme une occasion salvatrice et les raisons de leur engagement sont sans ambiguïté :

- « Pour m'améliorer... que je change » (Aude, 4^e).
- « Parce que ça va m'aider pour ma scolarité » (Corentin, 4^e).
- « Parce qu'ils ont dit que cela pouvait m'aider à avoir de meilleures notes » (Felix, 4^e).
- « Pour comme ça un jour je ne serai pas à la traîne. Je serai comme tous les autres qui ont un métier » (Joachim, 4^e).
- « Pour m'aider plus dans les études » (Noé, 4^e).
- « Pour changer mon comportement tout ça » (Patrice, 4^e).
- « Par ce que je pense que ça pourrait m'aider, et euh, à me sentir mieux qu'auparavant » (Justine, 4^e).
- « Car ça m'intéresse » (Amandine, 4^e).
- « Euh parce que j'en ai envie, j'ai envie de réussir le métier que j'ai envie de réaliser » (Maxime, 4^e).
- « Pour améliorer le comportement » (Nestor, 4^e).
- « Pour me sentir un peu plus bien et que j'oublie les soucis et tout » (Julia, 4^e).

En plus du désir de s'améliorer sur le plan des apprentissages scolaires, certains élèves souhaitent que le changement concernera aussi leurs comportements. On constate également que l'avenir n'est pas totalement absent de leurs préoccupations. Enfin, le dispositif répond à une réelle attente ainsi que le laissent voir ces extraits.

- « J'attends de ce projet que je m'améliore » (Maxime, 4^e).
- « Que ça m'aide à changer » (Patrice, 4^e).
- « Que le comportement s'améliore » (Nestor, 4^e).
- « Que i aide à moi plus » (Julia, 4^e).
- « Que i aide amoin dans l'école et que mi aime mon métier parce que tout le temps i dis amoin que mi aimera pas mon métier » (Léonie, 4^e).

On remarque que les raisons de l'engagement et les attentes sont convergentes. Le projet élaboré par l'équipe du collège des Tamarins répond une attente latente.

• Réactions de l'entourage

Selon les propos des élèves, leur entourage (copains et parents) a perçu positivement leur décision de s'engager dans le dispositif. Chose non négligeable au regard de la vulnérabilité dont souffrent certains élèves. Pour eux, cette réaction est un signe d'encouragement.

- « Ma meilleure amie elle trouve que c'est bien pour nous parce qu'il faut qu'on se ressaisisse » (Aude, 4^e).
- « Ils (parents) sont contents » (Amandine, 4^e).
- « I Koné pas » (Léonie, 4^e).
- « Ils [les camarades] sont surpris ah poukwé on fait ça. Mais a nous comment nous ça fait sans ou » (Corentin, 4^e).
- « Ils (parents) espèrent que je vais changer » (Patrice, 4^e).
- « Maman était très ambitieuse parce qu'elle a dit « tu aurais besoin d'un peu d'aide » (Justine, 4^e).
- « Ils ont rien dit » (Noé, 4^e).
- « Oui, maman était d'accord parce que c'est elle qui m'a dit de faire ça, ça va m'aider » (Laurie, 4^e).
- « Elles (amies) étaient contentes pour moi... que c'était une bonne idée, elles veulent pas que j'arrête, que ça pourrait être bien. Que les autres n'ont pas été choisis c'est une chance pour moi » (Justine, 4^e).

• Perception de soi juste après l'engagement

Si dans la phase pré-engagement certaines élèves avaient une perception moins positive d'eux-mêmes, la décision de s'engager dans le dispositif a engendré une altération en bien de l'image de soi.

- « Mon comportement n'a pas trop changé sinon ça s'est mieux amélioré » (Corentin, 4^e).
- « Oui, un peu » (Corentin, 4^e).
- « Je ne sais pas, je n'ai pas encore participé » (Nestor, 4^e).
- « Non » (Lucas, 4^e).
- « Avant, je ravageais beaucoup depuis la sixième mais après quand ils ont dit euh il y a un truc qui pourrait m'aider j'ai arrêté de ravager... » (Noé, 4^e).
- « Ben ce qui a changé, ben je me sens mieux dans min corps » (Maxime, 4^e).
- « Je vais travailler plus, apprendre plus et ravager moins » (Patrice, 4^e).
- « Avant, j'étais courageuse mais ti pas vraiment, maintenant je suis courageuse, je vois la vie d'une autre façon et je suis très motivée et ça aide » (Justine, 4^e).

- **Perception de l'école après l'engagement**

L'engagement est vécu comme une forme de réconciliation avec l'école. Celle-ci bien qu'elle continue à être perçue comme obligatoire, les notions de plaisir, d'envie, d'ouverture font surface et font émerger le sujet en tant qu'acteur. On passe d'un rejet de l'école, d'une démobilisation scolaire vers un début de mobilisation même si elle reste à ce stade un peu fragile. Selon les enquêtés, il y a un avant et un après-engagement dans le projet.

- « Avant (l'engagement), je crois que l'école c'était une prison en fait maintenant je vois qu'il y a plein de personnes qui font beaucoup d'efforts pour qu'on réussisse. Je trouve ça bien... il y a des amis à moi qui m'encouragent, et, heu, benh moi et ma meilleure amie on s'entraide, voilà » (Aude, 4^e).
- « Il y aurait plein de choses à faire à l'école et tout » (Felix, 4^e).
- « Des fois, je trouve l'école un peu ennuyante mais grâce à l'école on peut avoir des métiers... Je viens à l'école par obligation car l'école est obligatoire » (Joachim, 4^e).
- « Ben, je viens à l'école comme ça pour travailler, maman me force aussi mais je viens aussi » (Noé, 4^e).
- « ... Je vais rencontrer d'autres gens qui vont m'aider dans mon corps qui me sentir mieux » (Maxime, 4^e).
- « Avant, je pensais que l'école c'était inutile que ça servait à rien, que c'était juste obligatoire et maintenant euh, voilà, ça joue sur ma vie et ce que je vais devenir plus tard » (Justine, 4^e).

Pour d'autres élèves, une minorité, soit l'engagement n'a pas changé leur perception de l'école (« Non, c'est resté pareil », Patrice, 4^e) soit l'effet n'a pas été immédiatement ressenti et il y a de ce fait une attente pour voir (« Je ne sais pas, je n'ai pas encore participé » (Nestor, 4^e).

A l'issue de l'analyse de la deuxième catégorie des données, le dispositif mis en place par l'équipe pédagogique du collège les Tamarins est un dispositif contextualisé. Il s'enracine dans une connaissance objective des élèves en situation de décrochage scolaire et répond à de véritables attentes de ces élèves. D'ailleurs, quand on leur a demandé que comptez-vous faire pour surmonter vos difficultés leurs réponses attestent qu'ils ne savaient absolument pas comment s'y prendre. Ils ont pour ainsi dire tous loué la mise en place de ce dispositif et ont le sentiment que l'institution prend au sérieux leur cas.

Dans la même veine, les réactions positives de l'entourage viennent à leur tour confirmer à la fois l'importance de la mise en place du dispositif en question et le choix judicieux des élèves d'y participer.

En revanche, les entretiens menés montrent que ces élèves sont incapables de parler du dispositif. On pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle l'incapacité des destinataires du dispositif, en l'occurrence les élèves, d'évoquer quelques caractéristiques et finalités du dispositif témoigne d'une faible implication de ces derniers dans certaines étapes du processus de construction du dispositif et d'une campagne d'information assez limitée ne permettant pas aux élèves une meilleure connaissance du dispositif.

Troisième catégorie : effets du dispositif sur les participants

Comme nous l'avons mentionné dans la partie dédiée à la méthodologie, les données traitées dans cette catégorie concernent deux groupes d'élèves : le premier est composé d'élèves ayant participé à la première enquête ; le deuxième est composé de ceux qui ont intégré le dispositif à partir de la troisième.

La grille d'analyse mobilisée pour cette troisième catégorie est composée de quatre rubriques et de cinq sous rubriques.

Analyse des données du premier groupe.

• Perception de soi

Les déclarations qui suivent montrent que le passage par le dispositif de rattachement scolaire a contribué à une amélioration de l'image que l'élève a de lui-même. L'accent est mis sur le retour de la confiance en soi, le sentiment de se considérer comme élève capable de comprendre et surtout d'être reconnu comme porteur d'espoir, d'amélioration ce qui n'était pas le cas lors de la phase avant-engagement.

- « Que mi é fier de moi... parce qu'avant, mi l'été pa coma, madame rend à moi plus mature » (Aude, 3^e).
- « Avant, j'avais pas confiance en moi et là j'ai confiance en moi. Moi, je me vois tout à fait bien, tout à fait bien, je me sens bien. Malgré mes problèmes que je rencontre dans ma vie, j'arrive à tenir le coup » (Maxime, 3^e).
- Noé (3^e) confirme qu'il se sent mieux. « Aujourd'hui, je me vois comme un élève du collège, je me vois plus mieux dans la tête et dans le moral ».
- Corentin (3^e) dit qu'il a une meilleure image de lui mais qu'il est un peu en colère parce qu'il estime qu'il peut « aller plus haut que ça, plus loin en travaillant... parce que ma maman n'a pas eu beaucoup de chose comme moi et ne veux pas, moi je veux aller plus loin qu'elle ».
- Pour Joachim (3^e), sa perception de soi a changé, il se voit comme un élève capable de progresser. « Avant, je croyais que j'étais mauvais. Je n'arrivais pas à faire des trucs mais en fait quand j'ai fait le dispositif j'ai beaucoup réfléchi et ça m'a beaucoup aidé à avancer ».

En comparaison avec les données recueillies avant l'engagement dans le dispositif « il faut tout un village pour éduquer un enfant », on peut dire que dans la phase post-dispositif, les élèves donnent des réponses qui ne sont pas ambiguës montrant ainsi que le passage par le dispositif les a aidé à changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

Cependant, cette amélioration positive de la perception de soi n'a pas réussi pour autant à provoquer, en référence aux propos des interviewés, une amélioration des résultats scolaires significative. Il nous semble important que la consultation des notes avant, pendant et après l'engagement dans le dispositif soit faite afin d'avoir une idée assez précise sur l'amélioration des résultats scolaires.

• Perception de soi par autrui

Comme dans le premier bloc des données, « Autrui » renvoie principalement aux enseignants, aux élèves. Nous avons décidé d'y intégrer les parents. Les extraits qui suivent ne sont pas exhaustifs car certaines réponses n'étaient pas audibles.

- Pour Noé (3^e), la perception de ses camarades n'a pas changé car « j'ai pas de problème avec mes camarades ou de mes nouveaux copains coma on s'entend bien tous ». Quant à la perception des enseignants, il précise « mon prof principal trouve que j'ai fait des progrès, il m'a dit comme ça faut que je continue jusqu'on

passé le brevet et je pars au lycée. Il m'a dit d'arrêter un peu de faire le con en classe, de plus bosser et d'arrêter de parler ». Enfin, ses parents apprécient son travail et pensent « que je dois partir toujours à l'école ».

- Patrice (3^e) estime qu'il y a une légère amélioration de l'image que ses camarades ont de lui. *Idem* pour la perception des enseignants (pas tous). Ses parents reconnaissent son implication dans le travail scolaire et lui demande « de continuer comme ça de ne jamais baisser les bras ».
- Après le passage par le dispositif, Corentin (3^e) pense que l'attitude de sa mère à son égard a changé. Elle juge positif son engagement dans le dispositif et reconnaît ses efforts. Ce changement a amélioré leurs rapports. « Avant, je parlais pas trop avec elle, maintenant je parle plus avec elle... elle m'aide un peu, elle pense que c'est très bien pour moi... de toute façon, elle est derrière moi ». Quant à la perception des autres, les incohérences des propos tenus par Corentin les rendent inexploitable.
- Pour Joachim (3^e), il n'y a pas de changements significatifs qui méritent d'être évoqués.
- Léonie (3^e) nous invite à demander à ses professeurs ce qu'ils pensent d'elle. Après insistance, nous avons obtenu cette réponse : « mé peut dire mon professeur de français n'apprécie à mwin et sera là pour mwin malgré mi ravage ou ban truc coma les autres je pense pas. Et après néna Monsieur le professeur principal ». Par ailleurs, elle trouve que sa maman l'écoute davantage. « Avant, quand mi té veux dire un truc maman écoute pas à mwin et voilà mi l'été en colère. Après depuis ça y écoute plus... Quand mi rentre à la case boudé y demande à mwin voilà c'est tout.

Ces extraits montrent que la perception de soi par autrui renvoie aux élèves en situation de décrochage scolaire des images assez positives et des appréciations encourageantes de la part des professeurs.

• Perception de l'école

L'analyse des données relatives à cette rubrique permettent, ainsi que le laisse voir le tableau ci-après, de constater que la perception de l'école telle qu'elle a été exprimée par les élèves avant et après l'engagement dans le dispositif « il faut tout un village pour éduquer un enfant » n'a pas subi de modifications majeures excepté le point de vue de l'élève Corentin qui considère, après le dispositif, que l'école est utile et prépare à l'insertion professionnelle et celui de l'élève Aude qui considère l'école comme une prison.

Perception de l'école avant l'engagement	Perception de l'école juste après l'engagement	Perception de l'école post-dispositif
« Euh, l'école c'est bien pour apprendre tout ça pour avancer dans les études... pour travailler, pour avoir un avenir » (Noé, 4 ^e).	« Ben, je viens à l'école comme ça pour travailler, maman me force aussi mais je viens aussi » (Noé, 4 ^e).	« Bah l'école c'est bien ça nous aide un peu à voir plus l'avenir, pour trouver un métier » (Noé, 3 ^e).
« Lé nulle... parce lé ennuyant » (Léonie, 4 ^e).	« Mi koné pas » (Léonie, 4 ^e).	Pour l'élève Léonie (3 ^e), l'école « lé nulle... mi crois pas... Si mi fais serveuse, mi gagne pas aller, bah y sert à rien. Mi té veux faire serveuse et y dit à mo coma mi gagne pas aller là-bas

		parce que ma moyenne est trop faible. Mi gagne pas moi, toute façon mi viens plus l'école moi... ».
« Je pense que l'école c'est un avenir pour le futur, pour avoir une meilleure vie plus tard » (Joachim, 4 ^e).	« Des fois, je trouve l'école un peu ennuyante mais grâce à l'école on peut avoir des métiers... Je viens à l'école par obligation car l'école est obligatoire » (Joachim, 4 ^e).	Joachim (3 ^e) déclare que sa perception de l'école n'a pas changé. Il précise que « l'école est un truc qui sert mais c'est pas trop ça... J'aime pas trop (car) il faut se lever tôt, parce qu'il y a trop de devoirs surtout en 3 ^e ». Malgré son désamour de l'école, il affirme « je participe plus qu'avant » dans les matières suivantes : anglais, français, histoire.
« L'école c'est un truc de bien pour nous apprendre euh ... avoir notre métier » (Maxime, 4 ^e).	« ... Je vais rencontrer d'autres gens qui vont m'aider dans mon corps qui me sentir mieux » (Maxime, 4 ^e).	« Je pense que l'école est bien pour moi, pour l'étude et pour trouver un job ». Après l'école, « je fais mes devoirs, quand j'ai pas je lis un bouquin, je fais des exercices, je trouve quelque chose un peu pour faire un exercice » (Maxime, 3 ^e).
« Bah, j'aime pas... parce que certains profs euh ça donne pas envie de travailler... ». Il précise qu'il est obligé d'aller à l'école « pour avoir un métier quand je serai grand » (Patrice, 4 ^e).	« Non, c'est resté pareil », Patrice, 4 ^e).	« Je n'aime pas l'école... [Pourquoi ?] Parce que je n'aime pas c'est tout, c'est fatigant d'apprendre » (Patrice, 3 ^e).
« Je ne sais pas... » (Aude, 4 ^e).	« Avant [l'engagement], je crois que l'école c'était une prison en fait maintenant je vois qu'il y a plein de personnes qui font beaucoup d'efforts pour qu'on réussisse. Je trouve ça bien... il y a des amis à moi qui m'encouragent, et, heu, bein moi et ma meilleure amie on s'entraide, voilà » (Aude, 4 ^e).	Pour Aude (3 ^e), l'école « c'est la prison... parce que lé nulle, lé obligé de venir... mi aime pas l'école, y soule, il faut apprendre, y rentre pas ». Elle ne participe pas car « mi comprend pas mi sais pas... mi fais pas (les devoirs).

« L'école c'est bien mais des fois c'est énervant. Parce que certains enseignants ont des attitudes qualifiées de racistes » (Corentin, 4 ^e).	Il déclare que sa perception a changé à près l'engagement. Il vient à l'école par plaisir.	Selon les propos de Corentin (3 ^e), l'école « ça aide à travailler comme ça m'aide pour plus tard... Avant (l'engagement dans le dispositif, NDLR) je pense que l'école ça m'ennuyait ».
---	--	--

• Bilan du dispositif

Les réactions positives que les élèves ont eues vis-à-vis du dispositif avant le démarrage de l'expérience se trouvent confirmées de façon quasi unanime dans la phase post-dispositif. En outre et à la différence des premiers jugements qui se prononçaient uniquement sur l'idée de mettre en place un dispositif pour enclencher le processus de raccrochage scolaire, les confirmations post-dispositif, elles, se réfèrent à l'expérience vécue durant la période de fréquentations du dispositif.

Les jugements positifs concernent plusieurs aspects :

Animation des ateliers, choix pédagogiques de l'intervenante et rapport au savoir

Les réactions des élèves à l'égard des ateliers pourraient être perçues comme des analyseurs des classes ordinaires. Autrement dit, les ateliers laissent voir ce que les élèves souhaiteraient vivre au sein de leurs classes respectives ainsi que la nature du lien pédagogique qu'ils aimeraient tisser avec leurs enseignants. Les extraits qui suivent vont tous dans ce sens.

- « Bah, elle (Animatrice) était toujours derrière nous quand on avait besoin quand on avait eu des mauvaises notes et tout, elle croyait en nous elle nous disait de ne jamais baisser les bras. Bah, j'ai fait ça et ça réussi... ». L'élève précise qu'il a appris « bah plein de choses. Elle (animatrice) nous posait plein de questions bah on répondait... Il (le climat au sein des ateliers) était marrant » (Patrice, 3^e).
- « C'étaient bien (les ateliers), ça nous libérait un peu l'esprit pour se débrouiller bien dans le collège... avec Madame P ça se passe bien, elle explique bien les choses et ça nous aide à nous libérer... Il (le climat en atelier) est bon tous les élèves s'entendent bien les uns et les autres, y a pas d'embrouille, tout est gentil... Tout me plaît... Madame P quand on ne comprend pas quelque chose bah elle prend le temps de nous expliquer jusqu'à qu'on comprend, tandis que les professeurs quand on comprend pas quelque chose bah ils te laissent là, ils laissent te faire... Mme P, bah elle a ouvert l'esprit déjà des élèves qui étaient avec elle pour plus travailler, aller de l'avant ». (Noé, 3^e).
- « Bah, la manière de parler, Elle (Animatrice) nous écoute et les professeurs non ». L'un des moments appréciés par Aude (3^e) c'est « Quand on a parlé des relations mère-enfant ».
- « Bah déjà avec Mme P on faisait des séances pour apprendre à vivre des trucs comme ça et avec les profs on travaillait on faisait des exercices et tout » (Maxime, 3^e).
- « Avec Mme P, elle est gentille et elle est plus à notre écoute qu'avec les professeurs » (Joachim, 3^e).
- « Elle (Animatrice) prend du temps pour expliquer alors que les autres professeurs non » (Corentin, 3^e).

La lecture de ces extraits montre que les appréciations positives de l'atelier sont unanimes. Même ceux qui jugent négativement l'école, qui n'ont pas vu leurs résultats s'améliorer, reconnaissent les qualités à la fois des ateliers et particulièrement celles de l'animatrice. Ce climat est propice pour que l'élève ait un rapport au savoir qui n'exclut pas le plaisir de découvrir et de connaître... Pour Aude, qui considère l'école comme une prison, le contenu des matières dispensées au sein des ateliers fait sens car il l'aide à mieux comprendre le cours de sa vie, sa relation avec ses parents. Et pour Noé, le mode d'intervention privilégié dans les ateliers « aide à nous libérer... tout me plaît ». Le point de vue de Noé et ceux de ses camarades interrogés renvoient à l'effet-maître, c'est-à-dire l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves.

Epanouissement, plaisir, ouverture sont autant de signes qui montrent que les élèves décrocheurs ne sont pas définitivement condamnés et qu'il est possible en les accompagnant autrement d'avoir un rapport au savoir qui les reflète comme des sujets connaissant.

Nous verrons plus loin quelles conclusions faudrait-il retenir de ces appréciations.

Changement, progression

Le passage par le dispositif a indéniablement des effets sur les élèves qui y participaient. Les changements déclarés par les interviewés concernent à la fois les comportements car ces élèves, pas tous, bavardaient, ne respectaient pas les règles et recevaient des avertissements de la part de leurs enseignants..., et les résultats scolaires.

- Noé (3^e) affirme « oui, j'ai changé au niveau de comportement... Quand on me donne un exercice, je vais plus vite. Tandis qu'avant je prenais le temps pour comprendre l'exercice et bah je faisais un peu n'importe quoi dans mes exercices... Je m'améliore un petit peu sur les contrôles, les notes augmentent tout ça tandis qu'avant c'était pas pareil ». Il déclare avoir obtenu de bonnes notes (14 et 15) et qu'il comprend mieux notamment en français. Selon cet élève, la plupart des enseignants apprécient ses améliorations.
- « Bah, je travaille mieux... sauf en anglais et en physique-Chimie ? » (Patrice, 3^e). Cependant, il précise qu'il ne fait pas ses devoirs le soir. Par ailleurs, ses professeurs remarquent qu'il a changé. « Avant de rentrer dans le dispositif, comment, je perturbais la classe beaucoup. Les profs m'ont dit que je peux mieux faire et tout et qu'il faut que je change. Bah, à partir de ce dispositif-là, depuis que je suis rentré dedans bah là c'est mieux ».
- Maxime (3^e) parle de son exclusion. « Euh bah le collègue m'énervait, je pétais un câble et c'était moi qui étais le perdant, après ils m'ont mis dehors ». Cependant, il pense avoir progressé en français et précise que ses professeurs « mettent de bonnes appréciations pour m'encourager à aller plus loin ». Selon lui et malgré son exclusion, « le dispositif m'a bien mis dans les rangs, ça m'a mis dans le droit chemin et là je trouve c'est amélioré mon comportement et tout ».
- Quant à Joachim, il précise « en 4^e, j'avais au début de l'année j'avais 10 de moyenne, après ça a monté, ça a descendu à 8. Après, c'est remonté à 9 mais après en 3^e, j'ai eu deux fois 11 et là je suis descendu à 9 ». Il juge qu'il a progressé en mathématiques car sa moyenne générale est passée de 2 à 7.

En revanche, il y a des élèves pour qui la fréquentation du dispositif n'a pas amélioré leur situation initiale.

- Aude (3^e) ne constate pas une réelle progression dans son travail scolaire.
- Pour Léonie (3^e), il n'y a pas d'amélioration et déclare que « ma moyenne est trop faible... Mi gagne pas moi, toute façon mi veux plus l'école ».

- Enfin, Corentin (3^e) dit : « je travaille pas tout le temps en faite, je fais le calme et je travaille pas ».

Les leçons à transmettre aux élèves décrocheurs

L'expérience vécue pendant toute la période de fréquentation du dispositif a permis aux élèves, pas tous, de mieux percevoir l'importance de l'école à la fois pour l'épanouissement de soi, pour devenir autre, pour évoluer et pour construire son avenir. A la fin de l'entretien, nous avons demandé à chacun d'entre eux de formuler un message aux élèves qui sont sur la voie de décrochage. A vrai dire, ces messages adressés à autrui disent aussi beaucoup de choses de leurs auteurs.

- « Il faut travailler, faut pas lâcher parce que si on lâche après on est perdu » (Corentin, 3^e).
- « Moi, je dis à tous les jeunes il faut pas laisser le travail par terre. Il faut prendre vos cahiers, vos livres, un stylo, un bouquin lisez, c'est important dans votre vie. Ca va vous aider dans la vie, pour votre métier ou plus tard. L'école c'est important (Maxime, 3^e).
- « Bah, d'écouter bien ce que la dame dit parce que ça apprend beaucoup. Parce que tout ce qu'elle m'a dit ça m'a servi vraiment. J'ai changé de comportement, travail et tout... même si on a des problèmes de famille et tout bah l'école c'est très important. Il faut jamais baisser les bras à l'école, d'écouter les professeurs et tout plein de choses » (Patrice, 3^e).
- « Oh bah rest zot caze » (Léonie, 3^e).
- « Bah de continuer, de rester comme avant (avant le décrochage), de ne pas changer (ne pas devenir méchant) » (Joachim, 3^e).

Jugement global du dispositif

- « Mon avis bah, j'ai aimé, j'aimerais continuer mais euh, c'est pas possible, on va partir au lycée » (Noé, 3^e).
- « Bah, j'aime bien, ça m'a bien fait changer et tout » (Patrice, 3^e).
- « C'est cool... c'était bien mais c'était chiant des fois » (Aude, 3^e).
- « Je trouve, je pense qu'il faut qu'il continue à prendre des jeunes qui veulent réussir dans la vie, non des jeunes qui veulent pas réussir » (Maxime, 3^e).
- « C'est bien passé, ça c'est très bien depuis le décrochage a commencé... j'ai aimé mais des fois j'ai pas aimé, ça m'a aidé à bien comprendre à quoi ça servait l'école. Après ça m'a pas aidé parce que des fois quand je ratais les cours fallait que je rattrape les leçons et ça m'a pas aidé » (Joachim, 3^e).
- « Bah que c'est bien que quand on pense, que les personnes qui peuvent suivre ce dispositif s'ils font comme moi et mes camarades ils peuvent pas aller loin en fait » (Corentin, 3^e).

Il est assez rare de constater que ceux dont les comportements et les résultats scolaires se sont améliorés et ceux pour qui le changement n'était pas au rendez-vous apprécient de façon quasi-identique le dispositif. Cela montre que l'appréciation jouit d'un certain degré d'objectivité et de sincérité.

Propositions pour améliorer le dispositif

Ces propositions ne sont pas du même ordre. La première mérite une attention particulière car elle montre la présence de certaines limites notamment sur le plan organisationnel.

- « On ratait le cours deux heures de temps... Euh parce que des fois y'en avait des trucs importants et des évaluations... Euh bah fallait rattraper, il y avait beaucoup de choses, beaucoup de cours à rattraper après euh » (Joachim, 3^e).

- « Non, tout ça va » (Noé, 3^e).
- « Faire plus de sorties » (Aude, 3^e).
- « Des séances euh de mieux vivre » (Maxime, 3^e).
- « Bah bon truc bête comme i fait les bon jeux petits marmailles. Des fois il faut faire plus sorties i fait mettre ali plus dedans et montre à nou plus bonne film qui ressemble à nou que film n'importe coué, voilà... Fallait té faire réunion toutes professeurs, toutes bons élèves avec ou l'aurait dit pourquoi travail pas, pourquoi oulé coma alors qu'on a jamais fait ça» (Léonie, 3^e).

Analyse des points de vue des trois élèves qui ont rejoint le dispositif après le démarrage de l'enquête

L'analyse des données recueillies auprès de ces élèves montre qu'il existe beaucoup de similitudes avec les résultats de la deuxième enquête menée auprès des élèves ayant intégré le dispositif dès son démarrage. Ces similitudes concernent toutes les catégories de la grille d'analyse au point que les conclusions de l'enquête se trouvent renforcées. Nous citons, à titre d'exemple, quelques extraits d'entretiens effectués auprès de ces trois élèves.

- Concernant le climat, la qualité relationnelle et le contenu des enseignements, Pauline (3^e) précise que « les séances de Madame P quand on parlait de nos problèmes surtout les filles, euh au fait tout le monde a à peu près le même problème... On peut partager, on se soutient mutuellement et tout... Avec Madame P, on peut parler, avec les profs c'est toujours un peu difficile parce qu'il y a la classe... ». Pour elle, le dispositif « ça m'a aidé à ouverture des personnes, à parler, à prendre confiance et surtout ça m'a aidé pendant mes stages ».
- Quant à la perception de soi, Kevin (3^e) déclare « je suis devenu gentil avec les professeurs, un petit peu et aussi ça m'a aidé dans mes notes, elles ont un ti peu augmenté ».
- Les propos de Matthias vont dans le même sens : « j'ai beaucoup changé... ça me fait plaisir ». Il précise par ailleurs, « pas de meilleures notes mais j'écoute plus en cours ».
- Pauline (3^e) confirme que la fréquentation du dispositif a amélioré sa relation avec ses parents : « maintenant, ils m'écoutent plus notamment des problèmes personnels que j'ai eu moi. Ils m'aident à construire mon avenir, voir dans quelle filière je dois aller et tout... Je ne suis pas toute seule ».
- Pour Kévin (3^e), ses parents « exécutent ce que Madame P a dit... Ils donnent le mieux possible pour que je sois bien et tout... Ils me forcent à faire mes devoirs et moi j'essaye et j'arrive pas euh donc je ne sais pas ».
- Quant aux limites du dispositif, Pauline (3^e) met l'accent sur l'incompatibilité des horaires des ateliers avec l'emploi du temps. « Le mardi de 9h à 11h, on n'était pas là [en classe] donc on ratait deux cours et après c'était difficile de rattraper, et voilà, c'était dur de rattraper ».
- Pour Kévin (3^e), « Madame P est gentille mais seulement un peu trop, elle laisse les autres faire mais faut être sévère, être plus strict ».
- Enfin, à la question quel message tu aurais envie d'adresser aux élèves qui sont dans la même situation que toi ? Matthias (3^e), répond : « ils doivent faire ce projet-là... parce que c'est bien, ça aide » et Pauline (3^e), les invite à « positiver, il faut continuer même si c'est dur ».

Comme on peut le constater à la lecture de ces extraits, ceux-ci ne diffèrent guère de ceux de leurs camarades inscrits dans le dispositif depuis la quatrième. Cela signifie, entre autres, que les qualités du dispositif jouissent d'un degré de stabilité.

Par ailleurs et en l'absence d'éléments relatifs à l'état initial avant l'engagement dans le dispositif, il est impossible de faire des comparaisons.

Pour conclure cette partie relative à l'analyse des données auprès des élèves inscrits au dispositif, il convient de dire et de façon générale que le dispositif a le mérite d'avoir été mis en place par l'équipe de direction du collège. D'ailleurs, les élèves interviewés ne savaient pas comment faire pour surmonter l'ensemble des problèmes auxquels ils étaient confrontés. Sans ce dispositif, leur situation initiale serait au mieux maintenue, au pire dégradée. Même si tous les problèmes n'ont pas trouvé des issues positives, le bilan, comme l'attestent les différentes déclarations des élèves, est globalement positif.

Ce dispositif a permis de :

- mieux connaître les attentes, les sensibilités des élèves en situation de décrochage scolaire ;
- mettre le doigt sur ce qui mérite d'être revu, amélioré, modifié ;
- offrir l'occasion aux élèves de donner leurs points de vue autrement que par le biais de l'indiscipline ;
- améliorer la qualité du lien pédagogique enseignant-élèves puisque certains élèves ont cessé de bavarder et certains enseignants se sont comportés autrement avec ces élèves ;
- améliorer le lien parent-élève. ;
- aider les élèves à prendre conscience de l'importance de l'école ;
- améliorer l'attitude et le comportement de certains élèves ;
- améliorer la perception de soi...

Enfin, et cela nous semble important de le souligner, les élèves interviewés souhaitent le maintien du dispositif « il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

Difficultés rencontrées lors de la réalisation des enquêtes auprès des élèves

- Les élèves interviewés ne s'étendent pas sur leur histoire scolaire, sur leur situation actuelle et ont du mal à nommer les choses. Pour certains, ils n'étaient pas à l'aise pendant l'entretien d'où des réponses parfois incohérentes et des contradictions qui empêchent de saisir de façon exacte le sens subjectif.
- Les réponses par oui, non ou hum n'aident pas à mieux comprendre leurs points de vue.
- Pendant l'entretien, les interviewers avaient le sentiment que certains élèves répondaient au hasard.
- Certains élèves ignoraient les éléments clés sur le dispositif.
- L'absence de certains élèves pendant les jours réservés à la réalisation des entretiens.

II- Analyse et interprétation des résultats du groupe parents

La démarche d'analyse pour le groupe parents est semblable à celle du groupe élèves. Elle devrait permettre de mesurer l'effet du dispositif mis en place par l'équipe du collège des Tamarins et portera sur trois catégories de données :

- la première catégorie vise à établir un état des lieux des perceptions des parents avant le démarrage des actions de formation ;
- la deuxième cherche à repérer les effets immédiats suite au choix du parent de s'engager dans le dispositif ;
- la dernière catégorie cherche à évaluer les effets de l'ensemble des activités organisées au sein du dispositif sur la situation initiale.

Catégorie 1 : Etat des lieux avant le démarrage du projet

L'analyse des données relatives à cette catégorie se fera à l'aide de cinq catégories constituant la première partie de notre grille d'analyse, élaborée en référence aux principes de l'analyse thématique. Nous avons choisi de développer cette partie afin de mieux saisir les enjeux de la relation école-famille et de fournir des préconisations à l'équipe pédagogique du collège des Tamarins pour des améliorations visant la relation école-familles vulnérables.

- **Perception de l'école**

Nous allons commencer notre analyse en abordant le rapport du parent à l'école et aux savoirs, au regard de sa propre expérience scolaire. L'« expérience » signifie, en effet, pour les rédacteurs de ce rapport, bien plus que le « vécu ». François Dubet (1994) définit l'expérience comme étant une activité cognitive socialement construite (puisque pour désigner toute chose l'individu fait appel au « stock culturel » dont il dispose) qui permet à l'individu de construire le réel, de le vérifier et de l'expérimenter. Elle est donc cette façon qu'ont les hommes dans nos sociétés occidentales, contraints d'articuler de multiples logiques d'action, de mettre en œuvre des dynamiques dont ils tirent leur subjectivité et leur réflexivité. Parmi leurs expériences sociales, la scolarisation qui, selon Emile Durkheim, produit à la fois *du même et du différent* (In Bertaux, 1997, p. 42).

L'analyse des données permet, ainsi que le laisse voir le tableau ci-après, de constater trois approches complémentaires de l'école telle qu'elle a été exprimée par les parents en lien avec : 1- le souvenir d'une expérience scolaire pénible pour le parent ; 2- l'idée d'une école porteuse d'un avenir pour son enfant ; 3- l'idée que la mission première de l'école est l'instruction (les bases). Dans une moindre mesure, l'école peut enfin être un lieu d'éducation, une mission à partager entre les parents et l'école.

<p>Perception liée au vécu scolaire du parent Dans les sociétés développées, la scolarisation fait partie de toute expérience de vie. Elle produit à la fois <i>du même et du différent</i> (Durkheim) Conception de l'école liée à sa biographie scolaire Une expérience souvent difficile</p>	<p>Perception liée à son enfant Une école, perçue comme un <i>ascenseur social</i> (Bourdieu) ; « Un concept ancien dans un monde nouveau » (Caulier, 2007) Croyance en une école porteuse d'avenir, doté d'un pouvoir « magique » de transformation et d'ouverture vers la perspective d'une réalisation sociale de sa progéniture</p>	<p>Perception liée aux finalités de l'école Ecole, lieu d'instruction, lieu de diplomation Ecole, un lieu particulier d'éducation Une instruction dominante, une éducation à partager et peu de place à la socialisation Le diplôme, une condition perçue comme nécessaire</p>
---	---	--

<p>« Mwin la arrivé jusqu'en 4ème, après mes parents, bon ma maman l'était morte mwin la arrêté l'école parce que c'était l'école [...] payante » (Colette)</p>	<p>L'école, c'est... « pour apprendre pour son avenir » (Colette) « Bin [...] ma toujours dit à mes enfants “la vie lé dure, maman la fait grandi azot, maintenant i faut mettre la tête en place, pour avoir, i faut zot i fait zot avenir par zot même, fait comme zot soeur”. (Colette)</p>	<p>« l'école, c'est quelque chose,... pour apprendre beaucoup de choses (Colette) « bin regarde, aujourd'hui mi connaît lire, [...] mi connaît faire un papier, mi connaît certain travail malgré mi lé sans diplôme sans rien, mi connaît quand même un peu d'choses voilà (Colette)</p>
<p>« Mon dieu, pou mwin ma jamais aime l'école alors (rire). » [...] mi veux que ma fille y réussit. Li fait pas pareil mwin. » (Isabelle)</p>	<p>« Bein l'apprentissage pour ma fille. [...] Qu'elle y sorte avec un diplôme et que elle y trouve un travail [...] » (Isabelle)</p>	
<p>« Moi à mon époque, c'était important aussi, mais comme nous, on n'avait pas trop d'encadrement, moi, je suis partie dans une école privée, il y avait personne pour nous encadrer, les parents d'avant [...] avaient tellement d'enfants, on était à 7 enfants, cela fait qu'il n'avait pas le temps pour être derrière nous. » (Jacqueline)</p>	<p>« L'école c'est quelque chose de très bien pour l'éducation des enfants, de manière que plus tard aussi ils peuvent faire quelque chose, ils peuvent travailler... » (Jacqueline)</p>	<p>« L'école ça représente beaucoup, c'est important l'école, pour moi, pour mon enfant [...] parce que sinon les enfants vont être, ils savent rien quoi, tandis que l'école ça apporte beaucoup » (Jacqueline)</p>
<p>« moi déjà ma pas arrive loin à l'école [...] L'école c'était rien pour moi parce que bon déjà ma pas appris à l'école et euh l'école c'était pour aller voir les copains, être amoureuse [...]. En tant que parent c'est très dur (<i>silence</i>) parce que j'arrive pas à suivre ma fille à l'école » (Hermine)</p>	<p>« Bein surtout euh pour ma fille, c'est euh, c'est pour qu'elle puisse partir très loin là dans, l'école » (Hermine)</p>	<p>« l'école représente beaucoup c'est tout. [...] Parce que moi j'ai pas appris et je ne veux pas qu'elle prend le même exemple que moi, je veux qu'elle avance là dans, voilà» (Hermine)</p>
<p>« Ancienne élève (<i>rires</i>) en tant ancienne élève c'est important c'est très important » (Sabine)</p>	<p>« Que représente l'école pour moi euh [...] une grande connaissance déjà euh [...] pouvoir s'exprimer pouvoir lire euh pouvoir faire partie du monde de la vie quoi en faite de la société » (Sabine)</p>	
	<p>« Elle trouve ça bien parce que c'est pour trouver un bon avenir, pour avoir un futur, s'assurer d'avoir quelque chose. » (Ingrid par le biais d'un interprète)</p>	<p>« C'est un plus dans l'éducation, en sachant qu'elle éduque aussi de son côté, mais l'école ça éduque d'une façon ou d'une autre, elle éduque d'une autre</p>

		manière et c'est un plus dans l'éducation. » (Ingrid par le biais d'un interprète)
	« c'est pour l'avenir, pour un métier. (Véronique)	L 'école c'est... « L'éducation. [...] J'attends de l'école une bonne éducation, un bon niveau scolaire. (Véronique)
	« J'attends que...il fait bien son travail...il se porte bien dans la classe...avec les élèves, les professeurs, avec tout le monde et qu'il a une bonne moyenne, qu'il travaille, comme ça moi aussi je suis tranquille. » (Emeline)	
« Bein j'attends beaucoup de choses de mon enfant, qu'elle apprenne bien à l'école, qu'elle réussisse dans la vie pas comme moi. [...] Quand un jour, en sortant de l'école, [...] elle aura un boulot pas comme moi, euh je travaille pas en ce moment je galère quoi. » (Régine)		« Bein la réussite en fin de compte. [...] et puis l'éducation de l'enfant quoi » (Régine)
		« C'est un lieu d'apprentissage [...] lieu où on vous montre les bases. [...] Ben heureusement que l'école est là [...] L'école est très importante [...] Déjà pour qu'on ait les bases, le respect, citoyen » (Martha et Charles)
	<ul style="list-style-type: none"> - Déjà j'aimerais bien que lorsque mes enfants entrent à l'école ils en ressortent au moins en sachant lire et écrire, le respect, déjà ça. Sortir avec un diplôme ce serait le top... - Parce que quand on n'a pas de diplôme... - C'est la galère. (échanges entre Martha et Charles) 	

Dans une perspective sociologique, on fait ici l'hypothèse que le parent entretient une relation ambivalente à l'école procédant à la fois d'une acceptation du modèle scolaire, de la légitimité et des finalités de l'école et du souvenir de son expérience négative de l'école. Autrement dit, nombre de familles populaires sont pris dans une tension entre, d'un côté, la reconnaissance de l'importance de l'école et, de l'autre, un sentiment d'incompétence relié au travail scolaire (Deslandes, 2001) associé à un faible sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1989). Ces parents semblent donc surestimer le poids de l'école et, dans le même mouvement, minorer leur rôle parental, étant incapables de l'envisager comme facteur de réussite scolaire.

• **Formes d'implication parentale**

La littérature de recherche s'accorde depuis de nombreuses années sur le fait que l'implication parentale est un facteur essentiel de la réussite scolaire (Henderson et Mapp, 2002). La documentation scientifique en fait largement la promotion et montre que l'implication parentale est multiforme et complexe. C'est pourquoi, comme le souligne Serge Larivée (2011, p. 7),

« plusieurs termes sont utilisés par les auteurs pour la décrire, parfois comme des synonymes, d'autres fois pour apporter des nuances : implication, participation, collaboration, coopération, concertation, partenariat, etc. Ces différents termes mettent en évidence diverses caractéristiques et nuances relatives à l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, qui sont reprises dans divers modèles théoriques. En effet, plusieurs typologies ont été élaborées pour illustrer l'implication des parents ainsi que, d'une façon plus générale, la dynamique des relations entre la famille et l'école, parfois aussi entre l'école, la famille et la communauté. Ces typologies se distinguent habituellement par la perspective dans laquelle elles abordent l'implication parentale, qu'il s'agisse de la décision des parents de s'impliquer, des types et des lieux de l'implication parentale, du degré de relation avec les partenaires, des objectifs visés par les parents, etc. »

Il existe plusieurs typologies pour rendre compte des formes d'implication parentale. Qu'il s'agisse de la typologie d'Epstein (2001)⁷ ou bien celle de Larivée (2008)⁸, il ressort que l'implication parentale sur le terrain scolaire a plusieurs visages et que selon les situations et selon les contextes, certaines formes sont privilégiées (information, consultation) et que d'autres sont totalement absentes (participation à la prise de décision). Chacune a sa pertinence propre selon l'angle dans lequel l'implication parentale est abordée. Dans cette étude, nous n'avons cependant pas eu recours à ces typologies préférant organiser les réponses dans une perspective contextualisée à la situation de l'établissement en REP+ dans une académie ultramarine (familles populaires dont la langue maternelle est moins souvent le français qu'une autre langue (créole réunionnais dominant, shimahoré, shibushi, malgache...)).

Les analyses des entretiens corroborent l'idée que, participer à la scolarité de son enfant, n'est pas chose aisée et n'invite pas le parent à se sentir compétent :

- « tout cet y fait lé difficile koméla hein » (Isabelle).
- « comme la plupart du temps mi comprend pas les nouvelles choses que y a montre maintenant mi envoie chez sa tatie pour a montre a elle. Ou bien la mwin la mett, mwin la acheté un l'ordinateur y reste a mwin juste pour mettre l'internet pour aide à elle. » (Isabelle)
- « Oui, je l'aide, mais parfois, comme c'est un peu difficile, notre époque avec maintenant, on n'arrive pas trop à suivre. » (Jacqueline)
- « Oui par moment mais des fois c'est difficile. [...] euh y a certaines matières euh où je l'aide mais d'autres où euh ben c'est, je l'aide pas bon bein parce que bon c'est compliqué et voilà quoi. » (Sabine)

La première (et seule) forme d'implication qui est donnée par les parents interviewés est l'aide aux devoirs en tension avec leur expérience scolaire – de courte durée ou considérée comme un parcours laborieux, renvoyant explicitement à un sentiment d'incompétence :

- « Non, je ne le suis pas, quand j'étais petite j'ai pas eu la chance d'aller à l'école, je suis allée jusqu'en CM2 et là pour ses devoirs je peux pas l'aider parce que je comprends rien. » (Emeline)

Un seul parent évoque sa difficulté de suivi à la maison en raison de son emploi :

- « Euh à la maison oui, mais pas souvent euh quand j'ai des réunions fasse que je peux pas. » (Régine)

⁷ La typologie d'Epstein repose sur six types d'activités liés aux aspects suivants : 1) rôles et compétences parentales, 2) communication entre école et famille, 3) bénévolat, 4) apprentissages à la maison, 5) participation à la prise de décision, 6) collaboration avec la communauté.

⁸ S'inspirant de Landry (1994), Serge Larivée propose quatre niveaux de collaboration : information et consultation (niveau 1), coordination et concertation (niveau 2), coopération et partenariat (niveau 3), cogestion et fusion (niveau 4).

L'implication du parent est une difficulté majeure quand s'ajoute la barrière linguistique [cf. extrait entretien entre Ingrid (dont la langue maternelle n'est ni la français ni le créole) et l'enquêteur par la médiation d'un interprète (T)] :

- E4-Run : D'accord, euh, est ce qu'elle participe à la scolarité de son enfant?
- T : elle court derrière c'est à dire elle se montre moins, et après moi je m'occupe du reste, elle est un peu à l'écart.

Dans ce cas (comme souvent), les aînés de la fratrie suivent la scolarité des plus jeunes et font le relais avec l'institution (comme ici, c'est la grande sœur qui joue le rôle de l'interprète).

Aucun n'évoque spontanément les rencontres formelles (réunions parents-professeurs) comme partie intégrante des formes d'implication parentale. Quand la question est abordée explicitement par l'enquêteur, la plupart répondent assez négativement : certains hésitent à le dire : « non pas trop » (Isabelle), « Euh, ça arrive » (Hermine). D'autres se justifient :

- « rien cette année, finalement c'est lu la faute li la rien dit a mwin » (Colette)
- « Oui, je ne suis pas allée du tout, rien qu'une seule fois, la première, c'est comme si, j'étais découragée aussi » (Jacqueline)
- « Oui je participe, je participe, euh le peu que enfin euh... ; j'ai peut-être raté une ou deux réunions mais là plupart du temps j'ai été là quoi j'ai toujours été présente. » (Sabine)
- « Non. Je vais être franc, non par rapport j'ai mes deux petits enfants qui habitent, chez moi, et je peux pas. » (Régine).

Le fait de se justifier pourrait témoigner d'une certaine forme de culpabilité : cela doit permettre de questionner la perception qu'ont les parents de leur présence à ces réunions : injonction de l'institution ou forme authentique d'implication parentale ?

Pour ces parents, l'aide aux devoirs est sans doute la seule forme d'implication intelligible. Par ailleurs, ils semblent seulement attendre du collège d'être informés sur les activités et la vie scolaire de leur enfant. Ils ne se sentent ni légitimes à s'impliquer, ni légitimés par l'institution scolaire car peu considérés comme de réels partenaires. Ainsi, bien que le courant dominant des dernières années dans la documentation scientifique prône la coéducation, la coopération et le partenariat, donc la communication bidirectionnelle, la reconnaissance de la complémentarité et de l'expertise de chacun des partenaires, etc. (Bouchard et al., 1996; Deslandes, 2001; Epstein, 2001), la réalité semble beaucoup plus complexe et nuancée. Bien que l'établissement étudié possède une tradition de partenariat actif avec les parents depuis plusieurs années (café des parents, école des parents...), la réalité avec ce public est encore plus subtil à saisir et il paraît alors fondé de les écouter pour déterminer avec eux un degré d'implication parentale et des formes contextualisées à l'établissement.

Pour finir, l'analyse met en évidence trois facteurs majeurs susceptibles de déterminer des formats contextualisés d'implication avec ces familles : 1° signification de l'implication et prise de conscience de la pluralité de ses formes (facteur d'ordre sociologique) ; 2° prise en compte de la langue maternelle pour faciliter la communication (facteur d'ordre sociolinguistique) ; 3° développement du sentiment de compétence parentale (facteur d'ordre psychologique). Du point de vue de l'établissement et de la relation qu'il entretient avec les parents, il est sans doute utile de rappeler d'autres facteurs plus généraux susceptibles de faciliter le développement de l'implication parentale : 4° d'ordre organisationnel (conciliation travail-famille-école, garde des enfants, etc.) ; 5° d'ordre relationnel (accueil à l'école,

attitudes des enseignants et du personnel scolaire, etc.); 6° d'ordre individuel (l'âge de l'enfant, la présence de difficultés récurrentes chez celui-ci).

- **Perception des difficultés de son enfant**

La majorité des parents interviewés (8 sur 10) n'ont pas de problèmes à dire que leur enfant connaît des difficultés scolaires mais le recueil des données n'a pas été aisé au moment d'évoquer ces difficultés et de livrer spontanément la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes face à cette situation qui leur échappait. Cela pouvait avoir un double effet :

1- réveiller chez les parents interviewés le sentiment d'incompétence scolaire évoqué plus haut lié à leurs propres difficultés (ce que mon enfant ne sait pas faire, je ne sais pas le faire non plus) ;

2- accroître le sentiment d'impuissance en terme de responsabilité parentale (que puis-je faire pour aider mon enfant en tant que parent).

Deux facteurs pouvaient également s'ajouter à la complexité de l'entreprise :

3- la tension rapport à soi/rapport à son enfant se pose de manière intime, ayant pour effet des zones d'incompréhension, de la défiance, voire un sentiment de colère vis-à-vis de l'institution ;

4- la question est complexe et l'interrogé ne sait pas comment y répondre.

Nous n'avons pas privilégié *a priori* d'hypothèses mais avons cherché à appréhender *a posteriori* la complexité de la perception des difficultés de son enfant, ainsi que le laissent voir les différents tableaux ci-après, qui organisent les réponses des parents aux questions suivantes : selon vous, d'où viennent ces difficultés ? Comment pouvez-vous les expliquer ? L'avez-vous aidé ? Pourquoi ? Comment ? Comment vivez-vous cette situation ? Pour cette partie, nous avons analysé les points de vue de 4 parents (Jacqueline, Charles et Martha, Isabelle, Sabine).

Jacqueline alterne des sentiments tantôt positifs (j'y crois) tantôt négatifs (je baisse les bras) qui opposent l'enfant à l'institution scolaire :

Confiance en son enfant (+) / Sentiment d'incompréhension vis-à-vis de l'institution (-)	J'ai confiance en lui , car en 6 ^{ème} , 5 ^{ème} , il avait des bonnes notes, donc je dis que j'ai confiance et peut être c'est vrai, c'est difficile maintenant, mais je trouvais drôle pourquoi le professeur, il ne me convoquait pas , si il y avait un problème dans la classe.
Sentiment d'efficacité parentale, rapport positif à soi (+) / Confiance en l'institution, sentiment d'efficacité de l'institution (+)	E6-Run : L'avez-vous aidé ? Pourquoi? Comment? J : Oui, mais en fait c'était le 1 ^{er} trimestre, j'ai mis deux mots dans le carnet pour le professeur principal , il m'a dit qu'on va vérifier, et puis ne vous inquiétez pas, on va prendre en charge votre enfant. »
Sentiment d'impuissance de la fonction parentale, rapport négatif à soi (-) / Perte de confiance en son enfant (-)	E6-Run : De manière générale, comment vivez-vous cette situation ? J : Stressé , je n'étais pas bien, le 1 ^{er} trimestre, j'étais découragée ; je me dis comment faire, qu'est ce qui ne va pas, mais c'est un laisser aller de mon côté aussi, mais en fait je ne faisais plus un compte avec lui aussi, je dis donc inutile, il n'écoute pas.

Charles et Martha évoquent de concert les difficultés scolaires de leur enfant, s'appuyant à la fois sur le discours de l'institution (force1 - reconnaissance du besoin spécifique) et sur l'image qu'ils ont de leur enfant (force2 - confiance) :

<p>Sentiment de reconnaissance du besoin éducatif particulier de son enfant (+) / Sentiment d'inefficacité de l'institution (-) / Perte de confiance en l'institution (-)</p>	<p>« Par rapport à mon fils, en fait il est dyslexique, dysorthographique, ça a été reconnu mais par exemple à l'école il y a un PAI qui a été installé, qui n'est pas du tout suivi depuis la 6^{ème}. Certains professeurs ne connaissent même pas qu'il est dyslexique. Alors que depuis la 6ème ça a été diagnostiqué, vu par le principal adjoint tout ça...l'infirmière... au début il était calme, c'était un enfant calme, pas révolté, mais depuis fin 5ème, 4ème là, il est révolté, il répond alors qu'il n'était pas du tout comme ça. »</p>
<p>Sentiment d'impuissance du parent, rapport négatif à soi (-) / Confiance en son enfant (+) / Mépris social, jugement scolaire vécu comme une offense personnelle, sentiment d'injustice envers l'institution (-) Renforcement de la relation parent-enfant</p>	<p>« On le vit très mal parce qu'on fait tout, on le suit pour l'école, les leçons. Il essaie, il fait ses devoirs, il se bat, mais des fois sur des contrôles par exemple, il a des appréciations « nul », « n'a pas appris ses leçons » alors que toute la journée, il souffre de... sa mémoire de travail est faible en fait. Et du coup il apprend, il apprend, il apprend, on est derrière lui... »</p>

Sabine culpabilise de ne pas être assez stricte. Elle a un fort sentiment d'impuissance face aux problèmes d'attention et de compréhension de sa fille. Pour autant, la mère ne reconnaît pas son enfant et l'institution est absente de son raisonnement :

<p>Sentiment d'impuissance du parent, rapport négatif à soi (-) / Mépris familial, manque de confiance en son enfant (-) Altération de la relation parent-enfant</p>	<p>« Euh en fait [...] c'est parce qu'elle est, c'est euh le manque euh elle est pas attentive et euh plutôt un manque de compréhension, parce qu'elle est euh elle a comment, elle en fait qu'à sa tête [...] et on a du mal un peu à la, à lui faire euh prendre raison, et des fois on abandonne. E5-Run : Comment pouvez-vous expliquer ces difficultés ? S : Euh comment ? Ben déjà euh déjà euh de sa part à elle et puis euh peut être de la mienne aussi peut-être que je suis peut-être pas assez stricte avec elle E5-Run : De manière générale, comment vivez-vous cette situation ? S : Bein c'est chiant, c'est chiant parce que euh on s'prend beaucoup la tête [...] euh je veux dire euh on n'est pas d'accord voilà. » (Sabine)</p>
--	--

Isabelle explique les difficultés de sa fille en écho à sa propre histoire scolaire : cela réveille chez elle le sentiment d'incompétence scolaire. Durant l'entretien, la mère s'exprime tour à tour en français, en créole et a souvent recours à l'interlecte réunionnais (Souprayen-Cavery, 2010). Elle perçoit l'école comme un ascenseur social pour sa fille (caractère sacré) :

Barrière linguistique (difficulté dans la maîtrise du français pour l'enfant) (-) / Sentiment d'incompétence scolaire (difficulté dans l'apprentissage des langues), rapport négatif à soi (-)	« I : Pour mwin c'est que elle y peut apprendre mais elle y veut pas et surtout elle y connaît pas koze français . E2-Run : Est-ce que vous l'avez aidé ? Essayé de l'aider ? I : Bein non parce que a mwin aussi dans les langues mi té vraiment très nulle . » (Isabelle)
Confiance en l'institution (+)	« Bin mwin comme ma pas gaign en sorte a mwin mi veux qu'elle y réussit , bin mi envoye a elle ou ça elle y gaign apprendre, tous les suivis y dit a mwin pour aide a elle mi dis oui . »

L'analyse des perceptions des parents met en évidence le double mouvement de soumission aux exigences et jugements de l'école et d'impuissance à agir efficacement pour améliorer les chances scolaires de leurs enfants (Périer, 2004). Elle éclaire les défis à relever quand il y a une difficulté scolaire, problème de comportement à une étape sensible du développement psychologique de l'enfant et conforte l'idée que « toute appréciation scolaire projetée, dans son ombre portée, un jugement sur les qualités éducatives des parents » (Périer, 2010). Il en résulte de multiples tensions entre les trois acteurs principaux de la relation éducative : parent – école – enfant qui, selon les cas, vont jouer le rôle d'adjuvant ou d'adversaire. Dès lors, les stratégies de « préservation de la face » mise en exergue par Erving Goffman (1974)⁹ sont de plus en plus nécessaires pour contrebalancer le jugement scolaire ou familial selon les cas. L'étude confirme ici l'importance d'une forme de relation symétrique au service de la réussite scolaire ou autrement dit, la nécessité d'une reconnaissance mutuelle d'une certaine valeur exprimée par des qualités et des capacités interprétées subjectivement, ce qui permet que « la concurrence individuelle pour l'estime sociale peut se dérouler sans souffrance, c'est-à-dire sans soumettre les sujets à l'expérience du mépris » (Honneth, 2007, p. 158).

- **Relation parent-école / relation parent-enfant**

La littérature scientifique suggère que les parents développent des croyances et une compréhension des attentes par rapport à leur rôle parental en fonction de leur appartenance à des regroupements spécifiques (famille, école, église, communauté, société en général). Selon Josée Charette et Jean-Claude Kalubi (2016), cela explique les attentes différenciées des parents et de l'établissement scolaire concernant les rôles assumés par les uns et les autres, ainsi que le parcours scolaire de l'enfant ; les écarts sont encore plus grands quand il s'agit de parents immigrants (Deniger *et al.*, 2009; St-Fleur, 2007)¹⁰. Aussi, il ressort de plusieurs études que les aspirations des parents issus de l'immigration à l'égard de l'éducation de leurs enfants (tant du point de vue de la réussite que du niveau de scolarité à atteindre) sont souvent élevées (Cheng et Straks, 2002; Goldenberg, Gallimore, Reese et Garnier, 2001; Vallet et Caille, 1996). Il n'en demeure pas moins que les liens entre les aspirations scolaires des

⁹ Dans son ouvrage *Les rites d'interaction* (1974), Goffman, sociologue américain d'origine canadienne (1922-1982) définit la face comme l'image de soi déclinée selon certains attributs sociaux. Il s'agit de l'identité que chaque personne doit revendiquer dans une situation donnée, de manière à se comporter conformément aux attentes des gens, qui sont des attentes normatives sociales, exprimant ce que c'est que se comporter normalement dans telle ou telle situation.

¹⁰ « Le rapport à l'école des parents immigrants serait aussi modulé par leurs représentations d'enjeux qui concernent l'enfant : le droit des enfants, leur rapport à l'autorité et le concept de réussite (Chomentowski, 2009), les visions de scolarisation et de socialisation de l'école et de la famille (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008), l'égalité hommes-femmes, l'importance accordée au développement socioémotionnel de l'enfant, le rôle de parent d'élève (Changkakoti et Akkari, 2008) et la famille » (Charette & Kalubi, 2016, p. 130).

parents et le vécu scolaire des « issus de l'immigration sont complexes et variés » (Cheng et Starks, 2002 ; Hong et Ho, 2005). Les études sociologiques apportent enfin un éclairage différent du point de vue des familles populaires¹¹ : comme le souligne Mathieu Ichou (2010, p. 11),

« souvent les pratiques éducatives des familles populaires ont été caractérisées par leur caractère peu méthodique et leur absence de lien direct avec les exigences de l'école (Thin, 1998), contrairement à celles des classes supérieures qui pratiquent la « *concerted cultivation* » de leurs enfants (participation à des activités organisées, discussions à visées pédagogiques, etc.) (Lareau, 2002 ; 2003). Néanmoins certains parents de milieux défavorisés font des sacrifices financiers importants pour acheter des services (cours particuliers, aide aux devoirs associative) ou des objets culturels (dictionnaires, atlas, cahiers de vacances) dans le but explicite d'améliorer les résultats scolaires de leurs enfants (Glasman, 2001). En outre, les mères assurent fréquemment un suivi des devoirs (Thin, 1998). Mais, du fait de la faible compétence scolaire de beaucoup de parents, ce suivi peut prendre des formes non compatibles avec les exigences scolaires. De même, les objets culturels achetés sont souvent inadaptés aux demandes de l'école et fonctionnent, de ce fait, comme un « patrimoine culturel mort » (Lahire, 1995, p. 221).

Pour cette partie de données, nos premières conclusions relatives aux formes d'implication parentale et à la perception des difficultés scolaires de leur enfant sont utiles pour étudier et comparer la relation parent-école et la relation parent-enfant à partir des déclarations des 10 parents interrogés.

Perception des relations Facteur(s) dominant(s)	Relation parent-école (P/é) - notamment avec le professeur principal	Relation parent-enfant (P/e)
Sabine P/é + P/e + Influence du groupe de pairs (bonding)	J'ai pas de soucis avec. Je connais les défauts de ma fille donc que je ne prends pas part au système c'est-à-dire que j'ai une éducation où le professeur était le professeur et l'élève avait une certaine un certain comportement à avoir vis-à-vis de son prof et moi j'ai grandi comme ça, donc que je pense que malgré j'ai quand même essayé d'expliquer ça à ma fille mais avec les camarades tout ça c'est un peu, elle est un peu influençable donc que même beaucoup même et euh donc elle suit pas trop ce système là, mais moi je suis plus du côté euh professeur que ma fille voilà.	« S : Trop complice . E5-Run : Pourquoi exactement ce type de relation ? S : Ben euh euh sais pas pourquoi ce type de relation euh sais pas (<i>rires</i>) un peu trop d' amour sais pas euh c'est la dernière donc euh j'ai toujours été complice avec mes enfants donc que voilà, elle est un petit peu trop gâtée elle par contre. »
Martha et Charles P/é +	E-Run : Avez-vous un contact régulier avec l'équipe pédagogique de votre enfant ? M&C : Régulier ...en fait j'ai plus de	M&C : « On a de bonnes discussions , on est ouverts à tout, il n'y a pas de... s'il y a un souci il sait qu'on est là, il n'y a pas de

¹¹ En ce qui concerne l'adjectif « populaire », pour qualifier les « familles », nous prenons appui sur la définition de Mathieu Ichou (2010, p. 18) qui prend acte de la position relativement dominée de certains groupes sociaux et zones géographiques. Cette position dominée ne peut se repérer par un critère unique (Schwartz, 2006), mais par la combinaison d'un statut professionnel déprécié, d'une situation de pauvreté économique, de la faiblesse du capital scolaire possédé par des individus, mais aussi par la stigmatisation qui pèsent sur certains groupes et quartiers.

<p>P/e + Monoréférence (incarnation de l'institution)</p>	<p>contact avec le principal adjoint, je passe par lui parce que sinon rien n'est fait. E-Run : Et avec le CPE ? M&C : Non, au début, avant, oui, mais maintenant non, que le principal adjoint. E-Run : Et avec le professeur principal ? M&C : Quand il y a un souci mais sinon c'est le principal adjoint, je passe toujours par lui. E-Run : Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant pour une rencontre individuelle ? M&C : S'il y a un souci oui, ou on va écrire un mot dans le carnet.</p>	<p>... » E-Run : Et quel est son impact sur la scolarité de votre enfant ? L'impact de cette relation ? M&C : Bein quand il y a un problème il nous en parle déjà, il va pas cacher des histoires ou ne rien dire... S'il a un problème il le dit toujours, il ne ment pas même s'il a fait une bêtise tout ça pour l'école, il n'y a pas de problème. [...] Il faut maintenir (cette relation) parce que s'il est bloqué, l'enfant ne dira jamais rien.</p>
<p>Isabelle P/é + P/e + Passé familial de la mère (refus de la reproduction) Monoréférence (incarnation de l'institution)</p>	<p>I : Bein fine... mi connaît plutôt son professeur principal [...] Bein euh parce que euh mi connaît pas, ma jamais pose a mwin la question, comme mi viens réunion bin mi prend pas le rendez vous.</p>	<p>I : C'est facile parce que nout deux li lé toute seule, alors nous deux li lé plutôt copines. [...] Bein on dirait que pour mwin <i>comme mi té aime pas l'école nout deux li y parle beaucoup bin on dirait pour li lé pareil aussi. On dirait li prend l'exemple su mwin mais mwin mi veux pas ça du tout.</i></p>
<p>Hermine P/é 0 P/e - Passé familial de la mère (reproduction) Manifestation de mépris de la mère (refoulement)</p>	<p>E-Run : Avez-vous un contact régulier avec l'équipe pédagogique de votre enfant ? H : Non, c'est très rare, oui c'est très rare. E-Run : Comment pourriez-vous qualifier vos relations avec : le professeur principal ? Les professeurs ? Le CPE ? Le principal ? Autres ? H : Alors là, là-dessus je sais pas quoi dire. E ?-Run : Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant pour une rencontre individuelle ? H : Non, parce que Aude, c'est une tête brûlée [...], je trouve que si je vais vers un enseignant ça sert à rien parce que je vais parler dans le vide et elle, elle est là, elle n'écoute pas.</p>	<p>Pas trop de relation ; à peine si on se parle c'est très très rare qu'on se parle, par exemple quand elle m'a dit qu'elle a eu cinq de moyenne, j'ai dit ben ok pu d'internet, rien, tu me demandes quelque chose je te donnerai pas c'est tout, voilà [...] moi je suis une fille je n'ai pas eu l'affection de mes parents et j'ai du mal à donner de l'affection, j'ai du mal à, parce que mes parents m'ont fait ce que je suis en train de faire avec Aude, je l'a fait ressentir ce que mes parents m'ont fait ressentir ; c'est comme ça j'arrive pas, j'arrive pas à lui donner des câlins, j'arrive pas non, faut c'est elle qui vient qui me prend dans ses bras, mais moi-même prendre ma p'tite fille chérie euh voilà c'est très très difficile ça, ça passe pas.</p>

Emeline P/é 0 P/e - Manifestation de mépris maternel	E-Run : Est-ce que vous connaissez les autres professeurs ? E : Non. E-Run : Le CPE ? E : Non, le CPE je vois mais je connais pas qui c'est...	Oui, il faut changer, des fois elle est malade, des fois je la crois pas . Des fois elle est vraiment malade, des fois l'heure de l'école est passée, vers 10h 11h et elle est mieux.
Ingrid P/é - P/e + Barrière linguistique (médiation de l'interprète, sœur de Joachim)	E4-Run : Est ce qu'elle assiste aux réunions parents/profs? T : Elle essaye, mais après euh, c'est à dire qu'elle doit absolument assister avec moi , vu que moi je suis la grande qui reste, parce que la plupart du temps les réunions c'est le samedi et j'ai aussi cours le samedi.	T : Lui il est très attaché à ma mère (c'est la grande sœur qui traduit), c'est très fusionnel , c'est genre il ne décroche pas d'elle, après il y a un vrai respect , ce garçon qu'il ne soit pas très fort à l'école, il est très, il n'y a jamais eu de souci entre ma mère et lui.
Régine P/é - P/e + Peur panique de l'institution	R : Bein si c'est au moment, ou euh, mes ptits enfants sont à l'école, ok, sinon bein je peux pas. E3-Run: Comment pourriez-vous qualifier vos relations avec le professeur principal, les professeurs, le CPE ? R : Bein en fin de compte euh, j'suis in ti peu, (<i>cherche le mot</i>) paniquée . [...] E3-Run : Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant pour une rencontre individuelle ? R : (<i>semble réfléchir</i>) J'ai pas fait encore (<i>silence de trois secondes</i>) E3-Run : Et pour quelles raisons ? (<i>rires</i>) R : (<i>Rires</i>) Passe que j'avais peur , c'est tout simple ! (<i>la phrase est dite en s'exclamant</i>)	E3-Run : Quel type de relation entretenez-vous avec votre enfant ? R : Bein comme maman et fille . [...] Comme elle est toute seule maintenant comme fille à la maison, [...], et bein du coup eu bein ça nous, a rapproché, plus encore.
Jacqueline P/é +/- P/e +/- Sentiment d'impuissance	J : Non, ce n'est que là que j'ai mis 2,3 mots dans le carnet. Plusieurs fois j'ai vu des mots dans son carnet, j'ai signé, je l'ai un peu engueulé, mais après il dit maman inquiète pas, il n'y aura plus de mot dans le carnet et toutes les semaines après, il y avait eu des mots et au lieu de venir voir le professeur, j'étais découragée .	J : pour les devoirs, je suis plus en colère tout le temps, mais on est proche , son papa n'est pas avec nous, son papa habite à [...], ça fait qu'il n'y a que moi ici, non mais on est bien . C'est un enfant, on ne sort pas, il regarde la télé, il joue à son Nintendo, peut être c'est moi, je ne joue pas trop avec les enfants.
Colette P/é P/e -	« Normalement oui, si i convoque a mwin, si mi lé intéressée mwin lé toujours présent mais rienk pour la réunion de la fin d'année là et bin lu la...	« en ce moment néna des ti peu de querelles , lé un ti peu machin parce que dans la famille y'a des problèmes et c'est justement mi

Sentiment d'impuissance	c'est comme mi dit, lu la rien dit a mwin, lu la même pas donne a mwin le ti papier parce que lu connaissait le résultat c'était quoi alors lu la préfère pas dit a mwin »	sorte en parler avec le prof adjoint (<i>le principal adjoint</i>) et bein néna un problème qu'il faut résoudre, là lu doit suivre avec un psychologue et lé quand même assez grave quoi »
Véronique P/é ? P/e - Monorelation (type conflictuel)	E11-Run : Assistez-vous aux réunions... ? V : Pas tout le temps E11-Run : Comment pourriez-vous qualifier vos relations avec le professeur principal ? les professeurs ? Le CPE ? V : Bon contact.	V : Des conflits aux niveaux des devoirs.

L'analyse des données permet, ainsi qu'en témoigne le tableau ci-avant, de constater que la perception des relations exprimée par les parents avant leur engagement dans le projet, est complexe et qu'elle varie d'un parent à l'autre. Néanmoins, certains facteurs prédominent lesquels pourraient sans doute éclairer la qualité des relations ainsi que leur degré de congruence.

Relation parent-école (P/é)	Relation parent-enfant (P/e)
incarnation de l'institution dans un personnel du collège (vs peur panique de l'institution)	refus de la reproduction (vs reproduction relation mère-enfant)
sentiment de compétence parentale (vs sentiment d'impuissance)	importance de la reconnaissance (vs manifestation de mépris familial)
prise en compte de la langue maternelle (vs barrière linguistique)	approches plurielles de la relation (vs forme unique de relation de type conflictuel)

Catégorie 2 : Effets déclarés juste après la décision de l'engagement dans le projet

- **Les raisons de l'engagement et les attentes**

Nous avons évoqué dans la première partie de notre analyse que les parents devant les difficultés de leur enfant, allient sentiment d'incompétence scolaire et sentiment d'impuissance à agir efficacement leur rôle de parent et/ou ont une peur incontrôlée de l'institution. Par voie de conséquence, ils se trouvent dans l'incapacité de satisfaire aux exigences scolaires. Ils ont majoritairement le sentiment d'être dépassés et de ne pouvoir agir efficacement dans leur fonction parentale. Ils ne savent pas comment faire pour s'en sortir. Tout comme pour les élèves, le dispositif proposé par le collège est perçu comme une occasion salvatrice pour leur enfant :

- « Parce que je crois qu'elle en a besoin, [...] c'est comme euh la dit euh Mr [le principal adjoint] euh c'est une chance donc que à saisir et puis euh aussi euh nous en tant que parent euh de pouvoir aussi euh améliorer euh les choses que ce soit dans la vie scolaire ou quoi que ce soit. » (Sabine)

- « Bein j'ai dit bon, là il faut tenter le coup. [...] Passe que j'étais déçue et, par rapport à elle a eu neuf de moyenne. » (Régine)
- « Si y aide a elle dans son comportement mwin mi lé d'accord, toutes les aides lé possible pour elle. » (Isabelle)
- « Le fait que, [je réponds] qu'on en a en parlé ensemble, c'est parce qu'elle est consciente des difficultés depuis la primaire, depuis le redoublement on a vu qu'il avait des difficultés, on a cru que ça s'arrangerait parce que moi-même ayant redoublé, ça s'est arrangé tout de suite, c'était un problème par rapport à la langue, je venais d'arriver et tout, donc on a cru que ça allait s'arranger et c'est pour ça qu'elle trouve que c'est une très bonne idée, ça le pousse, ça l'aide, ça favorise son insertion. » (la fille d'Ingrid servant d'interprète)

En outre, le dispositif est également perçu par le parent comme un moyen de pallier ses propres difficultés scolaires :

- « Il faut le prendre en main, pour son avenir, peut être qu'on va parler, il y a des trucs que je ne sais pas faire avec l'enfant, on ne sait pas, comme ça on va m'aider. » (Jacqueline)
- « Bein si c'est comme mi comprend là, qui peut aide a lu, qui peut voir sa situation de travail pour essaie fait avance a lu un peu et bein moin lé partant » (Colette)

Le projet « *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* » est enfin perçu comme le moyen de renouer le dialogue entre parent et enfant :

- « J'accepte ça, je pensais qu'en acceptant, ça encouragerait ma fille à venir, moi-même je vois quelque chose d'autre, un changement, pour que ma fille change aussi. » (Emeline)
- « C'est pas moi qui ai décidé c'est lui, cela va nous faire du bien à tous les deux. » (Véronique)
- « Parce qu'elle a beaucoup insisté, elle m'a dit maman c'est pour moi parce que je bavarde beaucoup, j'ai dit ah bon, bon je vais faire un effort de venir voilà. [...] Le papa ça ne l'intéresse pas ça, que sa fille apprend ou pas ça ne l'intéresse pas mais alors là pas du tout, que ses enfants soient malades ça ne l'intéresse pas, que voilà, non, l'école ne l'intéresse pas [...] » (Hermine)

Enfin, le fait que les séances (avec élèves et avec parents) soient animées par une personne extérieure à l'établissement est perçu comme une plus-value supplémentaire :

- « En fin de compte Nestor est hyper émotif, il arrive plus à se contrôler. Des fois on lui dit juste un truc, il pleure. Par exemple pour ce projet justement, il ne voulait pas faire du tout. [...] Nous on voulait canaliser...puisque'ils avaient dit que, comme c'est des gens extérieurs de l'école, peut-être que... et puis il y a des sorties, il y a tout ça, des sorties en groupe, peut-être que ça va l'aider à canaliser, [...] Quelqu'un (de l'extérieur) qui connaît va peut être pouvoir mieux l'expliquer. » (Martha et Charles)

Pour terminer cette partie d'analyse, voici le sens que cinq des parents interrogés¹² confèrent au proverbe africain qui sert de titre à ce projet de prévention du décrochage et du « raccrochage » scolaire - *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* » :

¹² Les cinq autres parents ne donnent pas de sens au proverbe après la décision de l'engagement dans le projet.

- « (*Rires*) Donc le proverbe la façon y dit il faut beaucoup de moune pour entoure un seul enfant alors, pour ma fille oui en tout cas hein, pour les autres non mais pour ma fille oui. » (Isabelle)
- « Il ne faut pas être tout seul. » (Véronique)
- « Tout le monde ensemble, par exemple une ville entière, tout le monde s'entraide pour avancer. » (Martha et Charles)
- « Bein comme dit mon papa, il faut beaucoup (de personnes), (*pause*) pour faire une bonne chose. » (Régine)
- « Il faut beaucoup de personnes pour moi, il faut beaucoup de personnes pour éduquer mon enfant moi je vois comme ça. » (Hermine)

• Perception de soi juste après l'engagement

Les extraits présentés ci-après montrent des modifications de la perception de soi pour le parent entre la phase pré-engagement et la décision de participer aux actions de formation avec l'intervenante. Tout comme certaines élèves qui avaient une perception moins positive d'eux-mêmes, la décision de s'engager dans le dispositif a engendré une altération en bien de l'image de soi : espoir, soulagement, contentement, fierté, désir d'action.

- « Une porte s'ouvre. » (Véronique)
- « Un peu de fierté et un contentement aussi. » (Sabine)
- « J'étais soulagé... » (Jacqueline)
- « A mwin mi téée..., mi té contente mwin mais pas ma fille hein elle y veut pas trop mais mi dit tant que ou lé dessous mon toit ou va fait ce que mi dis a ou. » (Isabelle)
- « Soulagés, peut être que quelqu'un va aider notre fils. Qu'il y ait quelqu'un qui va pouvoir lui expliquer, mieux que nous, pourquoi, essayer de l'aider à gérer ses émotions. » (Martha et Charles)
- « Moi, personnellement, je trouvais ça, je me suis dit c'est un soulagement, parce qu'on sait pas réellement ce qui se passe là-bas à l'école et lui comme il nous dit pas beaucoup de choses non plus et il faut toujours courir derrière, il va se sentir brusqué mais on se dit que quand il est à la maison, il a un encadrement on lui explique les choses, peut-être que moi la manière que je lui explique les rares fois, ça marchait pas, ben peut-être que ça ira mieux. » (Ingrid)
- « Bein en arrivant chez moi j'étais euh, j'étais, j'avais la tête un peu, vraiment euh, dans les nuages, mais en fait, assise, la tête reposée, j'ai trouve euh, j'ai dit y faut saisir le coup. » (Régine)
- « Mon ressenti là, là en ce moment ou quand j'ai accepté ? Ben je n'ai rien ressenti j'ai dit on y va, on fonce. » (Hermine)

Soulignons l'utilisation du pronom « on » par Hermine, l'incluant en tant qu'acteur dans le projet lui permettant ainsi l'accès à une visibilité dans un espace de reconnaissance (Sobel, 2004). On pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle ce désir d'action permette d'engendrer autodétermination des parents (*enabling*) et appropriation (*empowerment*)¹³.

¹³ Rollande Deslandes dans son article *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels* datant de 2001, rappelle que le modèle de partenariat de réciprocité a été utilisé tant par des auteurs européens (ex. : Pourtois et Desmet, 1997), américains (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992) que québécois (Bouchard, 1998; Bouchard, Talbot, Pelchat et Boudreault, 1996). Selon l'auteur, ce modèle de partenariat de réciprocité « favorise une relation entre parents et enseignants qui nécessite un partage complet des connaissances, des habiletés et des expériences. Il repose sur des principes d'appropriation (*empowerment*) et d'autodétermination (*enabling*). L'appropriation correspond à l'actualisation

- **Modification sur la perception des difficultés de son enfant**

L'analyse des perceptions des difficultés de l'enfant après la décision d'engagement fait apparaître des transformations pour chacun des parents que nous avons sélectionnés *supra*.

Après décision de s'engager dans le projet, Jacqueline exprime un sentiment positif à l'égard du projet et semble percevoir maintenant l'établissement comme un partenaire :

Confiance dans le projet proposé par le collègue Perception de l'institution comme un partenaire (+)	« Ses notes, il a pas fait encore, en plus il était malade une semaine, il faut que je vois depuis le 2 ^{ème} trimestre il n'a pas fait encore, il me dit qu'il n'a pas de devoir, je ne sais pas s'il n'a pas écrit, c'est ça que j'ai besoin de demander au professeur. 5 ^{ème} , il faisait des aides au devoir et en 4 ^{ème} il m'a dit qu'il ne fait pas. Pourtant on m'a donné un papier au début du 1 ^{er} trimestre à remplir comme quoi si vous êtes d'accord pour faire du soutien, j'ai signé [...] »
Perception positive du projet Désir Enthousiasme/appréhension (+)	« Un peu stressé aussi, connais pas comment i va dérouler, mi lé content de ce projet, c'est un bon projet en tout cas. »

Charles et Martha ne perçoivent pas de changement dans les difficultés de leur enfant mais reprennent le discours de l'institution, ce qui leur permet de discerner de nouvelles forces dans le projet (force1 : intervention d'une psychologue au sein du projet et force2 : formatrice extérieure à l'établissement) :

Perception positive du projet Attentes scolaires (+)	« Toujours pareil, pas de changement, il a toujours eu les mêmes soucis, au contraire on espère que ce programme va régler certaines de ses difficultés. »
Perception positive du projet Personne extérieure (+)	« Ils ont dit qu'il y aura un psychologue qui sera là, une personne extérieure. Le fait que ce soit des personnes extérieures, c'est ça qui nous convient en fait, comme dans l'école, il est réticent avec les adultes de l'école, peut-être qu'avec des personnes extérieures il va voir vraiment que c'est pour lui ».

Sabine est maintenant très en attente pour elle et pour sa fille au moment de la décision de s'engager dans le projet. Le sentiment d'impuissance qu'elle éprouvait face aux problèmes d'attention et de compréhension de sa fille avant le démarrage du projet, a disparu. Cette prise de décision a permis de renouer le dialogue entre la mère et la fille, induisant une certaine forme de reconnaissance :

des ressources et renvoie à l'habileté des parents de préciser leur rôle et de déterminer de quelle façon ils entendent collaborer (Bouchard, 1998; Bouchard et al., 1996; Cochran, 1989; Cochran et Dean, 1991; Dunst et al., 1992).

Perception positive du projet Attentes scolaires (+) Dialogue parent-enfant (+) Reconnaissance	« Bein euh je verrai mais pour l'instant sans le projet les difficultés qu'elle a c'est assez euh c'est difficile pour elle et puis euh pour moi aussi après maintenant après je veux dire pendant le projet euh là à ce moment là je verrai euh je verrai à je verrai l'évolution voilà si y a des évolutions vis-à-vis d'elle et voilà.[...] Bein euh les effets pour l'instant pas grand chose enfin pas grand-chose, enfin elle est au courant elle le sait, elle est contente, et euh pour moi aussi et après on verra quand elle sera dedans elle verra comment elle se sentira si ça lui fait des effets positifs ».
---	--

Isabelle désire que le projet commence maintenant que la décision d'engagement est prise. En se projetant dans le projet de prévention, Isabelle ne fait plus appel à son vécu scolaire.

Perception positive du projet Projet salvateur Désir (+)	« Bin nous la pas encore commencé, c'est ça y ennuie a mwin, si mwin té connaît un peu avant mi aurait mett a li mais la y viens de commencer voilà. Semaine passée ma gagné ! »
--	--

Après décision de l'engagement dans le projet, les auteurs de ce rapport ne constatent donc aucun changement dans la perception des difficultés scolaires de l'enfant mais dans leurs propos, les parents expriment le désir d'un projet salvateur. Plusieurs microtransformations apparaissent, signe de tensions apaisées : l'établissement paraît un partenaire possible ; une personne extérieure à l'établissement est considérée comme facilitateur de la relation ; le dialogue parent-enfant est renoué.

- **Perception de sa relation avec l'école / avec son enfant après l'engagement**

Avant engagement, nous avons constaté que la perception des relations exprimée par les parents était complexe et variable. Les facteurs congruents étaient les suivants :

- Relation parent/école (P/é) : rapport à l'institution (+/-), sentiment de compétence parentale (+/-) et appui sur la langue maternelle du parent (+/-) ;
- Relation parent/enfant (P/e) : rapport au vécu du parent (+/-), sentiment de reconnaissance (+/-) et approches plurielles de la relation (+/-).

Une fois engagés dans le projet, nous supposons que la perception des parents sur la qualité de leurs relations avec l'école et avec leur enfant est sensiblement identique car nous obtenons de nombreuses réponses de ce type¹⁴ :

- « Bein la mi connais pas parce que nous commence, c'est ça » (Isabelle, P/é) ;
- « Bein la mi connais pas (*rires*) » (Isabelle, P/e) ;
- « Bein la mi connais pas mwin, c'est zot de dire a mwin, aide a mwin un ti peu (*rires*). (Colette, P/é) ;
- « Non plus, parce que je viens de connaître. » (Hermine, P/e)

¹⁴ De nombreux parents se sont demandés ce qu'ils pouvaient répondre ici dans la mesure où quelques instants auparavant, ils avaient répondu à la question des relations parent/école et parent/enfant dans la partie « avant l'engagement ».

- « Ça ne change rien. » (Hermine, P/é) .../...

On note cependant quelques réponses rendant compte d'une intentionnalité de changement liée à une prise de conscience au moment de l'engagement qui conduit ensuite à l'étape suivante, celle d'une entrée simultanée dans le dispositif de l'enfant et de son parent :

- « Oui, mi suive a li un peu plus, comme avec un peu de découragement que mi té viens plus, i serve à rien, il apprend pas, en tant que maman, mi était un peu découragé. [...] Oui, mi va venir un peu plus aussi, plus de participation car là il y avait un laisser aller. » (Jacqueline, P/e) ;
- « Moi je pense qu'il y a un décliv parce que là on se rend peut-être mieux compte que la réalité ; elle est grave, pas que des problèmes mais en tout cas c'est plus que ce que nous on croyait c'est à dire des petites lacunes, ça a l'air d'être plus grave. (Ingrid, P/é).

Il est probable que ce discours parental soit celui qu'ils perçoivent comme attendu. Nous serons donc très prudents dans cette partie d'analyse¹⁵. Néanmoins, nous interprétons ce type de réponse comme une volonté parentale de ne pas abandonner mais d'être accompagné par l'institution pour y parvenir. Dès lors, les stratégies parentales de « préservation de la face » mises en exergue par Erving Goffman (1974) ne sont plus aussi nécessaires pour contrebalancer le jugement scolaire. Sans doute et nous le verrons plus loin, le rôle de l'accompagnement parental est majeur : il peut se réaliser dans et par les séances animées par Mme P au sein desquelles la reconnaissance devient force motrice du groupe et au cours desquelles chaque parent est susceptible de retrouver le « moi » dans le « nous » (Honneth, 2015). Aussi les actions en faveur des parents, paraissent-elles indispensables car susceptibles de jouer un rôle sur les interactions sociales dans le triangle que forment l'élève/enfant, l'école et la famille. Le faible taux de parents présents aux séances (31,3%) et particulièrement, les trois dernières séances avec 1 seul parent présent, nous invite cependant à la prudence et sans doute, à questionner le fonctionnement du groupe « parents » au sein du dispositif « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

Catégorie 3 : Effets déclarés du dispositif sur les parents et leurs enfants

Pour cette troisième catégorie, il est utile de préciser que l'échantillon est réduit à quatre parents. Le recueil final a eu lieu en fin d'année scolaire (juin 2016) et à cette période sans doute plus difficile pour les parents, il y a eu de nombreux entretiens reportés plusieurs fois, pour être finalement annulés. Il est utile de préciser ici que l'interviewer de juin est une seule et même personne qui a réalisé l'intégralité des entretiens donnant une unité au recueil de données qualitatives. Notons également que cette enquêtrice avait participé également au premier recueil avec les parents (les élèves et les acteurs aussi) en 2014. C'est un atout non négligeable car elle détenait donc une connaissance aiguisée des enjeux et de la forme du dispositif mis en œuvre. L'enquêtrice n'est pas native de La Réunion et sans doute, cela explique en partie certaines difficultés à s'exprimer chez des parents qui n'ont parfois pas osé le dire en créole réunionnais.

Parmi ces quatre parents, 3 ont participé au dispositif pendant deux ans, raison pour laquelle nous avons choisi d'analyser leurs réponses de façon comparée afin de repérer des microtransformations dans ce qu'ils déclarent, dans le lexique utilisé ou bien dans leurs attitudes.

¹⁵ Il faut ajouter que c'est une limite de notre outil de recueil parce que les deux parties « avant l'engagement » et « après l'engagement » ont été alimentées au cours d'un même entretien de parent.

La grille d'analyse mobilisée pour cette troisième catégorie est composée de quatre rubriques.

○ **Perception de l'école**

Les déclarations qui suivent montrent que le passage de leur enfant par le dispositif de rattachement scolaire n'a pas modifié les représentations des parents sur l'école : un passage essentiel, un lieu d'apprentissage, un vecteur possible de promotion sociale.

Que représente l'école pour vous ?	Février 2015	Juin 2016
Colette	« Bein c'est quelque chose euh je sais pas moi, comment dire ça, bin pour apprendre beaucoup de choses, pour apprendre pour son avenir. »	« Bah c'est (l'école) représente beaucoup de chose, on va dire c'est presque un avenir si les enfants ils veut. »
Jacqueline	« L'école c'est quelque chose de très bien pour l'éducation des enfants, de manière que plus tard aussi ils peuvent faire quelque chose, ils peuvent travailler, parce que sinon les enfants vont être, ils savent rien quoi, tandis que l'école ça apporte beaucoup. »	« Bah c'est, l'école c'est important et ça représente beaucoup, pour l'avenir des enfants. »
Isabelle	« Bin l'apprentissage pour ma fille. »	« L'apprentissage. »

Manon, qui ne s'était pas exprimée au début du projet, fait une déclaration comparable aux trois autres mères : « Bah l'école déjà c'est important l'école hein ! C'est pour, comment vous dire ça, l'école... C'est, essentiel pour moi, l'école c'est essentiel. »

○ **Perception des difficultés de son enfant**

La comparaison des déclarations des trois mères pour lesquelles nous avons un premier entretien en février 2015 (démarrage du projet) et un second en juin 2016 (fin du projet) permet de repérer des différences interindividuelles : 1) une mise en mots des difficultés de son enfant pour la première (Colette) lui permettant de trouver sa place dans l'accompagnement (sentiment de compétence parentale restauré) ; 2) aucun changement notable pour Jacqueline ; 3) une situation qui empire et une saturation de la maman qui ne semble pas trouver de place nouvelle grâce au dispositif. Ses différences pourraient s'expliquer par le taux de présence aux activités parentales proposées au sein du dispositif.

Plusieurs microtransformations apparaissent, signe de tensions apaisées : l'établissement paraît maintenant un partenaire possible ; une personne extérieure à l'établissement est considérée comme facilitateur de la relation ; le dialogue parent-enfant est renoué (voir page suivante).

	Février 2015	Juin 2016
Colette	<p>« Oui beaucoup. [...] Bin li na en maths lé difficile, li na un peu de lecture, [...] et l'avait l'écriture aussi mais là mi vois depuis li porte les lunettes li suiv bien li écrit bien lé incroyable</p> <p>E8-Run : Selon vous, d'où viennent ces difficultés ?</p> <p>C (<i>Chuchoté</i>) : mi connais pas.</p> <p>E8-Run : Comment pouvez-vous expliquer ces difficultés ?</p> <p>C : Là dessus i reste sans réponse. »</p>	<p>« Bah il est suivi jusqu'à présent par l'orthophoniste, des fois lu comprend mal li écrit, li ou essaye demande ali comment on écrit telle chose telle chose, ou explique alu mais comme si lé étonné li écrit comme ça. [...] Mi essaye bah justement des fois li essaye faire des phrases, faire un tite lettre pour sa copine et li pose à moi des questions comment li écrit ça le mot là comment i écrit « sincère » (<i>rires</i>) et si li écrit avec un c avec deux s, mi montre ali mi épelle les mots et en même temps écrit sur le cahier comme ça ou retiens mais à cause ça lé comme ça, lé pas plutôt la mienne lé bon ? La vôtre lé pas bon, comme ça.»</p>
Jacqueline	<p>« En ce moment oui, parce qu'il me dit parfois, il n'arrive pas à suivre, je dis si tu écoutes bien le professeur, il me dit oui, mais il parle trop vite, c'est difficile, je pense aussi qu'il s'est laissé un peu aller, il joue avec sa nintendo... »</p>	<p>« (<i>silence</i>) Pas trop, parfois c'est à dire parfois il a des difficultés pour suivre les cours tout ça mais pas toujours, ça dépend des matières. Par exemple, quand il aime un truc il va suivre mais si il n'aime pas il suivra pas. C'est arrivé ça plusieurs fois [...] »</p>
Isabelle	<p>I : Oui [...] Les langues plutôt. Avec mathématiques avec euh oui, les langues mathématiques avec histoire, ça lé vraiment nul ça (<i>rire</i>).</p> <p>E2-Run : Selon vous d'où viennent ces difficultés ?</p> <p>I : Pour mwin c'est que elle y ... elle y peut apprendre mais elle y veut pas et surtout elle y connaît pas koze français.</p>	<p>« Pour moi la empiré parce que li dit tout le temps, oui maman lé mette à mwin dehors [...] Moi mi la ras le bol, ma dis bah ouais mi veux pas ce problème. [...] Parce que li veut plus aller à l'école mi dis non ! Ou continue là, lycée pro ça va, ou fera ce que ou veux mais ça va l'école ! [...] Mi continue à pousse à elle quand même. Parce que mi veux pas qu'elle gagne comme moi, gagne le RSA toute son vie non ! Tant qu'on a possibilité ou sava !</p>

Manon, manquante en début de projet, note une amélioration dans le rapport que son enfant entretient avec l'école et indique un dialogue renoué entre parent et enfant : récit de la journée de classe, participation, effort accru face au travail scolaire...

M : Oui c'est ça je vous dis, c'est un peu mieux que les autres années ! C'est mieux.

E1-Run : D'accord, alors qu'est-ce qui est mieux ?

M : Bah déjà je trouve que ces notes, c'est pas plus, c'est un petit peu mieux ces notes déjà et puis je vois qu'il fait un peu ses leçons, qu'il raconte ce qu'il fait en classe, voilà quoi. Qu'il participe, voilà quoi.

E1-Run : D'accord, est-ce que vous vous l'aidez plus ?

M : Oui, quand je peux oui.

E1-Run : Euh comment vous vivez cette situation que votre fils ait toujours des difficultés scolaires ?

M : C'est pas facile parce que nous en tant que parent quand on voit ses enfants avec des difficultés c'est pas évident, voilà.

E1-Run : Vous vous dites quoi ?

M : Bah essaye de t'améliorer, fait des devoirs, apprend, apprend pas le par coeur et reste pas toute la journée devant un cahier mais voilà quoi, voilà quoi, il faut, je sais pas moi comment vous dire ça ! Voilà quoi, mais faut pas rester, quand on a des difficultés faut pas rester sur ses difficultés faut continuer quoi.

E1-Run : Quelle heu, lui comment il se sent aujourd'hui à votre avis ?

M : Bah bien, ça va.

○ Relation parent-école et formes d'implication parentale

On constate plusieurs microévolutions dans l'implication parentale entre février 2015 et juin 2016. Prenant appui sur la typologie d'Epstein (2001) et sur la base des déclarations des parents, nous entendons une plus grande participation aux réunions et un effort dans le suivi scolaire : catégorie 2 dans la typologie (communication entre l'école et la famille) et catégorie 4 (les apprentissages et l'encadrement à la maison). Nous remarquons une plus grande aisance à oser dire ses difficultés pour Colette et Isabelle (utilisation de Pronote), ce qui leur permet d'exprimer des besoins en informatique. Quant à Jacqueline, elle consulte maintenant les notes de son enfant sur Pronote. L'expression des « talents » des unes et la mise en mots de besoins chez les autres pourraient sans doute être associées pour constituer une piste d'action en commun : un atelier informatique pour une utilisation de Pronote présentée par les parents et pour les parents ; cela nécessiterait sans doute la mise à disposition d'une salle informatique pour la réalisation de cet atelier régulièrement en début d'année afin que chaque parent puisse se familiariser avec l'outil Pronote.

Rapport parent/école	Février 2015	Juin 2016
Colette Catégorie 2 Catégorie 4 Oser dire (mettre des mots sur des besoins)	Elle ne participe pas du tout aux réunions : « Rien cette année, finalement c'est lu la faute li la rien dit a mwin parce que lu connaissait le résultat c'est quoi » « Elle n'ose pas dire ses difficultés : « Ah oui, des fois, bon la plupart du temps mi mette ses frères et sa soeur avec lu parce que les 3 lé toujours avec pour faire zot travail mais mi lé toujours derrière lu "Fais out leçon, prends le carnet" mais comme mwin ma la perdu mes lunettes mi voit pas clair et bein c'est ses frères i fait. »	Elle va aux réunions de temps en temps : « Euh oui, pas tout le temps mais quand lé possible oui. » Elle tente de contrôler le carnet de correspondance : « Quand li na des colles [...] soit lé sous son matelas soit lé machin et quand arrive le matin li mette dans son sac, li essaye d'imiter ma signature et tout ! » Elle suit les résultats de son enfant, elle ose dire sa difficulté à utiliser l'informatique : « Non, mi regarde ce qui donne à mwin parce que moi sur internet mi n'arrive pas à manier un ordinateur » Bien accueillie par l'institution, elle se sent peu reconnue car selon elle, c'est en quelque sorte un « dialogue de sourds » : « Bof, un petit peu entre les deux (rires).[...]Bah exactement (silence) bien quand même bien accueillie i explique un petit peu mais c'est au niveau des enfants mwin na une version l'autre une version mi préfère pas

		<i>en prendre machin parce que mi connais pas dans quel camp nasra ».</i>
Jacqueline Catégorie 2 Catégorie 4 Consultation de Pronote	Elle ne va pas aux réunions de parents, sauf celle de rentrée : <i>« Oui, je ne suis pas allée du tout, rien qu'une seule fois, le premier, c'est comme si, j'étais découragée aussi. »</i> Le carnet de correspondance : <i>« Oui, ça je regarde. »</i>	Elle va souvent aux réunions de parents (2/3) Elle contrôle davantage son carnet de liaison, ses classeurs. Elle consulte ses notes avec Pronote : <i>« Oui voilà, la dessus je regarde. Mais il me montre jamais les feuilles. »</i> Elle dit s'impliquer davantage : <i>« Sur 10 on dirait 4 ».</i> Elle dit se sentir parfois reconnue par l'établissement. Ne dit pas de quelle manière.
Isabelle Catégorie 2 Catégorie 4 Oser dire (mettre des mots sur des besoins)	Elle ne va pas trop aux réunions de parents et pour le suivi scolaire, c'est difficile : <i>« Bein la comme la plupart du temps mi comprend pas les nouvelles choses que y a montre maintenant mi envoie chez sa tatie pour a montre a elle. Ou bien la mwin la mett, mwin la acheté un l'ordinateur y reste a mwin juste pour mettre l'internet pour aide à elle. [...] Réunion parents pas trop mais pour les notes, si mi suive a elle. »</i>	Elle déclare aller aux réunions de parents, contrôle peu son carnet de liaison et n'utilise pas Pronote : <i>« Pas trop. Mais seulement là pour signer là mi contrôle et là ! [...] Bah i écrit plus maintenant dans le carnet de liaison ! [...] écrit plus dans le cahier donc mi connais plus. [...] Oui mais mi peut pas utiliser d'ordinateur du tout.</i> Elle contrôle la tenue de ses classeurs : <i>« Pour l'instant oui mi regarde mais lé bien tenu lé bien écrit mais seulement il y a des feuilles toujours i vole à droite à gauche mais lé bien tenu et bien écrit. »</i> A propos des réunions : <i>« Ma plus suivi réunions, mi coz pas et euh à la fin mi devait plus trop, li intéresse pu à elle du tout. »</i> Depuis le début du projet, elle se sent davantage reconnue par l'intitution par ce qu'elle se déplace aux réunions : <i>« Oui parce que comme ma toujours venir réunion, bana connaît c'est quwé comment il est mon caractère, comme mi lé un peu comme *** bana connaît que c'est moi ! (rires) »</i>

Pour Manon, la question de l'implication est intrinsèquement liée à son indisponibilité en soirée :

E1-Run : Est-ce que vous l'aidez à faire ses devoirs ?

M : Non. Honnêtement non, j'ai j'ai pas le temps. J'ai pas du tout.

E1-Run : Il y a pas de soucis, est-ce que vous participez aux réunions parents profs ?

M : Bah j'ai pas le temps non plus.

E1-Run : D'accord.

M : Parce que c'est le soir et je travaille le soir.

○ Relation parent-enfant

Pour les quatre parents qui ont participé aux entretiens de juin 2016, la relation parent-enfant qui était nouée au départ de l'action et qui s'était quelque peu dénouée au moment de

l'engagement, ne continue pas sa progression. En fin de projet, on constate très peu d'évolutions liées sans doute à la participation épisodique aux séances de formation animées par Madame P, voire à une absence de participation. Pour rappel, le bilan interne fait état d'un taux de présence moyen des parents de 31,3% (sur un total de 14 séances). Si cela ne modifie par la qualité du lien entre parent et enfant, ces quatre parents répondent présents à l'entretien de juin, ce qui semble augurer en faveur d'un engagement relativement fort vis-à-vis du dispositif. Nous émettons alors l'hypothèse qu'en se produisant « dans un horizon de visibilité » (Sobel, 2004, 204) qui est le dispositif de prévention « il faut tout un village pour éduquer un enfant », ces parents d'élèves peuvent parcourir une première étape dans leur parcours de reconnaissance : être et entretenir un nouveau rapport à soi (Pelletier, 2016, 123).

Rapport parent/enfant	Février 2015	Juin 2016
Colette Taux de présence : 33,33%	« ... en ce moment néna des ti peu de querelles, lé un ti peu machin parce que <u>dans la famille y'a des problèmes</u> et c'est justement mi sorte en parler avec le prof adjoint (le principal adjoint) et bein néna un problème qu'il faut résoudre, là lu doit suivre avec un psychologue et lé quand même assez grave quoi. »	« Bah non toujours pareil ! [...] au début l'était difficile parce que personne li comprenait pas lu, même sa soeur li comprenait pas, li prenait un coup de colère avec sa grande soeur sans connaître pourquoi, c'est parce que li comprend pas ce que nous dit, ce que nous fait comprendre alu... »
Jacqueline Taux de présence : 75%	« pour les devoirs, je suis plus en colère tout le temps, mais on est proche, son papa n'est pas avec nous, son papa habite à St Denis, ça fait qu'il n'a que moi ici, non mais on est bien. C'est un enfant, on ne sort pas, il regarde la télé, il joue à son Nintendo, <u>peut être c'est moi</u> , je ne joue pas trop avec les enfants. »	« : Il est un peu plus attentionné avec moi, il écoute un peu plus, il m'a dit il vous a dit qu'il écoute plus, j'ai dis ha c'est pas trop vrai hein ! (rires) Mais c'est vrai qu'il a grandi un peu plus, je trouve que son comportement est un ti peu mieux. Non il y a beaucoup de choses qui ont changé mais bon. »
Isabelle Taux de présence : 0%	« C'est facile parce que nout deux li lé tout seule, alors nout deux li lé plutôt copines. »	« Les débuts oui quand moi té suivre les réunions toutes parce que comme bana li vient avec Madame P, et té moi viens après, l'écoute ce qui s'passe. Et après quand ma plus gagne aller <u>m'avait formation</u> et té babysitting, <u>mi té gagne plus venir</u> , et là ma plus entendu parlé. »

III- Analyse et interprétation des résultats du groupe ACTEURS

L'analyse des données relatives à cette troisième catégorie se fera de façon différente des deux premières. Ici, nous avons fait le choix de procéder pour l'analyse à un regroupement des acteurs en quatre sous-catégories :

- Les acteurs à l'interne de l'établissement (sous-groupe I et sous-groupe II)
- Les partenaires externes (sous-groupe III)
- La catégorie spécifique des acteurs, membres du groupe de pilotage et signataires de la charte de confidentialité (catégorie 7)

Pour cette analyse, nous avons retenu les 5 thèmes suivants :

- Représentations du décrochage scolaire
- Représentations initiales du climat scolaire en lien avec la notion de décrochage scolaire
- Les raisons de l'engagement et les attentes des acteurs (dispositif, groupe de pilotage, travail en équipe, partenariat)
- Groupe de pilotage et outil de suivi
- Travail en équipe et regard porté sur les partenaires

Réorganisation des données des groupes 5 et 6 : Acteurs impliqués au démarrage du projet et en fin de projet

Sous-groupe I : personnel non enseignant interne à l'établissement (tout au long du projet)

Code acteur	Age	Sexe	Participation projet
A1	31-40	F	2014/2016
A2	51+	F	2014/2016
A3	41-50	F	2014/2016
A5	41-50	M	2014/2016
A6	31-40	M	2014/2016
A8	41-50	F	2014/2016
A10	41-50	M	2014/2016
A11	41-50	M	2014/2016

Sous groupe II : personnel enseignant de l'établissement

Au début du projet (5 enseignants)

Code acteur	Age	Sexe	Participation projet
A4	41-50	F	2014/2016
A13	51+	M	2014
A14	51+	F	2014
A15	41-50	M	2014
A16	51+	M	2014

En fin de projet (4 enseignants)

Code acteur	Age	Sexe	Participation projet
A4	41-50	F	2014/2016
A21	31-40	F	2016
A22	51+	M	2016
A23	41-50	M	2016

Sous-groupe III : partenaire extérieur à l'établissement

Au début du projet (5 partenaires)

Code acteur	Age	Sexe	Participation projet
A7	31-40	F	2014/2016
A9	41-50	F	2014/2016
A12	51+	F	2014/2016
A17	31-40	F	2014
A18	31-40	F	2014

En fin de projet (5 partenaires)

Code acteur	Age	Sexe	Participation projet
A7	31-40	F	2014/2016
A9	41-50	F	2014/2016
A12	51+	F	2014/2016
A19	31-40	M	2016
A20	26-30	M	2016

L'organisation en trois sous-groupes fait apparaître un déséquilibre en terme d'effectif et en terme de statut au démarrage du projet. Les personnels internes à l'établissement non enseignants sont les plus nombreux et ils sont également tous membres du groupe de pilotage. Les personnels enseignants sont moins nombreux et un seul est membre du comité de pilotage. Un seul enseignant est impliqué tout au long du dispositif.

Les acteurs extérieurs à l'établissement sont au nombre de 5 et ils font tous partie du comité de pilotage. On dénombre deux employeurs, la mairie et une association de quartier. Entre début et fin de projet, on dénombre deux changements. L'animatrice des ateliers avec les parents, élèves et enseignants fait partie de ce sous-groupe. Elle est membre du comité de pilotage.

Groupe 7 : Acteurs participant au groupe de pilotage et signataires de la charte de confidentialité

Pour rappel, l'échantillon est ici composé des 12 acteurs. Il est utile de préciser ici que ces acteurs appartiennent également aux groupes 5 et 6.

Code acteur	Age	Sexe	Employeur	Type d'acteur
A1	31-40	F	Education nationale (EN)	Interne non enseignant
A2	51+	F	EN	Interne non enseignant
A3	41-50	F	EN	Interne non enseignant
A4	41-50	F	EN	Interne enseignant
A5	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A6	31-40	M	EN	Interne non enseignant
A7	31-40	F	Association	Externe
A8	41-50	F	EN	Interne non enseignant
A9	41-50	F	Association	Externe
A10	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A11	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A12	51+	F	Indépendant	Externe

La constitution du groupe de pilotage est déséquilibrée du point de vue de la répartition par sous-groupe : 9 acteurs sont internes à l'établissement et parmi eux, 1 seul est enseignant. Les 3 acteurs restants sont membres du comité de pilotage et signataires de la charte de confidentialité.

- **Représentations du décrochage scolaire**

Partant du postulat selon lequel il n'est de véritable (trans) formation sans appui sur les représentations initiales des acteurs, notre première analyse porte sur l'idée que les acteurs impliqués de façon directe ou indirecte se font du décrochage scolaire avant le démarrage du projet.

Sous-groupe I : personnel non enseignant interne à l'établissement

Le sous-groupe des personnels non enseignant est composé de membres de l'équipe de direction et de l'équipe santé/éducatif du collège. Dans leurs représentations initiales, le décrocheur est un élève qui s'absente, a des résultats en baisse. Il va arrêter prochainement l'école, on le sait et ce sera traité par l'institution après la troisième. Ses difficultés sont principalement liées à son milieu social et/ou des problèmes familiaux. En fin de projet, tous les personnels non enseignant perçoivent combien la situation de décrochage est complexe, multifactoriel et surtout que le décrochage peut exister en situation de présence physique de l'élève.

Code acteur	A quoi pensez-vous quand vous entendez le mot « décrochage » ?
	2014 2016
A1	Perte du désir d'apprendre, problèmes familiaux (multicauses) <i>Absence physique ou présence sans investissement</i>
A2	Difficultés, souffrance, absences (symptômes) <i>Environnement personnel (motivation), difficultés d'apprentissage, environnement scolaire, environnement familial</i>
A3	Absentéisme, résultats en baisse <i>Ensemble d'indicateurs à croiser (notes, absences, attitudes d'éviction...)</i>
A5	Elève qui va arrêter l'école. Les indicateurs : absentéisme, retards,

	<p>résultats. Les facteurs de risque : milieu social</p> <p>« Je pense qu'au niveau 4^{ème} c'est un peu trop tard »</p> <p>Indicateurs de vie scolaire, refus de travailler, des élèves qui sont des présents absents : « ils sont pas encore en décrochage de l'école mais ils sont en décrochage scolaire »</p>
A6	<p>Situation complexe ; différentes dimensions de la vie d'un élève ; situation de rupture avec le système scolaire</p> <p><i>Processus complexe, plusieurs facteurs (socialisation familiale, scolaire, rapport au savoir, rapport à l'école mais aussi pratiques de l'école, pratiques enseignantes aussi bien dans la classe qu'en dehors de la classe, communication avec les parents, conditions sociales de vie, politiques éducatives locales, nationales). Dimension systémique</i></p>
A8	<p>Elèves qui sont en difficulté scolaire, qui ont perdu le fil, qui n'ont pas réussi à rattraper les wagons. En souffrance scolaire. Des élèves qui n'ont pas été dépistés comme DYS, qui n'ont pas eu d'aide orthophonique ou un autre type d'aide externalisée.</p> <p>« Avant pour moi le décrochage scolaire c'était... des notes catastrophiques et... ceux qui ne venaient plus au collège et maintenant on fait la part des choses, à la rigueur c'est que... l'élève reste scolarisé... A l'époque, j'aurais pas pensé ça. (rires) »</p>
A10	<p>Des élèves qui ne trouvent pas leur place à l'école. Manque de suivi familial, manque d'intérêt pour l'école.</p> <p><i>Manifestations diverses (absentéisme, retards « mais aussi des élèves présents physiquement mais qui décrochent intellectuellement ou psychologiquement par manque de motivation et d'engagement dans la scolarité, dans leur travail, c'est aussi ça, ce n'est pas que ne plus venir en cours »)</i></p>
A11	<p>Perte du désir d'apprendre, des élèves en difficulté depuis longtemps, qui ne mettent pas de sens à l'école. Décrochage scolaire qui se traite de façon formelle après la troisième. « Je trouve que ça vient souvent vers 5^{ème} 4^{ème} 6^{ème}, on repère les élèves en difficulté puis ils essaient encore de faire et puis après ça se dégrade ».</p> <p>« Le décrochage ? c'est encore plus complexe que ce que j'imaginai ». Multiples causes, multifactoriel. Commence à l'école primaire, amplifié par l'adolescence. « Peut-être s'ils avaient pu bénéficier du dispositif dès la 6^{ème} ... »</p>

Sous groupe II : personnel enseignant de l'établissement

Ce sous-groupe est uniquement composé d'enseignants du collège. Dans leurs représentations initiales, la définition du décrochage est souvent donnée en terme d'indicateurs ou de facteurs de risque. Un enseignant dit être perplexe quant à une définition précise (A16) et un enseignant (A15) questionne autrement le décrochage en disant « tout simplement le fait qu'ils soient là, déjà en classe pour moi, c'est important. [...] Le fait qu'ils essaient déjà, pour moi, c'est déjà une réussite. Qu'ils soient présents physiquement, en classe, avec leurs affaires... ».

Code acteur	Participation projet	A quoi pensez-vous quand vous entendez le mot « décrochage » ?
A4	2014	« C'est un mot, oui, qui m'interpelle assez vite. [...] Il faut, j'allais dire, réagir très très vite... »
	2016	<i>Des élèves qui ne sont plus bien à l'école, [...] leur absentéisme va être assez fort... les résultats scolaires, [...] ça arrive un peu après. »</i>
A13	2014	Les élèves sont largués quoi ! Manque de travail, manque de motivation
A14	2014	Absence des élèves, perte de repères, pas de suivi. Facteurs de risque : problèmes familiaux, environnement, copains, certains niveaux de classe (4 ^{ème} / 3 ^{ème})
A15	2014	Lâcher prise, renoncement Indicateurs : absences répétées, absence de motivation, violence, dégradation du climat scolaire.
A16	2014	« Ben justement, je me pose la question. J'ai dû mal à savoir, je ne sais pas quels sont les élèves dont on parle. »
A21	2016	<i>Echec. Aider les élèves à reprendre le chemin de l'école, [...] qu'ils aient une motivation</i> <i>Indicateurs : présence physique en classe + effets scolaires (positif)</i>
A22	2016	<i>Echec.</i> <i>Indicateurs : moyenne, conseil de classe, vie scolaire</i> <i>Risques multiples : éducatif, social, culturel, structurel (établissement)</i>
A23	2016	<i>Elève qui était en mesure de suivre une scolarité, on va dire normale se trouve dans une situation personnelle où... il y a peut-être des événements extérieurs qui le poussent à se concentrer sur d'autres choses que ses préoccupations [...], un élève qui perd surtout le sens de sa présence en classe.</i>

Sous-groupe III : partenaire extérieur à l'établissement

Le troisième sous-groupe est constitué de partenaires extérieurs à l'établissement. Les réponses donnent un panorama différent des représentations qui à une exception près (A9) souligne la notion d'échec et d'abandon liés principalement à l'environnement familial. Deux partenaires insistent sur la complexité du problème et la multiplicité des facteurs de risque. Un partenaire présent tout au long du projet met en évidence le même type de transformation de représentation que le sous-groupe 1, à l'égard du décrocheur potentiellement présent physiquement en classe mais absent du point de vue du travail scolaire.

Code acteur	Participation projet	A quoi pensez-vous quand vous entendez le mot « décrochage » ?
A7	2014/2016	2014
		2016
		Résultats scolaires, difficultés familiales <i>Difficultés de certains élèves à suivre le circuit scolaire, suivi</i>

		<i>du collègue, évolution, stagnation, régression (aspect confidentiel)</i>
A9	2014/2016	« C'est assez vaste. C'est une perte de motivation pour tout quel que soit le domaine quand il s'agit de l'éducation on peut tout englober dans le décrochage. C'est le manque de confiance en soi et dans ses compétences. [...]Le plus gros facteur de risque que j'ai rencontré jusqu'à présent sur cet établissement c'est les violences. » <i>J'entends difficultés d'adaptation, manque de repères. Je ne vois pas échec. [...]Il y a des facteurs qui font que voilà ils arrivent pas à s'accrocher justement.</i>
A12	2014/2016	Abandon, échec. Facteurs de risque : histoire de l'enfant, sa capacité scolaire, le soutien de sa famille, ses représentations de l'école, celles de ses parents, attitudes des encadrants (effet pygmalion) <i>« J'avais une idée préconçue et je me rends compte que, dans tous les cas, les élèves qui pensaient être des décrocheurs, je suis pas sûre qu'ils étaient vraiment décrocheurs... »</i>
A17	2014	Perte. Echec Facteur de risque : l'environnement
A18	2014	Environnement (familial, scolaire), soutien
A19	2016	<i>Abandon. Laisser aller.</i> Facteur de risque : la délinquance
A20	2016	<i>Décrochage scolaire/social.</i> Indicateurs : 1- notes ; 2- problème famille

Les trois catégories d'acteurs ont des représentations initiales sensiblement différentes et ce constat est tout à fait attendu dans la mesure où chaque catégorie d'acteurs bénéficie d'une formation singulière, d'expériences différentes et d'un rapport à l'école tout à fait personnel. Il aurait été sans doute pertinent de partir de ces représentations au démarrage du projet, de s'accorder sur un certain nombre d'indicateurs et de facteurs en vue de constituer un répertoire langagier partagé autour de la notion de décrochage. Pour y parvenir, les auteurs de ce rapport proposent de prendre appui notamment sur les deux grilles qui apparaissent déjà en page 3 de la fiche projet de prévention du décrochage scolaire et de "raccrochage" : "*Il faut tout un village pour éduquer un enfant.*" (cf. fiche rédigée dans le cadre de l'appel à projet Région Réunion (2014-2016) :

- Grille de Dominique GLASMAN (2004) :

- indicateurs portant sur les apprentissages (résultats scolaires, motivations, intérêt, concentration en classe, investissement dans un travail personnel, difficultés à organiser et gérer son travail),
- indicateurs portant sur le parcours scolaire (doublement, orientation subie et vécue comme une relégation, etc.),
- indicateurs portant sur le comportement social (absentéisme, indiscipline, troubles dans la sociabilité, agressivité, marginalisation ou déficit d'intégration dans le groupe)
- indicateurs renvoyant à la psychologie et la personnalité du sujet (confiance en soi ou perte d'estime de soi, troubles relationnels, hyper activité, état dépressif, sentiment d'être incompris,...).

- Grille de Pierre POTVIN (2004) :

Une autre grille de lecture, complémentaire à ces indicateurs, consiste à étudier les facteurs de risque du décrochage scolaire par ordre décroissant d'importance (POTVIN et al., 2004)

- Le niveau de dépression de l'élève (tristesse, perte d'énergie, sentiment de culpabilité, faible estime de soi,...),
- Le manque d'organisation familiale (activités et responsabilités),
- Le manque de cohésion familiale (degré d'engagement, d'aide ou de soutien des membres de la famille),
- Les relations conflictuelles avec les adultes (parents, enseignants,...),
- Le manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires,
- La faible performance en mathématiques,
- La faible performance en français.

• Représentations du climat scolaire en lien avec la notion de décrochage scolaire

Il nous a paru important de percevoir avant le démarrage du projet de quelle manière la notion de climat scolaire est appréhendée par l'ensemble des acteurs, comment elle est reliée à la notion de décrochage scolaire, si les sous-groupes ont des représentations communes ou distinctes et enfin, si l'on peut repérer des évolutions entre le début et la fin du projet. Avant d'entrer dans l'analyse, il faut rappeler au lecteur que le climat scolaire fait partie intégrante du projet de l'établissement et qu'il prend sa source au travers d'un dispositif intitulé « Se parler pour mieux vivre ensemble au collège », inscrit dans le cadre d'une expérimentation de type art.34, sous la forme d'une « recherche-action-formation » conduite en 2013/2014 sous la responsabilité de Christophe Marsollier, enseignant-chercheur et membre du laboratoire de recherche Icare à cette époque.

Sous-groupe I : personnel non enseignant interne à l'établissement

Le sous-groupe des acteurs internes à l'établissement ne remplit pas de mission d'enseignement. Tous s'accordent à dire que le climat scolaire se définit par une ambiance globale, qualifiant une atmosphère au sens de Dominique Bucheton (2003), un *Ethos collectif*. Rares sont ceux qui abordent le climat sous différentes facettes et le présentent comme un objet complexe au sens de Michel Janosz (1998) : rien sur la justice scolaire, peu de choses sur l'éducatif et la sécurité, tout sur le relationnel et sur les problèmes de violence. Ils s'accordent aussi à dire que le climat scolaire des Tamarins 2015-16 a sans doute été fragilisé par un certain nombre de facteurs : durée des vacances, conditions météorologiques de la rentrée de janvier, mise en place de la réforme du collège.

Code acteur	Si je vous dis « climat scolaire » que répondez-vous ? Est-ce que le climat scolaire peut influencer la scolarité des élèves ? 2014 2016
A1	Ambiance <i>Relationnel. Climat de l'établissement plus difficile. Cette année, plus d'exclusions, plus de tensions. « En fait, ça va jouer sur leur manière de voir les choses, sur leur façon d'aborder la scolarité mais aussi de eux à eux quoi, leur relation à eux, et aussi leur relation avec les profs. »</i>
A2	Climat paisible, climat de turbulences, de tensions. Parmi les leviers, des dispositifs, des prises en charge, des médiations (entre les professeurs et les élèves, entre les élèves, entre un professeur et un élève).

	<p><i>Le sens global, c'est l'ambiance dans le collège. Le climat des Tamarins est fluctuant. Cela semble calme et il y a des périodes qui sont très agitées, cette année tout particulièrement.</i></p> <p><i>Indicateurs : nombre de passages par la vie scolaire, l'infirmerie, l'agitation dans les classes, les problèmes dont me parlent les élèves...</i></p>
A3	<p>« Absentéisme, retards, comportement des élèves. Incivilités. Nombre de rapports, de bagarres. Le climat scolaire, il est lié à tous ces indicateurs Parmi les leviers, le travail qui a été mis en place notamment sur le mieux vivre ensemble. On s'est aperçu que le climat scolaire [...] c'était essentiellement les incivilités plus que le nombre de bagarres violentes. [...] Ce projet est pour moi un bon levier. »</p> <p><i>Ambiance d'un établissement, sécurité, insécurité au niveau des élèves, et puis aussi au niveau des personnels de l'établissement... Voilà le climat scolaire c'est un ensemble de choses et d'indicateurs. Le climat scolaire des Tamarins est fragile. [...] Nos élèves ont besoin d'un cadre assez serré parce qu'ils sont issus d'un milieu pour la plupart défavorisé ».</i></p>
A5	<p>Les indicateurs du climat : le nombre d'exclusions de cours, des établissements, le nombre de conseils de discipline, on peut regarder les absences et les retards.</p> <p>Parmi les leviers, les projets qui dépendent de l'article-34 en expérimentation : exemple de cette expérimentation où on a posé sur les EDT 1 heure par semaine pour les niveaux de la 6^{ème} à la 4^{ème} pour qu'un personnel établissement (pas forcément un enseignant) puissent animer un débat philosophique autour d'un thème proposé et choisi par les élèves.</p> <p><i>« Ambiance. Ce projet de décrochage comme d'autres projets concourent à l'amélioration du climat scolaire. Cette année c'est particulier parce qu'on est à 8 ou 9 exclusions définitives de l'établissement et donc c'est énorme et je crois que par rapport à ces 4, 5 dernières années, on est pas arrivé en totalisant à ce nombre-là. »</i></p> <p><i>Parmi les faits marquants de l'année : vacances de janvier très longues, réforme du collège, inquiétudes des enseignants par rapport à l'avenir.</i></p>
A6	<p>Le climat, c'est ce qui caractérise les relations au sein de l'établissement. [...] Il y a l'établissement dans sa structure globale et il y a le climat au sein des différentes classes. Climat d'entraide ou de compétition, harcèlement. Comment les élèves se comportent avec les adultes et comment les adultes se comportent avec les élèves. Ce qui concourt, c'est un ensemble de facteurs qui peut venir à la fois des élèves et des adultes.</p> <p><i>Un ensemble assez large d'éléments [...] qui peut aller du taux de fréquentation aux formes de violence entre élèves, entre adultes, entre élèves et adultes [...] le management, le type de pilotage, le leadership, le type de relations, la convivialité, la communication avec les parents, un cadre rassurant dans l'établissement et dans la classe « on peut transposer ce principe démocratique du pilotage d'un établissement au pilotage de la classe dont l'importance de l'explicitation des attentes en classe...</i></p> <p><i>Le climat des Tamarins est paradoxal cette année. Il y a eu de nombreux conseils de discipline, bien plus que l'année dernière.</i></p> <p><i>Parmi les constats : été très chaud, vacances plus longues, idem dans les autres établissements.</i></p>

A8	<p>« Je sais pas, que l'élève ou l'enseignant se sente bien dans son lieu de travail ou d'étude ».</p> <p><i>Quelque chose où l'élève puisse se sentir bien... pour éviter le harcèlement, la maltraitance..., les bagarres, les insultes. [...] Eh bien climat scolaire, on peut entendre beaucoup de choses.</i></p> <p><i>Droit à la différence mais secret professionnel. Attention au harcelé qui peut devenir harceleur (surdimensionnement du sentiment d'injustice).</i></p>
A10	<p>Le soin d'une école bienveillante auquel les élèves et les personnels auraient envie de venir avec plaisir.</p> <p>2 axes prioritaires : bienveillance (vis-à-vis des élèves, des personnels) et dynamique de groupe.</p> <p><i>Climat des Tamarins en évolution depuis son arrivée : violence verbal/physique, comportements en contradiction avec le règlement intérieur. L'évolution semble lier au dispositif « se parler pour mieux vivre ensemble ». Aujourd'hui, j'ajouterais la notion d'engagement dans le travail. Restent des élèves en manque de perspectives et un manque d'accompagnement dans leur scolarité. La part de violence institutionnelle à ne pas négliger.</i></p> <p><i>Je pense que le climat des Tamarins est compliqué cette année (idem les autres établissements) : vacances plus longues, grosses chaleurs, réforme.</i></p>
A11	<p>Climat ? Ca peut être au niveau du collège mais moi, je pense à la classe, je pense que ça se détériore pour des bonnes et des mauvaises raisons (cf. dilemmes du métier de l'enseignant, difficultés familiales).</p> <p>Difficulté d'enseigner, difficulté d'être un élève.</p> <p>Indicateurs : être à l'écoute, adapter son enseignement (« mais en même temps, ils sont inspectés et c'est pas forcément facile »), mise en place du dispositif « vivre ensemble ici ».</p> <p><i>Manque de respect des élèves vis-à-vis des adultes. « Un peu en roue libre ». « Quand les relations se dégradent, chacun se rigidifie » (cercle vicieux).</i></p>

Sous groupe II : personnel enseignant de l'établissement

Les enseignants qui composent ce sous-groupe se divisent en deux catégories sensiblement opposées dans leurs discours mais qui souhaitent tous « apporter leur pierre à l'édifice » pour donner des repères aux élèves, les sécuriser, les cadrer. On obtient deux discours dissonants sur le mot à faire rimer avec climat scolaire. Les premiers s'appuient sur les politiques éducatives nationales et locales, sur la loi de la refondation de l'école de 2013 et cherchent à « bien veiller » (Belin, 1997, 1999). S'inspirant des travaux de Winnicott (1975), cet auteur s'écarter de la conception de la bienveillance entendue comme l'attitude morale fondée sur l'indulgence et l'acceptation de l'autre.

Par bienveillance, Belin entend plutôt l'idée que le sujet reconnaît qu'il est « bien veillé » parce que les conditions appropriées ont été mises en œuvre, parce que l'intervenant assure au mieux de ses connaissances et de ses compétences une adéquation entre les modalités opérationnelles du système d'intervention, les problématiques sociales et les finalités socio-éducatives poursuivies. Il est « bien veillé » parce qu'il est pris en considération et reconnu comme responsable, et que les processus d'apprentissage se développeront au sein d'un espace accueillant, d'un environnement tolérant et supportant l'expérience cognitive où s'exerce la capacité pour le sujet d'accepter ou de refuser l'intervention (in Lenoir et *Al.*, 2002, 3-4).

Les seconds se réfèrent à la valeur traditionnelle de l'autorité, qui étymologiquement vient du latin *auctoritas*, cette capacité de faire grandir. De même qu'il paraît souvent difficile de simultanément « instruire et socialiser » dans nos sociétés occidentales, l'idée du « faire autorité » (qui implique la notion de légitimité et s'oppose à la notion d'autoritarisme) ne devrait-elle pas être pensée et explicitée auprès de tous les acteurs en s'appuyant sur une pédagogie du *care* par la prise en compte de la vulnérabilité et de la dépendance des individus. Selon Patricia Paperman et Sandra Laugier (2011) : « l'idée, c'est que l'éthique du *care* est une modalité du rapport à autrui qui concerne tout le monde ».

Code acteur	Participation projet	Si je vous dis « climat scolaire » que répondez-vous ? Est-ce que le climat scolaire peut influencer la scolarité des élèves ?
A4	2014	Je parlerai à l'échelle de l'établissement. Le relationnel avec les classes. [...] Il y a aussi des indicateurs par exemple la vie scolaire, de l'administration, des collègues aussi. Je pense qu'il y a beaucoup de choses en fait. »
	2016	<i>Je pense plus au fonctionnement global de l'établissement [...], aux élèves bien sûr, mais je pense aussi aux enseignants [...] tous les acteurs d'un établissement scolaire quoi. Et le climat scolaire voilà il dépend un petit peu de toutes les interactions entre les uns et les autres. Au collège des Tamarins, je ressens un peu de tensions [...], c'est un établissement où on arrive à communiquer, même si des fois, il y a eu des désaccords. Des tensions entre adultes, professeurs et vie scolaire... On peut pas s'entendre avec tout le monde mais on peut aller tous globalement dans le même sens (cf. solidarité).</i>
A13	2014	Climat scolaire ? Pénible. « Personnellement on a tout essayé, cela ne marche pas. On a vraiment tout essayé ».
A14	2014	Climat peu favorable au travail. Assez encadré mais peu de motivation. Des leviers : « Visser plus. Plus d'autorité, punition entre guillemets... »
A15	2014	Ambiance générale. Esprit d'unité. Indicateurs : savoir vivre ensemble. Cohésion du monde des adultes qui y travaillent. Implication des élèves dans des projets.
A16	2014	Ambiance générale. Leviers : discipline, travail. Bon actuellement, c'est mieux vivre ensemble... (par rapport à la politique nationale et régionale, et on parle de supprimer les notes par exemple). Besoin de repères pour les gamins (famille, école, travail...)
A21	2016	« On parle de climat scolaire, en long, en large et en travers. Ben voilà, le mot bienveillance revient à chaque fois. Pour moi, c'est ça en fait. Climat scolaire c'est que tout le monde soit bien en classe [...], s'adapter aux difficultés des élèves aussi [...] Quand les élèves se

		<i>sentent en sécurité, qu'ils se sentent écoutés [...], ils ont envie de venir. »</i>
A22	2016	<i>Climat scolaire. Tensions. « Le climat des Tamarins, il est sous tension, pire qu'avant. Il est pas propice au travail. Il y a de bons axes, des bons projets mais le résultat final cette année, ponctuellement cette année, on a une baisse... très significative des attitudes et du... face au travail. [...] On est dans une mouvance de bienveillance nécessaire, indispensable mais j'ai peur que ce soit au détriment de l'autorité ».</i>
A23	2016	<i>Ambiance générale. L'image la plus efficace : « Est-ce qu'un élève a un nœud au ventre quand il rentre à l'école, en classe ou pas ? » « Je vous parle des adultes. Bien qu'on se plaigne beaucoup quand on y est en général, il y a très peu de gens qui demandent à en partir. C'est un petit collège. On a très vite un lien privilégié, on va dire avec chacun. [...] Personnellement, je le trouve intéressant le climat des Tamarins d'autant plus qu'il y a la sensation d'avoir beaucoup de travail et donc c'est assez plaisant en fait. [...] Il y a le climat scolaire qui est dû à la localisation de l'établissement. [...] Après il y a le climat scolaire qui vient des adultes ; en fait, c'est le plus important, c'est-à-dire que s'ils sentent qu'il y a une équipe qui marche dans le même sens et qu'il y a une volonté d'aller de l'avant [...] le climat est bon. »</i>

Sous-groupe III : partenaire extérieur à l'établissement

Au sein du troisième sous-groupe, les définitions du climat scolaire sont variées et fonction de la place occupée par les acteurs et de leur expérience avec le système éducatif : partenaire communal ou associatif, intervenant dans le cadre du dispositif. Le point commun entre tous est la place accordée aux professeurs à la fois pivot du climat scolaire et dont le programme de travail est conditionné par un double agenda – didactique et pédagogie (Leinhardt, 1986 ; Altet, 1994) :

Ce que les enseignants font quand ils enseignent dépend nécessairement des élèves, d'une façon ou d'une autre. Enseigner ce n'est pas seulement préparer un cours pour telle ou telle classe dont on connaît les habitudes et les caractéristiques, c'est encore gérer, dans l'instant, la relation immédiate des élèves aux contenus enseignés. Dans sa pratique de classe, chaque enseignant remplit donc deux fonctions reliées et complémentaires : « une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus, une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe » (Altet, 1994).

Code acteur	Participation projet	Si je vous dis « climat scolaire » que répondez-vous ?
		2014 2016
A7	2014/2016	Climat avec les autres camarades. Climat avec les professeurs. <i>Incivilités. Violences. Drogue.</i>

A9	2014/2016	<p>Tendu, très tendu. Pas suffisamment d'échanges et de confiance entre les différents acteurs : éducation nationale, partenaires sociaux et médicaux, élèves.</p> <p>« Les élèves que je vois, que je reçois, c'est répétitif, il y a toujours ce mot de « communication », ce manque de compréhension, c'est compréhensible d'un côté comme de l'autre, autant les professeurs c'est pareil. »</p> <p><i>« C'est vaste. Quand j'entends climat scolaire, c'est-à-dire avoir envie de venir à l'école, d'avoir déjà l'envie de passer le cap du portail et de se retrouver dans l'école, déjà se retrouver entre potes, [...] de pouvoir se référer à un groupe, et souvent ces élèves-là n'ont pas de référence, déjà dans le groupe amical et arrivé en cours, c'est sûr que ça crée une mauvaise ambiance »</i> (cf. sentiment d'appartenance, Janosz et al., 1998)</p>
A12	2014/2016	<p>Lien évident entre climat scolaire et réussite de l'enfant. Il faut d'abord que leurs besoins de base soient satisfaits, qu'ils se sentent en sécurité dans un climat scolaire valorisé [...] donner la place à chaque enfant, se poser la question « est-ce qu'il est reconnu ? » (cf. reconnaissance, Honneth, 2010). [...] Je pense que c'est vraiment nous les adultes on n'est pas évidemment la cause de tout mais c'est à nous de réguler et voilà la place de l'enseignant elle est primordiale, de toute l'équipe éducative également [...]</p> <p><i>Le climat, il dépend avant tout de celui qui gère la classe [...] Le climat doit permettre aux enfants d'être à leur place de se sentir acceptés comme ils sont, de les valoriser. [...] Il y a toujours besoin de sécurité, de ne pas avoir la honte vis-à-vis des autres, de se sentir soutenu par les professeurs [...]</i> » (cf. effet maître, Bressoux, 1994, 2001)</p>
A17	2014	<p>Le climat scolaire : le collège, le corps enseignant, les parents.</p> <p>Un levier : la relation parent/collège.</p>
A18	2014	<p>Le climat scolaire est primordial, que ce soit au niveau de l'équipe éducative, des moyens, des relations des élèves entre eux.</p> <p>Indicateurs : comportement citoyen, social, respect des valeurs, notes, comportement.</p>
A19	2016	Climat scolaire ? Nous n'utilisons pas ce terme.
A20	2016	<p>Climat pédagogique au niveau des enseignants et au niveau des élèves.</p> <p>Le climat des Tamarins est un climat de mixité sociale de part son public de centre ville et du quartier prioritaire de Basse Terre.</p> <p>Levier : privilégier les activités parascolaires au sein de l'établissement, après les cours (études surveillées).</p>

De la même façon que pour le décrochage scolaire, les trois catégories d'acteurs ont des représentations initiales différentes qui nécessitent sans doute de s'y attarder en les recueillant avant toute mise en œuvre d'un dispositif. Par l'étude des représentations, les acteurs du dispositif pourraient alors augmenter chacun leur niveau de connaissance d'une notion, d'un concept nécessaire à la mise en œuvre du projet et surtout construire ensemble une vision commune pour agir ensuite avec efficacité et respect mutuel.

Pour terminer, il serait sans doute pertinent de s'accorder sur une définition du climat scolaire en prenant appui par exemple, sur les travaux de l'équipe québécoise de Michel Janosz (1998) et de repérer entre tous les partenaires des indicateurs communs, des observables tels qu'ils sont abordés en formation initiale (M1 MEEF premier et second degrés, CPE) et en formation continue des cadres de l'éducation nationale (M2 MEEF) :

Liliane Pelletier – TC V1 E4 : CLIMAT SCOLAIRE

**Analyse du climat scolaire au regard des différentes facettes énoncées par Janosz & al¹.
(Fiche formateur)**

P4 Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.		Connaissance des 5 formes du climat scolaire Identification d'observables favorisant l'instauration d'un cadre serein pour tous les élèves	
Dimension relationnelle		Dimension éducative	
Qualité de la relation Elève- enseignant : - Façon de s'exprimer (intonation, clarté, niveau de langage,...) - La position de l'enseignant/ aux élèves - L'interaction, la sollicitation des élèves à s'exprimer, communication de type dialogique - La réponse aux besoins des élèves (éclaircissement, interrogations, soutien affectif, reconnaissance,...) Qualité de la relation élève-élève : - Le sentiment d'interdépendance pour réussir la tâche - La présence d'au moins 1 affinité dans le groupe		Donner du sens aux apprentissages : - Appui sur une situation de référence en adéquation avec les représentations - Annoncer l'objectif, l'intérêt de la tâche - Clarté des consignes - Continuité, logique, fil conducteur dans le déroulement des situations et des séances Développer le sentiment de réussite des élèves : - Valoriser l'engagement - Minimiser l'échec individuel par le résultat collectif - Varier les niveaux de complexité de la tâche - Permettre l'identification des effets des apprentissages (auto-évaluation, verbalisation lors du bilan de séance...)	
		Sentiment d'APPARTENANCE à un groupe, une classe, une école	
Dimension de justice		Dimension de sécurité	
- L'équité entre les élèves - L'équité entre les groupes - Définition des règles au regard de la logique de l'activité (le sens de la règle) - Application des règles annoncées pour tous - Transparence des résultats (critères d'évaluation donnés en amont)		Environnement prévisible et constant : - Mise en place de routine de fonctionnement (rituels) - Annonce du déroulement de la journée (menu) - Présentation cadrée de la situation d'enseignement (introduction de la séance) Sentiment de sécurité : - Présence et vigilance de l'enseignant (accompagnement individualisé) - Mise en place de règles de fonctionnement (collectif) - Développer le sentiment de responsabilité sur l'action - Préserver le sentiment de compétence (valorisation du travail)	

¹ Michel Janosz, Patricia Georges, Sophie Parent (1998). *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*

- **Les raisons de l'engagement et les attentes des acteurs (dispositif, groupe de pilotage, travail en équipe, partenariat)**

La notion d'engagement est essentielle pour mieux appréhender l'implication des acteurs tout au long du projet. Nous nous appuyons ici sur la définition très précise de Jean-Marie De Ketele à propos de l'engagement professionnel (2013, 11) :

« nous définissons l'engagement professionnel comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (p. 11). Cette clarification donne le ton à une réflexion stimulante, qui articule les dynamiques de l'engagement professionnel avec l'identification de quatre logiques de reconnaissance professionnelle : le style professionnel, le genre professionnel, la culture professionnelle et l'ethos professionnel.

Nous leur avons d'abord demandé pour quelles raisons ils se sont engagés dans le projet et quelles sont leurs attentes au démarrage du projet. Nous les avons questionnés en fin de projet afin de savoir si le dispositif avait répondu à leurs attentes. Nous conservons ici les trois sous-groupes susmentionnés.

Nous relevons ci-après l'ensemble des points abordés et des propositions faites par les acteurs. Certaines seront ensuite sélectionnées et reprises dans la dernière partie du rapport intitulée « Préconisations ».

Sous-groupe I : personnel non enseignant interne à l'établissement

Le premier sous-groupe se divise en deux : pour les premiers, des attentes qui concernent l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif (le partenariat y est essentiel avec l'idée de faire travailler ensemble plusieurs catégories d'acteurs) tandis que pour les autres, les attentes se focalisent principalement sur les élèves et la recherche d'une efficacité, de solutions. Dans l'ensemble, tous sont prêts à se réengager dans un projet du même type à condition d'envisager des modifications, des améliorations. Même si « des choses ont été semées » (A2), on y note également des frustrations de la part des élèves et des enseignants liées à de fortes attentes (dispositif à caractère magique), des questionnements sur le décrochage des parents ainsi que de la déception chez certains acteurs. Le rapport coût/bénéfice est évoqué à plusieurs reprises (A6, A7, A10). L'écueil majeur se situe au niveau des enseignants qui n'ont pas été explicitement associés (excepté les professeurs principaux des classes concernées). Le dispositif semble produire sans le vouloir, en quelque sorte une fracture invisible supplémentaire.

Code acteur	Avant le démarrage du projet	En fin de projet
A1 Partenariat Tous les acteurs	Recherche de l'efficacité	Oui le dispositif a répondu à mes attentes. Prêt à recommencer. Des choses à enlever, à remettre. Faire le tri. « faut réessayer quoi ».
	« Je me dis là on va toucher ensemble : les profs, les élèves, les familles. C'est quelque chose de supplémentaire. L'idée c'est d'apporter un regard nouveau, une approche différente. »	« On a tous été formés. Comme son nom l'indique, il faut tout un village pour éduquer un enfant », les parents ont été reçus sous forme de groupes avec des ateliers... Pour les parents, au début c'était agréable, sauf qu'après c'est une remise en question et ça c'est dur. [...] cela nécessite un accompagnement. [...] Il ne suffit pas d'entendre il faut aussi se mettre à l'action. Et ça c'est super compliqué donc du coup on baisse les bras ! L'idée de toucher chaque personne est intéressante. C'est important parce que c'est ensemble qu'on y arrivera. [...] Il a manqué un maillon.
A2 Elèves	Trouver une solution.	En grande partie oui. Affiner au niveau de l'accompagnement des élèves. Prêt à recommencer. Le travail fait sur l'estime de soi est primordial.
	Une prise en charge qui pourrait les raccrocher à leur scolarité, à leur projet de vie.	Les objectifs ont été atteints partiellement. Les résultats sont mitigés. Certains élèves ont été déçus (ils s'attendaient à un miracle). Les professeurs également. Des choses ont été semées (cf. prise en compte du facteur temps, Pelletier, 2014, 141).

A3	Raccrocher les plus en difficultés.	Non. Objectifs non atteints (comportement scolaire, absentéisme, travail) Prêt tout de même à recommencer mais à condition de tirer leçon de l'expérience de ce dispositif : faire autrement (« ils avaient beaucoup de droits et peu de devoirs, on peut replacer la valeur travail autrement »), les prendre plus tôt, mettre ensemble les partenaires pour analyser l'échec collectif, remettre en question le dispositif.
	Parvenir à une orientation choisie et pas subie.	Pas de changement dans l'attitude des élèves. « Pourtant, je pense que les élèves y ont trouvé leur compte [...] Même certains résultats sont en baisse. (cf. facteur temps).
A5	Territorialisation du projet. Le partenariat avec les associations de quartier. Les projets de quartier.	Pas entièrement. Dispositif assez contraignant (cahier des charges Région Réunion imposant par exemple le niveau de la 4 ^{ème}). Enormément de moyens. (cf. Stratégie Europe 2020 et lutte contre l'abandon scolaire). Pense que oui, il est prêt à recommencer mais une autre forme du dispositif.
	Permettre une vision plus globale de l'enfant.	« Quand on voit certains élèves, je pense que ça a été assez positif, après l'objectif ce n'était pas qu'ils aient tous de superbes notes en maths, en français et histoire géo, à partir du moment qu'ils se retrouvent qu'ils arrivent à se projeter vers l'avenir [...] » « Que deviennent-ils après les deux ans ? On n'a pas les données... »
A6	La réussite du projet avec d'abord des élèves dépités qui acceptent les interventions ; des élèves qui adhèrent aux interventions jusqu'à leur terme. Faire travailler ensemble les personnes au sein et hors de l'établissement.	Partiellement. Sentiment assez positif. Une question : rapport coût et bénéfices. Des effets positifs avérés sur les compétences psychosociales. Effets positifs sur l'estime de soi (cf. facteur temps ; positionner le dispositif plus tôt). Faire évoluer le projet. Réfléchir avec l'outil PRE pour aller au contact des familles directement.
	Un projet en temps et hors temps scolaire (opération ville-vie-vacances). Rendre les élèves acteurs. Développer des compétences dans le cadre de projets externalisés en faisant le pari que cela les aidera à « raccrocher à l'école » et développera l'estime de soi.	Beaucoup d'énergie pour des effets incertains concernant l'objectif de travailler ensemble pour suivre les élèves (cf. <i>partie suivante sur l'outil de suivi</i>). Peu d'effets du l'absentéisme et les résultats scolaires Peu d'implication parentale (2 mamans venus régulièrement) : renvoie souvent les parents à l'image « on n'a pas été un bon parent » « Les élèves ont été sortis de leur classe pour les ateliers donc finalement on leur a fait perdre les cours fallait qu'ils rattrapent... » (cf. <i>production d'une forme de décrochage par le dispositif lui-même</i>) Ecueil majeur : les enseignants (il faut davantage les associer) « Repenser la logique » (cf. <i>production d'une fracture invisible supplémentaire</i> : « on n'est pas capables et c'est quelqu'un de l'extérieur qui vient nous dire comment faire ».

A8	Ne sait pas encore si participation au moment de l'entretien.	Prête à recommencer. Inclure davantage de personnes.
Néant	« J'attends de voir ce que l'on me propose et de voir si par rapport à tout ce qu'on a fait à côté, je vais avoir le temps et les moyens de le faire. » (cf. dilemmes du métier)	« Je pense qu'il y aurait des choses à approfondir parce qu'au niveau des parents... on n'est pas trop arrivé. »
A10	Réduire le décrochage des élèves et l'amélioration des résultats.	Oui dans une certaine mesure. « On en veut toujours plus [...] On est jamais satisfait ! » Dispositif lourd. Rapport coût / bénéfices ? Je ne sais pas comment l'améliorer pour être plus efficient.
Partenariat Extérieurs Elèves	En profiter pour fédérer un peu tout le monde autour d'un dispositif.	« Les élèves. Ils sont restés majoritairement jusqu'à la fin de la 3 ^{ème} donc là on peut dire qu'on a peut-être atteint un objectif, euh mais je pense qu'il faut être plus ambitieux que ça mais après c'est dur à atteindre et à mesurer. »
	Travailler davantage avec les partenaires extérieurs (cf. axe sur le climat scolaire dans le projet d'établissement).	Elèves et parents : « je pense que cela leur a apporté quelque chose, même si au niveau des parents, il y a eu un gros décrochage (on peut le dire au cours du projet). » (cf. analyse des parents qui paraissent frustrés car ils s'attendaient à un changement au niveau des résultats scolaires ; pas d'explicitation des mécanismes de raccrochage).

Sous groupe II : personnel enseignant de l'établissement

Les réponses du deuxième sous-groupe mettent également en évidence cette fracture. Certains le disent clairement : ils n'étaient pas volontaires. Le simple fait d'être professeur principal de la classe les engage dans le dispositif et remet indirectement leur travail en cause, ce qui n'est envisageable qu'à la condition d'une relation directe entre engagement et reconnaissance. Or, ce qui est exprimé par les enseignants relève davantage d'un sentiment de frustration (A4), voire de mépris social (A13). Les auteurs de ce rapport insistent sur la place accordée à chacun des acteurs ainsi qu'à l'importance de l'explicitation des attentes : sans doute est-il nécessaire de repenser les modes de communication et d'envisager le dispositif dans une perspective de professionnalisation et de reconnaissance réciproque.

Code acteur	Avant le démarrage du projet	En fin de projet
A4 Elèves	« Ce que j'apporte : la qualité relationnel avec les élèves », un dépistage facilité, une aide à la mobilisation des élèves « Je pense qu'il y a déjà des dispositifs internes à l'établissement où l'on peut se dire : cet élève serait bien dans ce projet »	« J'étais assez ouverte, j'avais pas d'attentes. » Objectifs atteints : Oui mais à nuancer. Il a manqué une personne qui fasse le lien, qui puisse valoriser le travail de Mme P auprès des collègues, que le travail soit reconnu. « Mme P, elle est venue très ponctuellement. Les élèves appartiennent à une classe et ce sont les professeurs qui voient le plus les élèves et je trouve ça dommage en fait ». (cf. sentiment de frustration)
A13 Elèves	Je ne suis pas volontaire. Je suis professeur principal (PP) de 4 ^{ème} . Tous les PP sont impliqués (cf. sentiment de mépris social, Honneth, 2010) « Tout ce qui est bien pour les élèves, cela nous intéresse quand même ». Il était au courant mais il ne comprend pas ce que veut dire décrochage scolaire et quels moyens pour y remédier.	

A14 Elèves	« Améliorer la relation entre les élèves et puis l'école et donc les professeurs. Et faire en sorte qu'ils travaillent plus, que les gamins se sentent plus concernés, on va dire par le travail, donc ce n'est pas inutile »	
A15 Enseignant	« J'attends des outils pour traiter le décrochage scolaire, euh apprendre de ces exemples, parce qu'un enseignant qui se remet en cause, c'est un enseignant qui avance, voilà et c'est un enseignant qui est heureux, voilà. »	
A16 Néant	« Ben moi, j'ai pas d'attentes puisque l'année prochaine, je ne serai plus là. »	
A21 Elèves		« Oui, le dispositif a répondu à mes attentes [...] Le seul petit bémol c'est que voilà quand ils sortent du cours pour aller en dispositif avec Mme P et bein ils rattrapent pas forcément les cours... Je pars du principe qu'ils peuvent prendre un quart d'heure pour le faire à la maison, voilà. » « Oui parce que les élèves ont un exutoire, ils peuvent parler avec Mme P (quelqu'un de l'extérieur) de tout ce qu'ils veulent et de tout ce qui pose problème (moi, je suis pas formé en psychologie) « Oui au niveau de l'orientation. [...] Quasiment tous les élèves ont eu ce qu'ils voulaient, c'est à dire leur premier vœu [...] ça c'est bien une source de satisfaction (90% des élèves ont obtenu leur 1 ^{er} vœu). Prête à se réengager.
A22 Elèves		« Non. [...] Aucune modification si ce n'est pire. Tous les élèves de 3 ^{ème} ont baissé lourdement au 2 ^{ème} trimestre. Les élèves du dispositif encore plus. [...] Pourquoi ? Ca, j'en sais rien. » Non. Je suis pas engagé. J'ai pas participé au projet. [...] C'est trop dispersé. [...] J'apporterai moi une solution par exemple. C'est être 2 profs, 3 enfin 3 intervenants. [...] 3 adultes référents. [...] Pour moi on a une cohorte de gens, pour l'élève, [...], je pense qu'il est perdu [...] Je suis pas persuadé que l'élève se soit senti épaulé par une équipe... »
A23 Elèves		« J'ai pas trop vu ce qui se faisait parce que j'étais pas concerné. [...] Du point de vue statistique, chaque moyenne baisse de trimestre en trimestre. [...] Peut-être qu'ils raccrochent du point de vue de l'assiduité donc du coup, comme ils sont plus là, ils sont plus soumis à des évaluations, donc forcément les moyennes baissent... Statistiquement c'est négatif, humainement, c'est pas évaluable pour l'instant. »

Sous-groupe III : partenaire extérieur à l'établissement

Tout comme les enseignants, les attentes des partenaires extérieurs portent principalement sur les élèves. Les attentes sont diverses. La question des parents y est évoquée, le sentiment d'impuissance est présent (A12) ainsi que celui de mépris social (A7). Certains partenaires

externes ayant la connaissance des jeunes hors établissement auraient souhaité être davantage impliqués lors du recrutement des élèves (A7) ou faire quelque chose de plus concret (A9), on ressent de la frustration dans leurs propos. Pour autant, tous sont prêts à s'engager à nouveau à la condition de pouvoir tenir concrètement une place au sein du dispositif.

Code acteur	Avant le démarrage du projet	En fin de projet
A7 Elèves Parents	« Toucher pas mal de marmailles, que les parents aussi lé d'accord pou suiv le projet, surtout les parents. »	« La question du ciblage des jeunes. [...] avait des infos avec d'autres jeunes du quartier qui auraient pu bénéficier de cette action et qui n'ont pas été ciblés [...] Dommage parce qu'ils rentraient bien dans ce cadre ». Ne se sent pas allié au niveau du recrutement, est déçu par le public choisi (cf. <i>sentiment de mépris social</i>) Est prête toutefois à recommencer. (cf. <i>vers une alliance éducative</i>)
A9 Elèves	Prendre en compte l'élève dans son ensemble. « Je suis actrice comme tout le monde sur le terrain ». « On travaille pour les élèves. »	Non. « Je voulais faire quelques chose de concret et j'ai rien fait du tout dans ce dispositif [...] Le rôle que j'avais était inutile. Le projet est un petit peu stigmatisant. » Prêt à recommencer. Oui. Pas une défaite, pas un échec. Si elle peut faire quelque chose de concret.
A12 Partenariat Extérieurs Tous les acteurs Elèves	Ne connaît pas le projet d'école. N'a pas d'attentes. « très content de participer au projet pour plusieurs raisons : travailler auprès des parents, des enseignants et des enfants. Projet à long terme.	J'avais beaucoup d'attentes. Très perfectionniste. A aimé travaillé avec l'équipe. Avec les élèves, je voulais que ça aille plus vite. Ne sait pas si elle est rentable en temps et en énergie. Impossible de mesurer les effets sur les enfants.
A17 Elèves	Changement de comportement des élèves Motif : la réussite des élèves. Objectif : rien mais surtout prise de conscience de leurs besoins réels et d'avoir une aide pour réussir ?	
A18 Elèves	Informations pour mener à bien ce projet. A notre niveau ; c'est l'individualité de chaque jeune dans l'aide à la construction.	
A19 Elèves Parents		« Je sais pas mais moi de mon côté j'ai pas abandonné, je refais un autre planning d'activités pour représenter aux élèves [...] On a contacté différemment les parents, envoyé par courrier et là on a mis directement les projets dans les courriers [...] Au moins qu'ils aient connaissance. Parce que bon les enfants souvent, ils transmettent pas les projets aux parents. »
A20 Elèves		« Je dirai que le projet fonctionne pas mal sauf qu'on rencontre quelques soucis pour mobiliser les élèves » « Prendre un peu de recul pour voir si les objectifs sont atteints. » Oui prêt à se réengager (intérêt pour la démarche partenariale).

Les motifs d'engagement et les attentes des trois catégories d'acteurs semblent donc intrinsèquement liés à leur secteur professionnel. Les processus d'engagement sont

substantiellement reliés aux processus de reconnaissance, avec le principe d'une forme de contrat passé entre Soi et Autrui. Cette relation directe entre engagement et reconnaissance touche principalement les personnels internes à l'établissement, mais focalise des processus de continuité et de rupture identitaire. L'étude fait apparaître la nécessité d'une explicitation des enjeux et des attentes ainsi que d'une activité professionnelle négociée entre les différents acteurs. Le temps long prolongé de l'engagement durable est trop peu souvent évoqué dans une perspective de professionnalisation et de reconnaissance réciproque. Selon les auteurs de ce rapport, il semble donc nécessaire de permettre à chacun des acteurs de réinterroger l'importance de son engagement au regard de l'action prescrite. L'expérience du professionnel dans et hors l'établissement doit sans doute être envisagée selon une approche diachronique rendue possible par le dialogue. Selon Anne Jorro (2009), le temps consacré à l'échange valorise, de fait, l'engagement professionnel de chacun.

- **Groupe de pilotage et outil de suivi**

Pour cette thématique, nous utilisons à la fois les déclarations des acteurs lors des entretiens et les observations faites en comité de pilotage par une enseignante-chercheure. Nous organisons ici l'analyse en deux catégories :

- 1- les 12 membres du comité de pilotage et signataires de la charte de confidentialité (groupe 7) dont 9 sont internes à l'établissement ;
- 2- les 11 autres acteurs impliqués de façon directe ou indirecte au dispositif de prévention « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

Pour la première catégorie, les réponses aux questions « Qu'attendez-vous du groupe de pilotage dans le projet ? Quelles sont ses principales missions ou fonctions ? » sont notées dans la partie gauche des deux tableaux qui suivent pages suivantes, tandis qu'à droite, sont consignées les réponses aux deux questions « Comment avez-vous vécu votre participation au groupe de pilotage du projet ? Quels sont les points forts et les limites de ce groupe de pilotage ? ».

Pour rappel, voici les caractéristiques des membres du comité de pilotage :

Code acteur	Age	Sexe	Employeur	Type d'acteur
A1	31-40	F	Education nationale (EN)	Interne non enseignant
A2	51+	F	EN	Interne non enseignant
A3	41-50	F	EN	Interne non enseignant
A4	41-50	F	EN	Interne enseignant
A5	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A6	31-40	M	EN	Interne non enseignant
A7	31-40	F	Association	Externe
A8	41-50	F	EN	Interne non enseignant
A9	41-50	F	Association	Externe
A10	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A11	41-50	M	EN	Interne non enseignant
A12	51+	F		Externe

Les réponses et les attentes sont différentes selon le secteur professionnel. Les échanges sont fortement attendus par les partenaires extérieurs. Ils viennent s'informer, écouter, échanger, dialoguer, partager. Pour eux, il s'agit d'une posture innovante que celle de croiser les regards sur la difficulté scolaire, le décrochage au travers d'études de cas. Pour les partenaires à

l'interne, les attentes sont différentes et, même s'ils sont en recherche de communication avec l'extérieur, ils attendent surtout des retombées précises et concrètes pour ce public de décrocheurs. Les auteurs de ce rapport font l'hypothèse que la difficulté réside dans le fait de mêler « fonction » au sein de l'établissement et « mission » précise au sein du groupe de pilotage (voire même au sein du dispositif). La fonction de chaque acteur a naturellement prévalu dans la mesure où sa mission précise (sa feuille de route) ne semble pas avoir été clairement établie. Le manque de synergie entre les différents membres du comité de pilotage est souligné par un de ses membres (A10). Sont mentionnés également une difficulté à se positionner (A2), un sentiment de frustration (A3), de devoir mal accompli (A8). Le fonctionnement du dispositif « se parler pour mieux vivre ensemble » au sein duquel un professionnel de l'établissement (enseignant ou non enseignant) intervient régulièrement auprès d'une classe (devenant ainsi référent de la classe sans être membre à part entière de l'équipe pédagogique) pourrait sans doute servir de point d'appui pour légitimer et clarifier la posture de chacun des acteurs.

Code acteur	Au démarrage du projet	En fin de projet
A1	Evaluation de l'action dans sa globalité.	Echanger et mettre en lien. Partager les informations. Même niveau d'informations pour chacun. Point positif : le partage. Limite : partage en interne « Parce que le partage en fait du coup on le faisait qu'entre nous collègue et Icare mais après pas forcément avec la mairie et l'association mais moi, je trouve ça juste en fait ».
A2	Curiosité (première fois). « Je pense qu'on va pouvoir mettre en commun nos diverses constatations, nos remarques, nos questionnements. »	« Alors au début, je ne savais pas trop bien comment me placer, comment me situer, quelle était vraiment ma place dans ce dispositif [...] j'étais un peu en arrière plan. » Point positif : les deux temps du groupe de pilotage « Nous prenions les cas les uns après les autres parce que ça permettait de croiser les regards, les perceptions des évolutions des élèves [...] c'était long c'est un peu l'inconvénient. » La question de la confidentialité. Limite : la durée et la méthodologie du suivi élèves (partie 1 du comité de pilotage) et le manque de contacts avec les partenaires extérieurs (partie 2).
A3	Le pilotage. « j'attends d'être bien piloté. »	En comité, « j'ai donné mon analyse, mon ressenti [...] On communique à ces instants T mais en dehors de ça, non ! [...] J'ai pas eu le sentiment qu'il y ait eu un lien permanent entre les partenaires extérieurs et le collègue. (cf. importance du facteur temps : on ne peut décréter une relation de confiance. L'observation met en évidence la variation de la quantité et de la qualité des interactions au cours des réunions du comité de pilotage). La question de la légitimité : « Il y a le projet avec les partenaires, connus ou pas connus des autres professeurs par exemple [...] c'est comme s'il manquait une forme de légitimité à ce projet. [...] Proposition : donner un statut à part entière au dispositif, le légitimer aux yeux de tous les acteurs, en faire une entité à part entière.
A4	Une vraie communication. Projet qui nécessite du temps donc « j'espère qu'il y aura du temps, des moyens en fait. »	« On pourrait gagner du temps en fait si on se voyait plus tôt en amont. Il faudrait avoir préparé les réunions à l'avance. Limite : manque de temps de parole avec associations et intervenants extérieurs.

		On a le sentiment que chacun dit ce qu'il perçoit mais « je trouve que cela pourrait être dit avant, dégager des choses pour permettre d'agir. Les personnes à l'interne occupaient l'espace sans s'en rendre compte ».
A5	Rôle central de Mme P au sein du comité de pilotage.	Très intéressant. Projet lourd en temps. A permis de donner une direction entre Année 1 et année 2 et de s'adapter aux différentes situations Point positif : réunir tout le monde à des moments précis. Limite : rapport cout/bénéfice (énormément de temps consacré à la coordination, impératifs de confidentialité mais caractère indispensable du mode de fonctionnement en groupe de pilotage).
A6	« Que chacun apporte son regard en fonction de son histoire, de son expérience pour permettre une plus grande efficacité/efficience du dispositif. Recenser, apprécier les effets. Réagir si urgence déclarée.	Un 2 en 1 Groupe de suivi : échanger à propos des élèves. Un peu de mal pour les fiches de suivi (voir plus loin dans l'analyse). Outil laborieux. Groupe de pilotage : fonctionnement du projet, organisation, administratif. Point positif : les échanges. Porter un regard différent sur l'élève. Limite : partir des enseignants (« dire, voilà on rencontre tel problème avec ces élèves là et il faut qu'on arrive à identifier l'origine du problème et la réponse qu'on peut y apporter (cf. la recherche du modifiable au sein d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles).
A7	Suivi des actions. Evaluation.	Un regard pluriel. La notion d'alliance. « Il y avait quand même un bon échange. Tout le monde autour de la table, tout le monde donnait son opinion, pour moi, c'était bien quoi ». Point positif : rôle du coordonnateur du projet. Réunions régulières / beaucoup d'informations. Confidentialité. Regret : ne pas être invité à la première partie du groupe de pilotage (cf. déni de reconnaissance : « moi niveau l'animation mi connais les jeunes »).
A8	Ne sait pas. Attend de voir ce qui va être proposé.	Sentiment de pas avoir joué son rôle : « J'ai pas pu trop recevoir ces élèves en fait. Certains jamais vus. Ce qui aurait été intéressant c'est que je prenne le temps de les convoquer pour discuter avec eux. » Les deux temps de la réunion : « ça venait de nous aussi. Il y a des infos qui ne devaient pas sortir de l'établissement. » Point positif : rôle de l'intervenante extérieur Limite : prendre les choses en main avant le collège (absentéisme perlée dès le primaire ; exemple d'une fratrie à laquelle appartient une jeune fille faisant partie du dispositif).
A9	Moins d'échec. Permettre une bonne orientation en 3 ^{ème} .	S'est sentie en parallèle du programme. N'a pas pu dire à quoi il avait servi. « Tout ce que j'ai pu relever comme infos, j'ai tout transféré parce que le partenariat, c'est justement ça ! c'est créer déjà la confiance entre nous [...] Que ce soit fluide entre nous, ce serait déjà pas si mal ! » (cf. confiance mutuelle, fluidité des infos).
A10	Pilotage du projet. « créer du lien entre les personnes, avoir d'autres regards. Bénéficier des expertises de chacun. »	Un petit peu à distance. Prendre du recul « voir un peu les difficultés et l'évolution du projet avec l'évolution des regards sur les élèves ». Point positif : créer du lien entre les personnes. Avoir

	Mission : point d'étape régulier sur l'avancement du projet, l'élaboration de la fiche de suivi. « C'est une bonne chose que ça soit pas un projet qui vient du chef d'établissement, c'est beaucoup plus, heu, universel, je dirai comme démarche. »	des regards croisés. « Ca c'est très fort, c'est très important. » Limite : « Peut-être ce manque de synergie qui a eu du mal à prendre je trouve entre les différents membres du groupe de pilotage. »
A11	Pas de réponse. Des rires.	« C'était intéressant d'échanger voilà avec euh avec les autres intervenants [...] de voir un peu les difficultés qu'il y avait. » Proposition : « Ca aurait été mieux que ce soit plus fréquent. »
A12	« A la façon dont il est constitué, c'est l'équipe du collège surtout avec les enseignants et puis tous les acteurs du milieu éducatif, l'infirmière, l'assistante sociale etc, donc je trouve que c'est vraiment intéressant puisque ça prend en compte toutes les parties prenantes en fait. »	« J'ai pas mal participé [...] j'ai apprécié d'être soutenue, d'avoir toujours les mêmes personnes présentes qui se mobilisaient pour être là. » Point positif : la présence de gens du quartier « c'est la première fois que je travaille sur une démarche comme ça. » Limite : nombre de participants « c'est pas parce qu'on est nombreux qu'on a les bonnes réponses. »

Pour compléter notre état des lieux, voici les réponses apportées par les acteurs qui ne sont pas membres du comité de pilotage :

Code acteur	Au démarrage du projet	En fin de projet
A13	« Moi je trouve que c'est trop théorique, il n'y a pas de solution miracle donc il faut travailler en commun, chercher des solutions ensemble pour qu'on puisse y arriver. »	
A14	« Piloter c'est amener à bon port un projet. »	
A15	« Alors là pour l'instant je l'ignore [...] Je n'en connais pas les contours précis. »	
A16	« On nous a juste rapidement expliqué le projet, on n'a pas d'informations très précises. » « Le groupe de pilotage, ça m'a toujours gêné mais bon. »	
A17	« Vraiment une relation de partenariat c'est-à-dire travailler en collaboration sur un fichier commun et de partage. »	
A18	« Des réunions régulières, un soutien partenarial accentué, quelques fois on a la justice qui rentre en jeu sur certaines situations d'élèves, donc là aussi les impliquer davantage et pouvoir répondre à des besoins. »	

Code acteur	Au démarrage du projet	En fin de projet
A21		« J'ai pris le projet en cours. [...] Le groupe de ... c'est surtout le coordonnateur du projet qui avec monsieur le principal ont rédigé finalement [...] Le coordonnateur il a fait le plus gros morceau du travail puisqu'il l'a présenté, il nous l'avait envoyé par mail donc ensuite ça a été validé par le CA [...] Point positif : intervention et formation de Mme P « ... nous a permis d'avoir un autre œil finalement et puis nous aussi, on a été formé, on a eu un plan de formation interne dans l'établissement. »
A23		« J'ai pas été très actif. Je me suis tenu informé. » Point positif : le dispositif, son existence. Limite : « une chose en plus » (cf. phénomène de saturation car « toujours les mêmes personnes).

Enfin, ceux qui ont intégré le comité de pilotage par substitution d'un membre du même secteur professionnel :

Code acteur	Au démarrage du projet	En fin de projet
A19		Oui. A participé au projet (en tant que partenaire extérieur). « On a plus parlé de décrochage scolaire parce qu'il y avait quelqu'un de la préfecture qui était présent. »
A20		« Pour moi tout s'est bien déroulé, pas de problèmes particuliers » Point positif : pluralité des acteurs, mélange de catégories d'acteurs Trois mondes différents : éducation nationale, milieu associatif, mairie.
A22		A participé au groupe de suivi des élèves. Dit ne pas voir eu la fiche de suivi.

Les constats pourraient se résumer de la manière suivante : à l'intérieur, quand on ne se considère pas membre à part entière du dispositif, on s'en intéresse de loin car c'est « une chose en plus » (A23) et finalement, on n'en connaît pas les contours (A15). De l'extérieur, on trouve le dispositif intéressant car il interpelle plusieurs catégories d'acteurs et permet que se rencontrent des mondes différents (A20).

La « fiche de suivi » proposée comme outil permettant de croiser les regards de différents spécialistes pour une meilleure compréhension de chaque décrocheur provisoire inscrit dans le dispositif, fait l'unanimité quant à sa lourdeur dans la mise en œuvre et sa complexité dans son utilisation :

- « L'outil de suivi ? les fiches là ? J'ai détesté (rires). Parce que c'était sur Dropbox et qu'il fallait télécharger et qu'il fallait sortir la fiche, remplir, enregistrer, remettre dans le... Super compliqué ! Avec un numéro de code et tout ça... » (A1) ;
- « C'était compliqué. [...] comme c'était anonyme... Y avait des numéros tout ça et honnêtement ça nous prenait beaucoup de temps. Le coordonnateur a essayé de simplifier vers la fin... » (A8) ;
- « Lourd, lourd à mettre en œuvre, difficultés à ce que les gens rendent les informations dans les délais » (A10) ;
- « C'était assez compliqué [...] Faire un truc avec un code... » (A5) ;
- « C'est compliqué hein ! Super compliqué la fiche à remplir avec tous les acteurs qui remplissent » (A3) ;
- « Un outil décidé collégalement (Dropbox) mais moyen difficile à mettre en œuvre » (A6) ;
- « Alors moi franchement, j'ai toujours rempli juste avant la réunion... » (A12).

Dans les faits, la fiche de suivi a été finalement complétée à la demande du coordonnateur mais très peu utilisée et elle n'a pas rempli sa mission première : croiser les regards, adopter une démarche compréhensive à partir de ce croisement :

- « Pas de plus value ; pas utilisé. J'ai rempli ma part » (A8) ;
- « Non pas utilisé » (A23) ;
- « On pouvait aller la consulter à tout moment mais je n'y suis pas allé régulièrement » (A4) ;
- « Pas de lisibilité globale au final » (A3).

Toutefois, l'outil semble plutôt clair à certains utilisateurs (A4, A7, A9) mais il reste seulement un transmetteur d'informations. Certains préconisent des améliorations, un changement dans sa forme :

- « Un seul tableau avec les élèves et toutes les données » (A8) ;

- « Regrouper toutes les informations dans un outil unique, plus synthétique (A1) ;
- « Faire figurer l’outil de suivi dans l’espace « Pronote » que les enseignants ont l’habitude d’utiliser au quotidien : « ce serait beaucoup plus pratique » (A4) ;
- « Le REP+ permet ça maintenant avec du temps libéré pour les enseignants ; on peut très bien imaginer des enseignants qui se regroupent régulièrement et qui fassent un suivi plus régulier et du lien avec les parents d’élèves (A6) ;
- « Rien ne vaut mieux que la parole même si les paroles ne restent pas » ; proposition de parler dans un dictaphone et d’utiliser ensuite un logiciel de reconnaissance vocale pour conserver une trace écrite (A12).

- **Travail en équipe et regard porté sur les partenaires**

Dans cette ultime partie avant les recommandations, les auteurs de ce rapport ont fait le choix de questionner ensemble les notions de partenariat et de travail en équipe pour chacun des douze acteurs, membres du groupe de pilotage et signataires de la charte de confidentialité. Nous proposons ci-après une étude au cas par cas pour ces deux thématiques en adoptant la grille de lecture suivante :

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Le partenariat actuel pour traiter le décrochage scolaire (Q8)	Les différents partenaires du projet (Q13) Votre rôle dans ce partenariat (Q14)
Travail d’équipe	« Travailler ensemble » pour lutter et prévenir le décrochage scolaire (Q7)	« Travailler ensemble » pour lutter et prévenir le décrochage scolaire (Q8) Les ingrédients d’un travail d’équipe efficace (Q15)

Les douze cas qui suivent font apparaître un certain nombre d’éléments positifs :

- un regard pluriel et ouvert porté par la plupart des acteurs sur le processus de décrochage et sur les élèves « décrocheurs » ;
- la compréhension d’un nécessaire travail de partenariat avec complémentarité des regards et la prise en considération de tous les acteurs dans et hors de l’établissement ;
- des ingrédients majeurs pour un travail d’équipe efficace selon les membres du comité de pilotage : partage, écoute, considération, reconnaissance de soi et d’autrui (Honnet), ouverture d’esprit, coopération.

Au-delà, les deux termes apparaissent relativement enchevêtrés et les acteurs font des ponts presque systématiques de l’un à l’autre. Le partenariat ne semble plus réservé au monde du dehors et le travail d’équipe associé davantage au monde de l’école. Le cloisonnement des deux notions a été érodé progressivement par le temps et l’action conjointe, rapprochant les différentes catégories d’acteurs vers la notion d’alliance éducative (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, 2012) qui apparaît pour la première fois en 2013 dans un discours institutionnel (Rapport - n° 2013-059 intitulé « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée »). Dans le contexte du collège des Tamarins et au sein du dispositif de prévention « Il faut tout un village pour éduquer un enfant, des alliances éducatives émergent à deux niveaux : micro, en partenariat « jeune – famille – collège » ; méso, en inclusion avec des acteurs appartenant aux sphères du social, de l’associatif ou de la santé. Il faut du temps et encore des aménagements à ce dispositif pour que le collectif de travail puisse exister au sens fort du terme, ce qui est d’ailleurs dit par A10 : « Au bout de deux ans, j’ai plus l’impression que c’était une juxtaposition de différentes entités, de différentes équipes que vraiment un travail collectif. Je suis pas certain qu’on ait atteint un

réel collectif de travail ». Sans entrer dans le détail ici, cela nécessiterait sans doute d'explorer aussi les notions *de communautés de pratiques ou de communautés d'apprentissage*.

A1

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Focus sur l'établissement. « Lorsqu'il y a décrochage, on est informé par les professeurs, l'administration, la vie scolaire. »	Focus sur le milieu associatif. « Ca a été compliqué avec les associations [...] Si j'ai bien compris c'est aussi une question de temps, de budget, de changement d'association. » « L'alliance éducative c'est justement le fait de travailler ensemble, être en cohérence et de partager. » D'autres acteurs : peut-être le département ? (vision globale de la situation).
Travail d'équipe	Complémentarité. Définir des objectifs. Poser des choses. Mettre le contexte. Être ensemble pour avancer. Chacun ses compétences.	Être ensemble. Partager. Être justement complémentaire. Travailler avec tout le monde. Parmi les partenaires, focus sur les parents. Ingrédient : le partage « il a pu se faire dans les moments de réunion. [...] Mme P a bien partagé. Nous on venait en complément. On faisait la toile d'araignée en fait [...] »

A2

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Défaut d'informations sur ce qui se passe en intérieur : « Ca dépend énormément des enseignants. Certains échangent. D'autres plus ou moins. »	Défaut d'informations sur ce qui se passe en extérieur : « Je pense qu'il y a eu une petite faille par rapport aux partenaires extérieurs. [...] Je ne suis pas au courant de tout ce qui se fait et d'autres personnes dans le dispositif savent exactement comment ça s'est déroulé. » Un autre partenaire : un éducateur spécialisé ?
Travail d'équipe	Se transmettre les informations. Informers les différents partenaires (= tous les membres de la communauté éducative).	« Je trouve que c'est pas facile de répondre à cette question [...] Dans un dispositif il y a un certain nombre de personnes qui ont un poste particulier avec une mission particulière et il me semble important qu'il y ait un travail de concertation, d'information, de communication entre les différents membres de ce dispositif. » Ingrédients : écoute, bonne communication, encouragement, esprit positif, être convaincu du projet.

A3

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Priorité au contexte et au climat scolaire. « Le mieux vivre ensemble ou les groupes de parole permettent de libérer la parole [...] et donc d'améliorer le climat scolaire. Pour moi, c'est un levier très important sur la prévention du décrochage. »	Légitimité de tous les acteurs, explicitation des rôles de chacun, lien intérieur et extérieur. Le partenariat doit donner « une certaine légitimité à tous au même niveau, que ce projet soit défini, expliqué aux principaux intéressés, à leurs familles [...]. Chacun a fait ce qu'il pouvait dans le contexte décrit précédemment. » « Il a manqué un fil en fait » entre l'extérieur et l'intérieur [...] Mobiliser d'autres acteurs : « on en est pas là. Déjà faire que ce dispositif gagne en cohérence. » Des réajustements logiques et inévitables.
Travail	Actions inscrites dans le projet	Focus sur la communication entre les différentes

d'équipe	d'établissement, dans un projet global commun « mieux vivre ensemble ». Chaque équipe (éducative, pédagogique...) s'y inscrit à son niveau et intervient à un moment ou à un autre.	équipes (éducative, pédagogique...) « parce qu'il peut y avoir des clivages entre vie scolaire et partie pédagogique...il faut qu'il y ait un rapprochement de chacun (comprendre ce qui se fait à l'extérieur de la classe pour les professeurs et compréhension de ce qui est mis en place dans les classes pour la vie scolaire. » « Le partenaire il peut être extérieur [...] ça peut être les membres à l'intérieur de l'établissement [...] c'est ouvert quoi. » Au vu de mes missions « Je suis obligé de travailler en équipe. »
----------	---	---

A4

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Facteur temps et reconnaissance du phénomène complexe du décrochage (processus). « Je pense qu'il nous manque du temps de communication finalement [...] On ne se voit pas assez. Et je pense qu'il y a un manque de considération du décrochage scolaire. On repère les élèves mais on ne mesure pas à quel point ce que ça représente pour un élève. »	Facteur temps et reconnaissance des enseignants comme premier partenaire de la question des problématiques du décrochage scolaire. « C'est le temps qui nous a manqué. [...] Je pense que dans un projet de décrochage, je pense qu'il manque des enseignants. [...] Peut-être un tuteur par élève ? [...] Faut vraiment qu'il y ait un lien avec la classe. « Pour le partenariat, je suis un peu partagé au départ, je pensais [...] voir les ressources déjà qu'on a dans l'établissement [...] il y a des enseignants [...] une petite équipe [...] solide et qui va quand même je pense avoir besoin de quelqu'un d'extérieur [...] j'ai l'impression que ça a manqué. » « A part assister aux réunions [...] j'ai rempli ce qu'on m'a dit de remplir [...] j'ai l'impression de ne pas avoir eu de rôle. »
Travail d'équipe	Parler avec les élèves. Le mot partenaire : Partager nos expériences, nos savoirs, nos connaissances. Définir des objectifs. « Je travaille beaucoup en équipe dans l'établissement » (cite de nombreux projets en commun avec d'autres professeurs).	« Le dispositif il a le mérite d'exister mais je trouve qu'on a pas travaillé ensemble pour moi à part les réunions [...] Pour moi travailler ensemble c'est pas ça, c'est au quotidien [...] échanger beaucoup plus. [...] Pour moi on a travaillé ensemble en souterrain. » Ingrédients : concertation, motivation, considération, estime de l'autre, estime de soi, travail.

A5

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Pour moi, pas de partenariat. Un problème au niveau académique. Pas de politique globale. Un gros travail à faire sur l'orientation. Au niveau national, ceux qui sont en difficultés, ils vont aller vers la voie professionnelle.	« Sur l'extérieur, c'est vrai que ça a été un gros souci mais bon, ce n'est pas la faute de l'association. » Focus sur le titre du projet : « il faut tout un village pour éduquer un enfant » « Si on l'appelle comme ça, ça veut dire que ça doit être multipartenarial [...] On est pas allé jusqu'au bout. Pour nous, l'objectif c'était de recueillir des informations sur les compétences que pouvaient acquérir des élèves en dehors de l'établissement pour pouvoir les valoriser au sein du socle commun et tout ça. » Elargir les partenariats : entreprendre en santé, orthophonistes. Rôle essentiel du coordonnateur dans le partenariat

		<p>« Nous on a fait que suivre.»</p> <p>L'alliance éducative : avoir des visions différentes sur les choses, appréhender la notion de complexité</p> <p>« Ca permet aussi aux partenaires [...] de se rendre compte que c'est pas toujours aussi simple, quoi. »</p>
Travail d'équipe	<p>«Travail qui doit être effectué à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de l'école. On prend en compte l'élève mais on ne prend pas en compte l'enfant [...] On essaye de travailler en équipe. Il y a l'interdisciplinarité dans certains projets [...] On connaît les élèves avant même qu'ils arrivent dans le dispositif qui s'appelle « l'école ouverte » pour les élèves qui viennent une semaine avant la rentrée de 6^{ème} faire un peu de français, un peu de maths et après une partie sur le règlement intérieur. [...] On se rend compte que c'est très souvent positif pour ces gamins-là ».</p>	<p>« On a besoin de regards croisés de différents acteurs du projet [...] Ce que j'ai trouvé un peu dommage, c'est qu'on a pas réussi complètement à créer ce village autour de l'enfant [...] Le lien entre l'école et le quartier s'est pas fait correctement, c'est un peu dommage ça. »</p> <p>Difficulté majeure : sortir les élèves décrocheurs de cours. « On leur a pas suffisamment donné les moyens de rattraper les cours » (cf. <i>production d'un décrochage institutionnalisé par le fonctionnement du dispositif</i>).</p> <p>Partenaire : quelqu'un avec qui on travaille, avec qui on partage le même but. « Ici par rapport à la situation géographique de l'établissement, on n'est pas dans le quartier, on est en dehors [...] Pour eux (les parents) il faut descendre, ils n'ont pas toujours de transport. [...] Je pense que ça peut être un frein. »</p> <p>Ingrédients : être ouvert, ne pas avoir d'idées préconçues.</p> <p>Difficulté : le temps (en trouver, du temps commun pour des planning différents).</p>

A6

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	<p>Le décrochage en lien avec les inégalités sociales, à la fois précoces et cumulatives</p> <p>Ne pas stigmatiser les élèves et proposer des actions de prévention : cafés des parents, école ouverte...</p> <p>Outiller expliciter les attentes de l'école aux parents et aux élèves.</p> <p>Partenaire : ensemble de personnes qui sont amenés à collaborer dans le cadre d'un projet.</p>	<p>« Je pense que le partenariat, la collaboration c'est quelque chose de très important, euh, qu'il va falloir à mon avis repenser [...] en associant plus les professeurs. »</p> <p>D'autres acteurs : acteurs sociaux dans les quartiers (ex CAPAS dans le cas d'une addiction aux jeux vidéos).</p> <p>Pour une vision plus fine des éléments de contexte</p> <p>Difficulté : communication avec les enseignants (ce qui a clairement fait défaut dans le projet).</p>
Travail d'équipe	<p>Coordination.</p> <p>Echanges d'informations.</p> <p>Dynamique intérieur et extérieur.</p> <p>« Essayer de voir comment un enfant se comporte en dehors du collège dans des projets extérieurs où éventuellement il va être moteur. »</p> <p>Hypothèse de départ : l'estime de soi est un levier d'implication scolaire.</p>	<p>Travailler ensemble ce serait avoir un regard pluriel sur l'élève, l'enfant.</p> <p>Partenaire : acteurs qui sont amenés à travailler ensemble avec des buts partagés.</p> <p>« Je travaille beaucoup en équipe ».</p> <p>Objectifs communs.</p> <p>Modalités de mise en œuvre et des rôles de chacun.</p> <p>Difficulté : outil de suivi.</p>

A7

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Pas au courant	<p>D'autres acteurs : les bailleurs sociaux.</p> <p>Rôle tenu : faire le lien par rapport au projet OVVV avec les jeunes et le collège.</p> <p>Alliance éducative avec les jeunes.</p>
Travail d'équipe	Pas au courant	<p>Travailler ensemble = lien avec toutes les équipes.</p> <p>Partenaire : tout le monde travaille dans le même sens « et comme ça</p>

		<p>on connaît vraiment qui fait quoi, comment ça se passe, voilà en fin de compte, le partenaire, c'est important.»</p> <p>Ne travaille avec aucune personne du collège.</p> <p>Pas de lien école-quartier.</p> <p>Lien fort quartier famille (levier) : « Je suis du quartier quand je vais voir ces familles-là, elles m'ouvrent la porte, on discute bien. »</p> <p>Ingrédients : les parents, le jeune, l'équipe éducative.</p>
--	--	---

A8

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	<p>Evocation de toutes les catégories dans des réunions pluricatégorielles toutes les 3 semaines</p> <p>Partenaire non évoqué : les enseignants</p>	<p>« On ne peut pas avancer tout seul. »</p> <p>D'autres partenaires : orthophoniste, psychologue (pour les parents).</p> <p>« Normalement la famille doit rentrer comme partenaire mais comme elle a aussi besoin d'aide parfois, c'est envers les familles et l'élève. »</p>
Travail d'équipe	<p>« Travailler ensemble on le fait déjà parce qu'on se fait des réunions ».</p> <p>« Nous on est tenu par le secret professionnel. »</p> <p>« On a déjà des professeurs qui viennent nous dire « cet enfant il ne va pas bien ou il fait des [...] C'est déjà un partenariat après je pense qu'il y a d'autres choses à mettre en place... J'ai pas d'idées. »</p>	<p>Ingrédients : respect, partage, chacun dans son champ.</p> <p>Difficulté : dissymétrie des relations de partenariat en lien avec le secret professionnel de certaines catégories de personnels (professionnel de santé par exemple).</p>

A9

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	<p>Partenariat avec des acteurs du collège : coordonnateur REP+, assistante sociale, infirmières, professeurs, surveillants, chef d'établissement, vie scolaire, CPE... « enfin avec tout le monde... »</p> <p>Participe au projet « mieux vivre ensemble » : mise en place d'un travail d'équipe cohérent.</p>	<p>A quitté le dispositif en cours.</p> <p>« Il faut pas être trop.»</p> <p>Rôle tenu : cibler les élèves, pas du tout à l'aise avec cela. « J'avais l'impression d'aller à la pêche [...] c'était pour moi stigmatisant. »</p> <p>Une alliance éducative = prendre en compte toutes les données éducatives ça veut pas dire uniquement « EN » partenariat en prenant en compte tous les éléments apportés par tous les acteurs.</p>
Travail d'équipe	<p>Travail de cohésion et reconnaissance du travail d'autrui.</p> <p>Faire toujours le lien avec les élèves.</p>	<p>Travailler ensemble = langage commun (parents, personnel social, éducatif, administratif, médical...).</p> <p>Partenaire = Travailler en réseau « que ce soit fluide, et c'est pas souvent le cas. »</p> <p>Ingrédients : bienveillance de chacun sur le travail de l'autre, communication.</p>

A10

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	<p>« A l'interne de l'établissement, je pense que ça ne fonctionne pas trop mal [...] le problème du décrochage est pris en compte au niveau académique et ministériel qu'après 16 ans. »</p> <p>Le partenariat « c'est l'intérêt du dispositif que l'on essaie de mettre en place. »</p>	<p>Implication différente selon les acteurs à l'interne.</p> <p>Extérieur plus difficile à mettre en œuvre (changement dans les partenaires mairie, association).</p> <p>Alliance éducative : « je ne sais pas si au niveau des parents il y a eu cette prise de conscience. »</p> <p>Au niveau des équipes : « c'est beaucoup une question de personnes. »</p> <p>« J'ai trouvé que les points que l'on faisait dans le groupe de pilotage étaient quand même très intéressants, justement ce croisement de regards, ça c'est intéressant. »</p> <p>Alliance = mettre en synergie les forces de chacun au service de l'éducation d'un jeune ou d'un enfant.</p>

Travail d'équipe	Une grande ambition. Fédérer les personnes autour d'un dispositif.	« Essayer de travailler ensemble sur un collectif est extrêmement dur à mettre en place surtout un collectif multipartenarial » « Au sein du collège tout le monde n'est pas dans la même dynamique [...] mais le village, il reste encore à construire hein (rires). » Gros travail du coordonnateur du projet pour fédérer tout le monde. « Au bout de deux ans, j'ai plus l'impression que c'était une juxtaposition de différentes entités, de différentes équipes que vraiment un travail collectif. Je suis pas certain qu'on ait atteint un réel collectif de travail.» (cf. notion de communautés de pratiques, communautés d'apprentissage) Ingrédients : climat propice à l'engagement collectif, sentiment d'appartenance, communion d'intérêts et d'objectifs.
------------------	---	--

A11

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	Décrochage = Mission Générale d'Insertion « voilà ce genre de structure là.»	Le travail sur le décrochage est formalisé et on le travaille en partenariat. Autre partenaire : éducateur. Un suivi plus personnalisé.
Travail d'équipe	« Pour moi, c'est faire ce qu'on fait aux Tamarins [...] Un petit collège c'est plus facile. »	Travailler ensemble = essayer de voir les élèves autrement, se positionner autrement. Partenaire = travailler en réseau. Créer du lien entre tous ces gens. Ingrédients : communication (outil, canal de communication : plateforme, mail ?)

A12

	Avant le début du projet	En fin de projet
Partenariat	« Comment ça se passe ? J'en sais rien. Je suis pas dans l'établissement.»	Le partenariat est important. D'autres acteurs : ponctuellement les parents, peut-être les orthophonistes des enfants suivis ? « On a déjà vu large. » Point positif du rôle tenu : créativité, adaptation, écoute.
Travail d'équipe	Travailler ensemble : développer la coopération plus que la compétition.	Travailler ensemble : travailler d'abord avec les jeunes, avec les professeurs, avec l'équipe pédagogique, de direction, de santé/social, avec les parents. Toutes les conditions ont été mises en place « Après il y a la chimie des gens [...] globalement c'était vraiment très intéressant. » Difficulté avec les professeurs : « Certains ont compris contre eux plutôt qu'avec eux. » Difficulté avec les parents : absence, coaching individuel, voire suivi psychologique individuel qui a fait fuir certains parents.

Préconisations

Elèves

Elles sont tirées de l'ensemble des analyses et proposées à l'équipe pédagogique du collège des Tamarins pour des améliorations visant le quotidien scolaire des élèves scolairement vulnérables mais aussi pour les futurs projets visant la lutte contre le décrochage scolaire.

- Il semble important que les élèves se sentent bien en classe et en particulier ceux qui ont des difficultés scolaires. Ces élèves ne se perçoivent pas positivement dans un espace-temps défini comme anxiogène, source de souffrance et du mal-être. Afin de rendre la salle de classe un espace désirable, un lieu d'épanouissement de soi, d'ouverture... il est fortement recommandé de faire davantage attention à cette catégorie d'élèves en privilégiant une relation qui repose sur l'écoute et la bienveillance. Ces élèves sont sensibles au discours stigmatisant et moralisateur. La neutralisation de ces facteurs, qui viennent perturber la relation élève-école, pourrait les aider à centrer leur énergie sur le travail scolaire.
- Le passage de l'école primaire au collège demeure un moment assez difficile en particulier pour les élèves qui connaissent des difficultés scolaires. Plusieurs élèves témoignent que c'est en 6^e et en 5^e que les problèmes scolaires s'accumulent et deviennent pour eux difficilement surmontables. Afin d'éviter que cette situation se transforme en décrochage définitif, il importe de créer ou de renforcer le travail de partenariat avec les enseignants des écoles du secteur. Ce travail aura comme objectif d'identifier les élèves présentant des signes du décrochage scolaire, de mettre en place des stratégies de suivi et d'assurer d'accompagnement, de commencer un travail de sensibilisation des parents. Un traitement en amont pourrait prévenir l'entrée de l'élève dans le processus de décrochage. Comme le souligne Broccolichi (2000), « ce type de situation n'entraîne bien sûr pas systématiquement un échec précoce, mais paraît augmenter considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire – déménagement, hospitalisation, saut d'exigence lors d'un changement de classe, etc. – qui sont moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsque une régulation peut être assurée rapidement par l'entourage ou par des professionnels bien choisis. On constate en effet que le premier redoublement à l'école primaire est souvent associé à ce type » (Broccolichi, 2000, 42). On note également que le décrochage est finalement un « processus lent instillé par le doute et la perte de confiance en soi du bien souvent à la pression du résultat intrinsèquement lié à notre système éducatif » (Balas, 2012).
- Considérant que l'évaluation positive des ateliers organisés au sein du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire fonctionne comme un analyseur de ce que les élèves en difficulté n'apprécient pas dans leurs classes respectives, il serait tout à fait judicieux d'organiser des moments de concertation pédagogiques entre Madame P et des enseignants ayant des élèves en voie de décrochage. Cela pourrait aider ces enseignants à intervenir autrement auprès de ces élèves, à être attentifs aux signaux et aux réactions de ces derniers et à faire de la salle de classe un espace où le bien-être, la bienveillance et l'égalité de traitement ne soient pas l'exception mais la règle. L'élève Matthias (3^e) disait « ... le prof quand je l'appelle, il vient pas, il préfère regarder les plus intelligents et les autres, ils se

débrouillent tout seuls ». Cet extrait pourrait, à titre d'exemple, servir de contenu pour ces moments de concertation. Attention, cette préconisation ne signifie absolument pas que les enseignants ne sont pas attentifs et ne font aucun effort pour lutter contre le décrochage scolaire. La traduction de cette recommandation, si elle est jugée pertinente par les commanditaires du rapport, est indissociable d'une amélioration des conditions d'exercice des enseignants. Intervenir dans des classes surchargées, prendre en charge des élèves dont le comportement fragilise le lien pédagogique, répondre à des contraintes et à des injonctions institutionnelles sont autant d'éléments contextuels à prendre en considération.

- Les résultats obtenus montrent, entre autres, une amélioration dans la relation parent-élève. Même si certains parents n'arrivaient pas à aider leurs enfants et à faire leurs devoirs, leur présence ainsi que leur implication du moins affective dans le devenir scolaire de leurs enfants ont été bien appréciées par ces derniers. Afin que cette amélioration soit durable et conduise vers des changements assez profonds, il semble pertinent que le collège continue à entretenir une relation constructive et respectueuse avec les parents des élèves en situation de décrochage scolaire. Dans cette perspective, l'invitation de ces parents à participer, à co-organiser des manifestations, activités, ateliers... au sein du collège, à bénéficier des prestations d'aide à... (à l'instar de ce qui a été fait dans les ateliers du dispositif) serait un signe de reconnaissance de ces parents en tant qu'acteurs de la communauté éducative. Les élèves verraient sans doute dans ce type de rapport école-parents une incitation au travail, au dialogue, à la persévérance...
- Enfin, nous tenons à vous faire part de cette information qui n'est pas une préconisation. L'infirmerie et la vie scolaire constituent, selon les élèves interrogés, des espaces privilégiés. Ils y viennent pour chercher une écoute attentive, pour échapper aux difficultés rencontrées, pour être compris... L'infirmier (ère) et le CPE sont considérés par les élèves interviewés comme des interlocuteurs privilégiés. Il nous semble important que des élèves à besoins aient la possibilité d'extérioriser spontanément leurs préoccupations, leurs craintes, leurs désirs... la singularité de ces deux espaces d'écoute mérite d'être soulignée et renforcée.

Parents

Les préconisations qui suivent sont produites à partir des différentes analyses du corpus « parents ». Elles viennent s'ajouter à celles que nous proposons ci-avant à l'équipe pédagogique du collège pour des améliorations visant le quotidien scolaire des élèves scolairement vulnérables mais aussi pour les futurs projets visant la lutte contre le décrochage scolaire. Elles envisagent des actions en faveur du développement de l'implication des parents socialement vulnérables.

- En tout premier lieu, il convient de rappeler que, face aux difficultés scolaires de leur enfant, les parents éloignés des codes scolaires associent sentiment d'incompétence scolaire et sentiment d'impuissance à agir efficacement dans leur rôle parental. Ayant besoin de l'assurance du soutien d'autrui, le dispositif proposé par le collège est perçu par les parents comme une occasion salvatrice pour leur enfant mais également pour eux-mêmes. L'établissement initialement défini comme anxigène et source d'un mal-être issu de leur propre histoire scolaire, peut

être pensé différemment par ce dispositif qui « ouvre une porte », devient source d'espoir car il prend en compte de façon simultanée les élèves et leurs parents.

- Au quotidien et afin de restaurer l'image qu'ils se font du collège, d'en faire un lieu d'ouverture et d'échanges... il serait sans doute appréciable de proposer à cette catégorie de parents l'attribution d'un référent-établissement permettant de penser à d'autres formats d'interactions reposant davantage sur l'écoute et la bienveillance : les résultats nous ont permis de constater que le principal adjoint, l'infirmière ou le CPE peuvent incarner l'institution et ainsi devenir pour ces parents leur interlocuteur privilégié durant le projet. L'adaptation des parents à la situation difficile qu'ils vivent lorsque leurs enfants ont des problèmes scolaires importants ne semble possible qu'à la condition de personnifier l'Institution. En croisant les résultats des parents et de leurs enfants, nous recommandons à l'équipe pédagogique du collège de procéder à l'attribution d'un référent en début de cinquième avec chacune des familles dont les élèves évoquent des signaux faibles de rupture potentielle. En effet, même si toutes les études sur la question admettent l'idée que le niveau le plus sensible est la quatrième, les élèves identifient clairement leur point de rupture, l'accroissement de leurs difficultés, la surcharge au niveau de la cinquième (Pelletier et Alaoui, 2016, 68) : « En 6^e, j'étais normal, comme tous les autres » ; « J'apprenais tout le temps, j'étais... un bon élève » ; « en 5^e, ça a commencé » ; « en 6^e, j'avais une bonne moyenne et en 5^e, ça a commencé à diminuer ». Le référent « famille » aurait alors pour mission le suivi de l'enfant dit « fragile » et d'entretenir un rapport privilégié et longitudinal avec la famille. Il pourrait être attribué à tout membre de la communauté éducative. Au-delà de l'instauration d'un climat de confiance mutuelle, cette proposition devrait être en mesure de réduire, par l'écoute, les écarts décrits dans le rapport de l'inspecteur général Jean-Paul Delahaye sur la grande pauvreté (mai 2015) notamment, à propos du travail personnel à réaliser au sein de l'établissement ou en ce qui concerne les fournitures scolaires.
- Nous avons vu que le passage de l'école primaire au collège demeure un moment délicat pour les élèves qui connaissent des difficultés scolaires. Il en est de même pour leurs parents. Les différents dispositifs déjà mis en place dans l'établissement sont à conserver car ils permettent aux parents de créer des horizons d'attente dès la maternelle (café des parents, livret d'accueil), de définir des espaces de parole, de choisir un lieu identifié par les parents, à investir pour qu'il devienne un espace de convivialité, leur espace d'échanges. Nous préconisons que cet espace parent puisse potentiellement être le lieu de certaines rencontres individuelles avec les familles. En déplaçant la rencontre institutionnelle dans un autre lieu que la salle de classe ou le bureau de la direction (lieux à haute portée symbolique), nous faisons l'hypothèse d'un nouveau rapport privilégié grâce à ce nouvel espace scolaire transformé par les familles (*cf.* salle de l'école des parents).
- Au-delà, et conformément aux décisions arrêtées lors de la réunion interministérielle du 6 mars 2015, la relation de confiance doit s'instaurer bien en amont de l'entrée au collège. La première rencontre du parent avec l'école est un enjeu considérable : en début d'année (voire tout au long de l'année pour certains parents éloignés de l'école), un accueil conjoint des parents et de leurs enfants de moins de 3 ans dans les réseaux d'éducation prioritaire serait sans doute à renforcer. De même et grâce à l'organisation du nouveau cycle 3 incluant CM2 et

6^{ème}, nous proposons de ne rien négliger quant à la préparation des élèves et l'accompagnement de leurs parents au changement (*cf.* l'école ouverte). Le décrochage provisoire est un entre-deux vulnérable qui se construit imperceptiblement dès l'entrée à l'école. Ne rien négliger et construire durablement une relation de confiance. L'implantation de l'établissement des Tamarins à proximité des écoles maternelles et primaires qui alimentent son public de collégiens est un atout non négligeable permettant de tisser des liens avec les familles de la maternelle au collège puis au lycée par le biais de projets pluri-niveaux inscrits dans le projet REP+.

- Parmi les facteurs explicatifs des microtransformations repérées après étude, nous tenons à signaler le rôle spécifique joué par Madame P dans la relation qu'elle instaure avec les parents. Outre sa qualité d'écoute et son empathie soulignées par de nombreux acteurs (élèves et parents particulièrement), son extériorité est un atout remarquable et c'est ce que les auteurs souhaitent ici mettre en évidence. Pour l'année scolaire prochaine (et les années à venir), il serait tout à fait intéressant de penser la notion d'alliances éducatives tout au long et tout au large de l'année. Les constats sont les suivants : sa position d'intervenant extérieur lui confère assez naturellement un statut privilégié aux yeux des parents, qui d'une part, facilite sa relation avec eux et d'autre part, réduit le temps de construction d'une confiance et d'un respect mutuel. *In fine*, elle assure en quelque sorte le rôle de média entre l'école et la famille et favorise certaines microtransformations chez les élèves et les parents.

Acteurs

Les préconisations qui suivent sont produites à partir des différentes analyses du corpus « acteurs ». Elles complètent les deux premières familles de préconisations pour des améliorations visant le quotidien scolaire des élèves scolairement vulnérables mais aussi pour les futurs projets visant la lutte contre le décrochage scolaire. Elles envisagent enfin des améliorations du dispositif « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

- Pour commencer, il convient de dire que, face aux difficultés de mise en œuvre d'un dispositif multipartenarial, le coordonnateur du projet tient une place centrale reconnue par la majorité des acteurs, qu'il s'agisse de partenaires à l'intérieur de l'établissement que de partenaires externes. Ayant besoin de la considération d'autrui et de reconnaissance au travail, le dispositif proposé par le collège est perçu par l'ensemble des acteurs comme une occasion de partage et de croisements de regards.
- Dans ce dispositif, les approches complémentaires ont permis de préciser la notion de décrochage chez les acteurs : les cheminements des élèves décrocheurs abordés en comité de pilotage comme autant d'études de cas ont permis aux acteurs « du dedans et du dehors de l'établissement » de mieux appréhender les aspérités du décrochage scolaire, d'appréhender sa complexité, d'éclairer une pluralité de facteurs de risque et de dresser une liste d'indicateurs au-delà de l'absentéisme, des retards et des résultats scolaires.
- Le groupe de pilotage, premier outil du dispositif de prévention « Il faut tout un village pour éduquer un enfant » reste sans doute à parfaire dans son fonctionnement : ses deux parties distinctes (suivi des élèves et suivi du dispositif)

ne lui confèrent pas de statut clair aux yeux des acteurs « du dedans et du dehors du groupe de pilotage ».

- A l'unanimité ou presque, la fiche de suivi apparaît comme un outil utile de transmission mais sa visée première n'était pas celle-ci. Il est sans aucun doute déterminant d'en changer son format voire sa forme (orale plutôt qu'écrite ? sur plateforme collaborative ou dans l'espace « Pronote » ?) pour qu'elle puisse permettre une vision globale du jeune grâce au faisceau croisé. Le dispositif REP+ pourrait sans doute également offrir des pistes d'action pour transformer cet outil en réunions de suivi selon des fréquences à déterminer par l'établissement.
- La question de la reconnaissance des acteurs traverse ce rapport et nous avons vu l'importance de donner une légitimité au dispositif du point de vue de tous les acteurs. Parmi les préconisations, il convient sans doute de repenser l'ingénierie du dispositif en clarifiant les rôles de chacun des acteurs, en fixant des objectifs précis à chacun, en négociant et explicitant un cadre de travail multipartenarial. Les auteurs de ce rapport recommandent d'être tout particulièrement vigilant à l'équilibre de l'éducatif, du social et du pédagogique /didactique, en s'appuyant notamment sur la notion de *powerful knowledge* développée par Michaël Young (2013). Equilibre des dimensions à prendre en compte pour que le décrocheur « raccroche ». Equilibre des catégories d'acteurs pour que chacun se sente considéré, reconnu. Dépositaire d'un regard singulier au cœur d'un faisceau croisé à la recherche d'un modifiable.
- Parmi les facteurs explicatifs des microtransformations repérées après étude, nous tenons à signaler la place essentielle jouée par les acteurs de l'équipe santé/social. Simultanément plus proche de l'enfant et d'une certaine manière, à distance de la forme scolaire, cette catégorie d'acteurs joue un rôle central dans la construction progressive d'une relation de confiance entre tous les acteurs du groupe de pilotage. A la croisée de l'éducatif et du pédagogique (circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015), la mission du CPE est également déterminante.
- En croisant les résultats des acteurs, des parents et de leurs enfants, nous recommandons à l'équipe pédagogique du collège de procéder à l'attribution de référents en début de cinquième avec chacune des familles dont les élèves évoquent des signaux faibles de rupture potentielle. En effet, même si toutes les études sur la question admettent l'idée que le niveau le plus sensible est la quatrième, les élèves identifient clairement leur point de rupture, l'accroissement de leurs difficultés, la surcharge au niveau de la cinquième. Les co-référents « famille » auraient alors pour mission le suivi de l'enfant dit « fragile » et d'entretenir un rapport privilégié et longitudinal avec la famille. Ils pourraient être l'association d'un enseignant (pas systématiquement un enseignant de la classe de l'élève) et d'un membre de la communauté éducative (école ou quartier).
- Les résultats obtenus montrent enfin la faible présence des professeurs dans le projet entraînant des regrets, voire un sentiment de frustration pour les enseignants qui ont fait partie des acteurs, des tensions, voire un sentiment de rejet pour les autres (sentiment que l'on a fait contre eux plutôt qu'avec eux). Dans ses évolutions, le dispositif de prévention du décrochage et du « raccrochage scolaire »

devrait faciliter l'implication et l'engagement professionnel des enseignants en se positionnant sur la question du « co » : coanimation, cointervention, coréférent d'élèves, de familles... tout en conservant à l'esprit la notion de complémentarité et de coopération. Dans cette perspective, la mise en place de deux référents pour chaque élève décrocheur (un enseignant et un autre acteur de la communauté éducative) serait un premier signe de reconnaissance de ce que communauté éducative veut dire. Pourraient également être pensées des animations ou interventions à deux (un intervenant extérieur et un enseignant ; un membre de l'équipe éducative/santé/social et un enseignant ; un partenaire extérieur et un partenaire interne à l'établissement) favorisant la mise en actes du proverbe africain « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

Bibliographie

- Balas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire : vers une nouvelle action publique régionale*. Paris : Fondation Jean Jaurès.
- Ballion, R. (1995). *La démobilisation scolaire*. Conférence au collège Saint-Exupéry, Vélizy, le 5 avril 1995, ronéotypé MAFPEN de l'académie de Versailles.
- Belin, E. (1997). *Une sociologie des espaces potentiels. Télévision dispositive et expérience ordinaire*. Thèse de doctorat, Université de Louvain-la-Neuve.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive (extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). Hermès. *Cognition, communication, politique*, 25, 245-259.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control*, Vol. IV : The Structuring of Pedagogic Discourse. London : Routledge.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles : De Boeck.
- Boumard, P. (1999). *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris : PUF.
- Boumard, P. (2005). Le terrain comme écran Réflexions sur une évidence trompeuse dans les sciences anthropo-sociales. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*. n° 4, 27-40.
- Boumard, P. (2011). *Des ethnologues à l'école*. Paris : Éditions Téraèdre.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Broccolichi, S. (2000). Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires. *Ville-École-Intégration*, 122, 36-47.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. DOI: 10.7202/019688ar.
- Charette, J. et Kalubi, J-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant culturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec ». *Education Sciences & Society*, 2, 127-149.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cheng, S. et Starks, B. (2002). Racial Differences in the Effects of Significant Others on Students' Educational Expectations. *Sociology of Education*, 75, 306-327.
- Costa-Lascout (2002)
- Costalat-Founeau, A-M, et Lipiansky, E-M. (2008). Le sujet retrouvé. *Connexions*, n° 89, 7-12.

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France, « Politique d'aujourd'hui ».
- Deniger, M-A., Anne, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Gilles, J-L. Potvin, P. et Tièche Christinat C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Bern : Peter Lang.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux*, 122, 16-32.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Editions de Minuit, trad. d'A. Kihm.
- Hong, S. et Ho, H.-Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement : Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris : Editions du cerf.
- Honneth A. (2015). *Ce que social veut dire, tome 2 : Les pathologies de la raison*. Paris : Gallimard (coll. « NRF Essai »).
- Janosz, M. Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27 (2), 285-306.
- Jorro, A. (2009). *La Reconnaissance professionnelle en éducation: Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : University of Ottawa Press (coll. « Questions en éducation »).
- Jorro, A. & De Ketele J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lapassade, G. (1997). *Les microsociologies*, Paris : Anthropos.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris : Anthropos.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, Vol. 1, n° 1, 9-26.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Document accessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>>.
- Lenoir, Y. (2012). « La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi », dans Yves Lenoir et Frédéric Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser* (pp. 185-231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Paperman, P. & Laugier, S. (dir.) (2011). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Nouvelle édition augmentée, Paris : EHESS, coll. « Raisons pratiques ».
- Pelletier, L. (2014), « Du parent démuné au parent partenaire : se former à l'école des parents » Dans T. Malbert (dir.), *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant, école* (pp. 127-143), Paris : Karthala – Université de La Réunion
- Pelletier, L. (2016). Analyse de discours de parents à « l'école des parents » : vous avez dit coéducation ? *Éducation, Santé, Sociétés*, 3(1), 119 – 137, mis en ligne le 19 janvier 2017 :

<http://www.educationsantesocietes.net>

Périer, P. (2004). Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 33/2 | 2004, Online since 15 December 2009, connection on 21 February 2017. URL : <http://osp.revues.org.elgebar.univ-reunion.fr/2148> ; DOI : 10.4000/osp.2148

Périer, P. (2010), *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes : PUR.

St-Fleur, J.M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*, Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. DOI: 10.7202/019682ar.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Annexe 1

Grille d'entretien élève (avant le démarrage du projet)

Partie 1 : Avant l'engagement dans le projet

1) Comment l'élève se voit, la perception de soi

- Peux-tu me parler de toi en tant qu'élève ?
- Comment te décris-tu en classe ? Dans la cour ?
- Comment étais-tu en 6^{ème} ? 5^{ème} ?
- Selon toi, est-ce que cela a évolué ?
 - Si oui, comment tu trouves cette évolution ?
- As-tu déjà redoublé ?
- As-tu déjà été absent ?
 - Si oui, pour quelle raison ?
- Est-ce que tu participes activement en classe (lever le doigt/ interrogé) ? Notes-tu les cours ? Fais-tu tes devoirs ?

2) Comment l'élève perçoit l'école

- Que penses-tu de l'école ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui te pousse à aller tous les matins à l'école ?
 - Est-ce que tu as envie d'y aller ?
- Comment tu te sens à l'école ?

3) Comment il est perçu par les autres (pairs / enseignants) // Comment l'élève qualifie sa relation (humaine) avec les pairs // qualification du lien pédagogique

- Est-ce tu as des copains à l'école ?
 - Et en dehors de l'école ?
 - Fais-tu partie d'un groupe ?
 - Si oui, quelle est ta position dans ce groupe ?
- Que pensent tes copains de toi ?
 - Est-ce que tes difficultés scolaires font l'objet de moqueries par d'autres élèves ?
 - Si oui, comment as-tu réagi à leurs moqueries ?
 - Est-ce que tu en as parlé à tes professeurs, à tes parents... ?
- Qu'est-ce que les professeurs disent de toi ?
- Te sens-tu apprécié par tes professeurs ?
 - Si oui, quels sont les signes qui te le montrent ?
 - Penses-tu que cette reconnaissance est capitale pour ta réussite scolaire ? Est-ce que c'est important pour toi ?
 - Sinon, pourquoi ?
 - Comment perçois-tu ta relation avec l'ensemble de l'équipe éducative ? (CPE ? Assistant d'éducation ? Documentaliste ? Principal ? Principal Adjoint ?) A qui t'adresses-tu le plus facilement ?

4) Qualification des attitudes des parents

- Est-ce que tes parents (ou quelqu'un de ta famille/responsable légal) s'impliquent dans ta scolarité ?
 - Est-ce qu'ils vérifient tes absences ? Connaissent-ils ton emploi du temps ? Regardent-ils ton agenda ?

- Est-ce qu'ils t'aident à faire tes devoirs ? Viennent-ils aux réunions / convocations / invitations à des manifestations proposées par le collège ?
- Est-ce que tes parents te soutiennent dans ta scolarité ?
 - Ont-ils été à l'école ?
 - Est-ce qu'ils te parlent de leur scolarité à eux ?

5) Perception des difficultés scolaires // Origine des difficultés

- Peux-tu me parler de tes difficultés scolaires ?
- D'où viennent-elles ? Quelles en sont les raisons ?
- Comment tu vis ces difficultés ?
- Prends-tu le temps de travailler les cours ?
 - As-tu accès à Internet ? Un endroit pour travailler ? Travailles-tu en permanence ? Au CDI ? Participes-tu à des heures de soutiens scolaires ? Au collège ? Dans une association ?
 - Rencontres-tu d'autres difficultés que celles que tu viens d'évoquer ? (comportement...)

6) Solutions envisagées

- Selon toi, comment surmonter ces difficultés ?
 - Penses-tu qu'un changement de comportement aurait pu améliorer la situation ?
- Qu'aurais-tu fait sans le projet de rattachement ?

Partie 2 : Juste après l'engagement dans le projet

7) Les raisons de l'engagement de l'élève dans le projet de lutte contre le décrochage scolaire

- Pourquoi participes-tu à ce projet ?
- Comment as-tu été informé ?
 - Trouves-tu cela intéressant ?
- Peux-tu nous parler de ce projet ?
 - Qu'est-ce qui t'a plu ?

8) Les attentes

- Qu'attends-tu de ce projet ?
 - Penses-tu que cela va influencer la suite de ta scolarité ?
 - Si oui, de quelle manière et dans quel sens ?
- Quelles sont aujourd'hui tes perspectives d'avenir ?
 - Penses-tu que ce projet pourrait te « réconcilier » avec l'école ?

9) Les réactions de : parents, pairs, enseignants

- Comment tes parents (responsable légal) ont réagi à ton adhésion au projet ?
 - Étaient-ils d'accord ?
 - Pensaient-ils que tu accepterais ?
 - T'ont-ils incité à participer au projet ?
- Comment tes amis/ copains de classes ont-ils réagi à ton adhésion au projet ?
 - Que t'ont-ils dit ?
 - T'ont-ils incité à participer au projet ?
- Comment tes enseignants ont réagi à ton adhésion au projet ?
 - T'ont-ils incité à participer ?
 - Que t'ont-ils dit ?

10) Perception de soi juste après l'engagement

- Est-ce que l'engagement dans ce projet a un peu changé l'image que tu avais de toi-même avant ?
 - Si oui, dans quel sens ?
 - Est-ce cette participation te valorise ?
- Penses-tu que ce projet te sera utile ?

11) Perception de l'école

- Est-ce que ton engagement dans ce projet a changé l'idée que tu avais de l'école ?
 - Si oui, dans quel sens ?
 - Depuis ton engagement, est-ce que tu viens à l'école par plaisir ou par obligation ?
 - Depuis ta participation, comment tu trouves les cours de tes professeurs ?
 - À quoi servent-ils ?
- Pour conclure, pourrais-tu me dire ce qui a changé (ou pas changé) depuis ton engagement dans ce projet ?

Annexe 2



Évaluation externe
Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage »
« Il faut tout un village pour éduquer un enfant »

REGION-REUNION
2014-2016

Etablissement « porteur » du projet : Collège Les Tamarins
Rue François de Mahy, BP 366, 97 454 Saint Pierre Cedex

Guide d'entretien individuel post-projet
S'adressant aux différents élèves impliqués dans le projet

Équipe « ICARE » (La Réunion)

Chercheurs responsables de l'évaluation :
Liliane PELLETIER (MCF 70, Université de La Réunion, EA 73 89)
Driss ALAOUI (MCF 70, Université de La Réunion, EA 73 89)

Enquêteurs : Sarah HARMACH (Stagiaire attachée au laboratoire Icare, EA 73 89)

Université de La Réunion - ESPE
Juin 2016

Intervieweur :

Nom :

Prénom :

Interviewé :

Nom :

Prénom :

Niveau :

Etablissement :

TAM 1 : cohorte des 4^{ème} aujourd'hui en 3^{ème}. Ont terminé les séances avec Mme P.

TAM 2 : cohorte des 4^{ème} de cette année. N'ont pas terminé les séances.

I) Appréciations générales

- Comment ça va depuis notre dernier entretien ?
- Comment trouves-tu (TAM 2) as-tu trouvé (TAM 1) les séances d'accompagnement scolaire ?
- Qu'est ce que tu aimes (TAM 2) as aimé (TAM 1) dans ces séances ? (Obtenir des informations en lien avec : la relation enseignant-élève, la taille du groupe, la possibilité de participer, les contenus enseignés, la (les) manière (s) de l' (les) enseigner).
- Et ça se passe comment avec Mme P ?
- Tu trouves comment le climat dans ces séances ?
- Qu'est-ce qui te déplaît dans ces séances ? (idem)
- Est-ce que ces séances sont différentes de celles qui sont faites par tes professeurs ?
 - Si oui, demandez des précisions
- As-tu constaté des ressemblances entre ces séances (dispositif, classe d'origine) ?
 - Si oui, demandez des précisions

II) Changements, progressions...

- Depuis que tu as commencé à fréquenter le dispositif « il faut tout un village pour éduquer un enfant » as-tu constaté des changements ?

Perception de soi par soi

- Est-ce que la participation au dispositif a valorisé l'image que tu avais de toi-même ?
 - Si oui, pourquoi ?

- Sinon, pourquoi ?
- Est-ce que tu as une meilleure image de toi ? Comment te vois-tu aujourd'hui ? (demandez toujours des précisions)
- Aujourd'hui, tu te sens comment ?
- Est-ce que ce changement t'a aidé et t'aide à progresser scolairement ?
- Comment vois-tu ton travail scolaire aujourd'hui ?

Perception de soi par autrui

- Est-ce que tu as constaté des changements dans la relation avec
 - tes camarades ?
 - tes professeurs ?
- Comment es-tu perçu par :
 - tes professeurs ?
 - et par tes camarades ?

Perception de l'école

- Est-ce que la fréquentation du dispositif a changé l'image que tu avais de l'école ?
- Aujourd'hui, comment juges-tu ta participation au sein de ta classe ?
- Quelles sont les matières auxquelles tu participes le plus ?
 - Pourquoi ?
- Quelles sont les matières auxquelles tu participes le moins ?
 - pourquoi ?
- Que fais-tu après l'école ?

Résultats obtenus

- As-tu constaté une progression dans ton travail ?
- Qu'est-ce qui a changé à ton avis ?
- As-tu obtenu des notes supérieures à celles que tu avais avant l'engagement dans le dispositif
- Dans quelles matières penses-tu avoir progressé ?
- Y a-t-il des changements au niveau des appréciations de tes professeurs ?
- Selon toi, comment te voient les professeurs aujourd'hui ?

Attitudes des parents

- Est-ce que le fait de fréquenter le dispositif a changé l'attitude de tes parents à ton égard ?
- Selon toi, qu'est-ce qui a changé avec tes parents ?
- Est-ce que tes parents sont plus présents pendant les révisions des cours à la maison ?
- Trouves-tu que tes parents t'accompagnent davantage pour les devoirs ? Quand penses-tu ?
- Est-ce qu'ils reconnaissent ton implication dans le travail scolaire ?
- Selon toi, que pensent-ils de ton engagement à l'école ?

III) Retour sur le dispositif, l'expérience...

Pour terminer, peux-tu me donner ton avis sur :

- le dispositif
- ton expérience
- Selon toi, y aurait-il des choses à améliorer dans le dispositif ?
- Quel message as-tu envie d'adresser aux élèves qui sont en situation de décrochage scolaire ?

Annexe 3

Grille d'entretien parents (avant le démarrage du projet)

Partie 1 : Avant l'engagement dans le projet

1) Perception de l'école

Que représente l'école pour vous ?

- En tant qu'ancien élève ?
- En tant que parent d'élève ?
- En tant que citoyen ?

Est-elle importante pour le devenir de votre enfant ?

- Si oui, dans quelles mesures ?
- Sinon, pourquoi ?

Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?

2) Formes d'implication dans la scolarité de leur enfant

Participez-vous à la scolarité de votre enfant ?

- Si oui, de quelles manières ? Relance : Faites-vous le suivi de sa scolarité ? L'aidez-vous à faire ses devoirs ? Participez-vous aux réunions parents-professeurs ? Contrôlez-vous son carnet de correspondance ? Ses notes ? La tenue de ses cahiers/classers ?
- Sinon, pourquoi ?

3) Perception des difficultés scolaires de leur enfant

Pensez-vous que votre enfant connaît des difficultés scolaires ?

- si oui, lesquelles ?
- Selon vous, d'où viennent ces difficultés ?
- Comment pouvez-vous expliquer ces difficultés ?
- L'avez-vous aidé ? Pourquoi ? Comment ?
- De manière générale, comment vivez-vous cette situation ?

4) Relation parents-enfant

Quel type de relation entretenez-vous avec votre enfant ?

- Pourquoi exactement ce type de relation ?
- Quel est son impact sur la scolarité de votre enfant ?
- Selon vous, faut-il maintenir ou changer ce type de relation ?
 - Si oui pourquoi ?
 - Sinon, pourquoi ?

5) Relation parents-école

Avez-vous un contact régulier avec l'équipe pédagogique de votre enfant ?

- Assistez-vous aux réunions de parents, aux activités proposées par l'établissement ?
- Comment pourriez-vous qualifier vos relations avec : le professeur principal ? les professeurs ? Le CPE ? Le principal ? Autres ?
- Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant (e) pour une rencontre individuelle ?
 - Si oui, pour quelle raison ? - Sinon, pourquoi ?

- 6) Motifs d'engagement dans le dispositif "*Il faut tout un village pour éduquer un enfant*"
Quelles sont les raisons qui vous ont amené à adhérer à ce projet ?

Pour quelles raisons avez-vous accepté que votre enfant s'engage dans ce dispositif ?

Cette décision a-t-elle été prise avec votre conjoint(e) ? (s'il y en a un/une)

Quel sens a pour vous proverbe suivant : « *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* » ?

- 7) Remarques sur le dispositif

Que pensez-vous du projet de lutte contre le décrochage piloté par le collège Les Tamarins ?

A quoi va servir ce projet selon vous ?

Ces objectifs répondent-ils à vos attentes, à celles de votre enfant ?

Avez-vous des remarques concernant ce projet ?

Partie 2 : Juste après l'engagement

- 8) Effets de l'engagement dans le projet sur soi

Qu'avez-vous ressenti après avoir accepté de vous engager dans ce projet ?

Cet engagement a-t-il un effet sur vous en tant que parent ?

- Si oui, lequel ?

- Sinon, pourquoi ?

Comment comptez-vous vous impliquer dans ce projet ?

Comment concevez-vous à présent votre rôle de parent ?

- 9) Effets de l'engagement dans le projet sur la relation avec l'enfant

Prendre part à ce projet, vous rapproche-t-il davantage de la scolarité de votre enfant ?

L'implication dans ce dispositif va-t-elle changer votre investissement envers votre enfant ?

Dialoguez-vous ou échangez-vous davantage avec votre enfant depuis cet engagement ?

- 10) Effets de l'engagement dans le projet sur la relation avec les enseignants

L'engagement dans ce dispositif a-t-il changé votre communication avec les enseignants et avec le personnel du collège ?

- Si oui, comment ?

Les rapports se sont-ils améliorés ?

Rencontrez-vous les enseignants plus souvent depuis votre engagement dans ce dispositif ? d'autres membres de la communauté éducative (assistante sociale, conseillère d'orientation, CPE, autres...) ?

- 11) Effets de l'engagement dans le projet sur la perception des difficultés scolaires

Depuis votre engagement dans ce projet, comment percevez-vous les difficultés scolaires de votre enfant ?

Pensez-vous que ce dispositif peut avoir des effets positifs sur la scolarité de votre enfant ?

De façon générale, depuis que vous savez que vous participez à ce projet, quels sont les effets de cette initiative sur vous et sur votre enfant

Annexe 4



Évaluation externe
Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage »
« Il faut tout un village pour éduquer un enfant »

REGION-REUNION
2014-2016

Etablissement « porteur » du projet : Collège Les Tamarins
Rue François de Mahy, BP 366, 97 454 Saint Pierre Cedex

Guide d'entretien individuel post-projet
S'adressant aux différents parents impliqués dans le projet

Équipe « ICARE » (La Réunion)

Chercheurs responsables de l'évaluation :

Liliane PELLETIER (MCF 70, Université de La Réunion, EA45-49)

Driss ALAOUI (MCF 70, Université de La Réunion, EA45-49)

Enquêteurs : Sarah HARMACH (Stagiaire attachée au laboratoire Icare, EA 73 89)

Université de La Réunion - ESPE
Juin 2016

Questions

Ces renseignements personnels ne seront conservés que par l'équipe de recherche et ne seront en aucun cas communiqués à qui que ce soit.

I – Renseignements personnels

1. Nom et prénom :
2. Nom et prénom de l'enfant :
3. :

II - Perception et relation à l'enfant

1. Perception de l'école

- Que représente l'école pour vous ? (Quelles sont les missions de l'école aujourd'hui ?)
- Est-elle importante pour le devenir de votre enfant ?
 - Si oui, dans quelles mesures ?
 - Sinon, pourquoi ?
- Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?

2. Formes d'implication dans la scolarité de l'enfant

- Aujourd'hui, participez-vous à la scolarité de votre enfant ?

Relances éventuelles :

-Si Oui :

Faites-vous le suivi de sa scolarité ?

L'aidez-vous à faire ses devoirs ?

Participez-vous aux réunions parents-professeurs ?

Contrôlez-vous son carnet de correspondance ?

Ses notes ?

La tenue de ses cahiers/classeurs ?

- Sinon, pourquoi ?

- Pensez-vous que votre implication au sujet de la scolarité de votre enfant a évolué ?

Relance éventuelles : De quelle manière ? Pourquoi ?

3. Perception des difficultés scolaires de l'enfant

- Selon vous, votre enfant connaît-il toujours des difficultés scolaires ?

- Si oui :

Lesquelles ?

Selon vous, pourquoi persistent-elles ?

Ont-elles évolué au cours de cette année scolaire ?

L'avez-vous aidé ? Pourquoi ? Comment ?

De manière générale, comment vivez-vous cette situation ?
Quels sont les facteurs qui ont conduit votre enfant à s'améliorer ?

Pouvez-vous me décrire cette évolution ?

Que ressentez vous ?

4. Relation parents-enfant

-Quel type de relation entretenez-vous avec votre enfant ?
-Cette relation a-t-elle évolué au cours de l'année ? Pourquoi ? (ou -Prendre part à ce projet, vous rapprochait-il davantage de la scolarité de votre enfant ?)

- Quel est son impact sur la scolarité de votre enfant ?

-L'implication dans ce dispositif a-t-elle changé votre investissement envers votre enfant ?

- Selon vous, faut-il maintenir ou changer ce type de relation ?

- Si oui pourquoi ?

- Sinon, pourquoi ?

II – Perception et relation à l'école

5. Effets du dispositif sur le parent

-Cet engagement a-t-il un effet sur vous en tant que parent ?

Si oui : Lequel ?

Si non : Pourquoi ?

-Comment concevez-vous à présent votre rôle de parent ?

6. Relation parents-école

-Vos relations avec l'établissement ont-elles évoluées depuis votre engagement dans le projet ? Pourquoi ?

Questions éventuelles de relance :

Avez-vous un contact régulier avec l'équipe pédagogique de votre enfant ?

Assistez-vous aux réunions de parents, aux activités proposées par l'établissement ?

Comment pourriez-vous qualifier vos relations avec : le professeur principal ? Les professeurs ? Le CPE ? Le principal ? Autres ?

Prenez-vous rendez-vous avec l'enseignant (e) pour une rencontre individuelle ?

- Si oui, pour quelle raison ?

- Sinon, pourquoi ?

7. Effets de l'engagement dans le projet sur la relation avec les enseignants

L'engagement dans ce dispositif a-t-il changé votre communication avec les enseignants et avec le personnel du collège ?

Relances éventuelles :

Les rapports se sont-ils améliorés ?

Rencontrez-vous les enseignants plus souvent depuis votre engagement dans ce dispositif ?
d'autres membres de la communauté éducative (assistante sociale, conseillère d'orientation, CPE, autres...) ?

8. Après votre engagement dans ce projet de lutte contre le décrochage, à quoi pensez-vous quand vous entendez le mot “décrochage” ? (question ouverte)

Questions éventuelles de relance :

Quelle signification donnez-vous à ce mot ?

Comment définiriez-vous le mot « décrochage » ?

Quels indicateurs vous aident à appréhender cette notion ?

9. Selon vous, qu’est-ce que le raccrochage ?

Un raccrochage scolaire est-il possible selon vous ?

Par quels moyens pouvons-nous permettre aux élèves décrocheurs de raccrocher ?

L’école est-elle selon vous la meilleure solution pour ces jeunes décrocheurs ?

III –Vous et le projet

6. Quelle implication avez-vous eu dans ce projet ? Pourquoi ?

Relances éventuelles :

Avez-vous été absent aux ateliers ? Pourquoi ?

Qu’avez-vous appris ?

Avez-vous trouvé le projet intéressant ? Utile ?

Quel est votre meilleur souvenir ? Le pire souvenir ?

Qu’est-ce qui a changé en vous depuis que vous êtes entré dans le projet ?

7. Ce dispositif a-t-il répondu à vos attentes ? Pourquoi ?

Relances éventuelles :

Selon vous, les objectifs visés ont-ils été atteints ?

Seriez-vous prêts à vous engager de nouveau dans un dispositif similaire ? Pourquoi ?

8. Avis sur le dispositif

Que pensez-vous du projet de lutte contre le décrochage piloté par le collège Les Tamarins ?

Quel sens a maintenant pour vous proverbe suivant : « *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* » ?

15. Ce projet est prévu sur deux années scolaires. Que pensez-vous de la durée ?

16. Pensez-vous que le projet a eu un impact au cours de ces deux années ?

Selon vous, le projet a-t-il eu un effet sur la vie de l’établissement ?

Selon vous, le projet a-t-il eu un effet sur l’équipe éducative de l’établissement ?

Selon vous le projet a-t-il eu un effet sur la relation école famille ?

Selon vous, le projet a-t-il impacté votre enfant ? (Les résultats scolaires + comportement) ?

De quelle manière ?

17. Avez-vous des améliorations à proposer au sujet de ce dispositif ?

Remerciements

Nous vous remercions vivement d’avoir accepté de participer à cet entretien. Au terme du projet, une autre série d’entretiens sera réalisée avec chacun des acteurs impliqués dans le projet.

Annexe 5



Evaluation externe
Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage »
« Il faut tout un village pour éduquer un enfant »

REGION-REUNION
2014-2016

Etablissement « porteur » du projet : Collège Les Tamarins
Rue François de Mahy, BP 366, 97 454 Saint Pierre Cedex

Guide d'entretien individuel
s'adressant aux différents acteurs impliqués dans le projet

Équipe « ICARE » (La Réunion)

Chercheurs responsables de l'évaluation :
Liliane PELLETIER (MCF 70, Université de La Réunion, EA45-49)
Driss ALAOUI (MCF 70, Université de La Réunion, EA45-49)

Assistants de recherche : étudiants master M1 - MEEF recherche

Université de La Réunion - ESPE
Novembre 2014

Consignes

Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistreur et la qualité de l'enregistrement avant de commencer l'entretien.

Veillez faire compléter la fiche d'identification du sujet avant la réalisation de chaque entretien. Prenez soin de bien faire correspondre le numéro d'identification indiqué sur chaque fichier enregistré et le numéro du sujet indiqué en rubrique "renseignements personnels".

Identifier le fichier de la façon suivante:

Projet : TAMARINS

Équipe : initiales des nom et prénom de l'enquêteur (exemple : LP)

Date : année-mois-jour (exemple: 00-07-15)

Numéro du fichier numérique : 1, 2, etc.

Exemple : TAMARINS - LP-09-12-14 /1

Avant de commencer chaque entretien, assurez-vous que le sujet est bien informé des finalités de la recherche (évaluation externe du projet de prévention du décrochage et de « raccrochage ») et de la confidentialité des informations qu'il aura fournies. Signalez que l'entretien est enregistré. Lors de la réalisation des entretiens, tenez-vous en le plus possible au libellé des questions. Si le sujet semble hésiter, répétez la question en modifiant le libellé le moins possible. Des compléments de précisions sont introduits pour certaines questions (Questions de relance).

Introduction

Bonjour,

Je m'appelle Je suis étudiant(e) en master 1 MEEF recherche à l'ESPE de La Réunion. Je vais m'entretenir avec vous pendant environ 30 à 40 min.

En tant qu'étudiants de master recherche, nous participons à la réalisation des entretiens dans le cadre de l'évaluation externe sous la responsabilité de Mme Pelletier et de M. Alaoui, enseignants-chercheurs de l'équipe de recherche *Icare* (Institut coopératif austral de recherche en éducation). Nous allons réaliser un premier entretien avec chacun des acteurs impliqués dans ce projet dont le démarrage des actions avec les élèves est prévu dès la rentrée de janvier 2015. Un deuxième entretien sera réalisé par nos soins en fin de projet.

L'entretien d'aujourd'hui portera donc sur le projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage » mis en place dans votre établissement pour la période 2014-2016.

La première partie concernera des renseignements personnels qui ne seront en aucun cas communiqués à qui que ce soit. Nous garantissons donc anonymat et confidentialité des informations recueillies.

La seconde partie comportera un ensemble de questions relatif aux enjeux du projet et à votre implication au sein de ce projet.

Questions

Ces renseignements personnels ne seront conservés que par l'équipe de recherche et ne seront en aucun cas communiqués à qui que ce soit.

I – Renseignements personnels

Code n° :

4. Nom et prénom :
5. Lieu d'affectation :
6. Nombre d'années d'expérience dans cet établissement :
4. Âge Moins de 25 ans 26-30 ans
 31-40 ans 41-50 ans
 51 ans et plus
5. Fonction dans l'établissement :
6. Discipline enseignée (si enseignant) :
7. Diplômes obtenus :
8. Année d'obtention:
9. Coordonnées électroniques :

II – Renseignements spécifiques en lien avec les enjeux du projet

1. À quoi pensez-vous quand vous entendez le mot “décrochage” ? (question ouverte)

Questions éventuelles de relance :

Quelle signification donnez-vous à ce mot ?

Comment définiriez-vous le mot « décrochage » ?

Quels indicateurs vous aident à appréhender cette notion ?

De par votre expérience dans l'éducation, quels facteurs de risque avez-vous identifiés ?

2. Si je vous dis « climat scolaire », que répondez-vous ? (question ouverte)

Questions éventuelles de relance :

Quels indicateurs vous aident à appréhender cette notion ?

De par votre expérience dans l'établissement, quels sont les leviers susceptibles d'améliorer

le climat scolaire dans ce collège ?

3. Qui sont, selon vous, les élèves à risque de décrochage dans votre établissement ? (question ouverte)

Question éventuelle de relance :

Quelles sont leurs principales caractéristiques ?

Quels sont les types d'élèves à risque ?

Comment repérez-vous (ou avez-vous repéré) ces élèves ?

Quels sont les critères d'identification retenus ?

Comment votre établissement a-t-il appréhendé la situation de ces élèves ?

4. Des dispositifs de prévention du décrochage ont-ils déjà été mis en place dans l'établissement ?

Si oui, quand ? pour qui ? avec qui ? comment ? quels effets ?

Si non, Pourquoi ?

5. D'autres types de dispositifs ont-ils déjà été mis en place dans l'établissement ? pour les élèves ? pour les parents ?

Si oui, quand ? pour qui ? avec qui ? comment ? quels effets ?

Si non, Pourquoi ?

6. Selon vous, pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? (question ouverte)

Question éventuelle de relance :

Quelles en sont leurs principales raisons ?

Le contexte vous paraît-il important à prendre en compte ? Pourquoi ? De quel(s) contexte(s) s'agit-il ?

7. Selon vous, que signifie « travailler ensemble » pour lutter et prévenir le décrochage scolaire ? (question ouverte)

Question éventuelle de relance :

Comment définiriez-vous le mot « partenaire » ?

Travaillez-vous en équipe dans l'établissement ? Si oui, quand ? pour qui ? avec qui ? comment ? quels effets ?

8. Selon vous, comment fonctionne le partenariat actuel pour traiter le décrochage scolaire ?

8.1.dans votre établissement ;

8.2.dans l'Académie de La Réunion ;

8.3.au niveau national.

III – Renseignements spécifiques : vous et le projet

9. Vous avez souhaité participer à ce projet dans votre établissement : quelles sont vos attentes ? (question ouverte)

Question éventuelle de relance :

Quels sont les motifs qui vous conduisent à être partie prenante du projet ?

Quels sont les objectifs visés par le projet ?

Quels liens faites-vous avec le projet d'établissement ?

10. Qu'attendez-vous des interventions programmées dans le projet ?

Questions éventuelles de relance :

Quelles compétences sont visées par les actions prévues avec les élèves ? avec les parents ? avec l'équipe pédagogique ?

Quelles difficultés pressentez-vous ?

11. Qu'attendez-vous du groupe de pilotage dans le projet ? Quelles sont ses principales missions ou fonctions (ses principaux rôles) ?

Questions éventuelles de relance :

Quel(s) rôle(s) a t-il ? Comment est-il constitué ?

12. Qui sont les partenaires de ce projet de prévention ?

Quels sont leurs rôles respectifs ?

13. Quel est votre rôle à vous dans le projet ?

14. Selon vous, quels sont les ingrédients d'un travail d'équipe efficace ?

Question éventuelle de relance :

Quelles difficultés presentez-vous ?

15. Ce projet est prévu sur deux années scolaires. Que pensez-vous de la durée ?

16. Pensez-vous que le projet puisse impacter les comportements des élèves ? leurs résultats scolaires ?

Si oui, lesquels ?

Remerciements

Nous vous remercions vivement d'avoir accepté de participer à cet entretien. Au terme du projet, une autre série d'entretiens sera réalisée avec chacun des acteurs impliqués dans le projet.

Annexe 6



Évaluation externe
Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage »
« Il faut tout un village pour éduquer un enfant »

REGION-REUNION
2014-2016

Etablissement « porteur » du projet : Collège Les Tamarins
Rue François de Mahy, BP 366, 97 454 Saint Pierre Cedex

Guide d'entretien individuel post-projet

S'adressant aux différents acteurs impliqués dans le projet

Équipe « ICARE » (La Réunion)

Chercheurs responsables de l'évaluation :
Liliane PELLETIER (MCF 70, Université de La Réunion, EA45-49)
Driss ALAOUI (MCF 70, Université de La Réunion, EA45-49)

Enquêteurs : Sarah HARMACH (Stagiaire attachée au laboratoire Icare, EA 73 89)

Université de La Réunion - ESPE
Juin 2016

Questions

Ces renseignements personnels ne seront conservés que par l'équipe de recherche et ne seront en aucun cas communiqués à qui que ce soit.

(L'annotation « N » sera placée devant les questions s'adressant aux nouveaux acteurs du projet, n'ayant pas participé au premier entretien.)

N : I – Renseignements personnels

6. Nom et prénom :
 7. Fonction :
 8. Employeur :
 9. Lieu d'affectation :
 10. Nombre d'années d'expérience dans cet établissement : (si personnel de l'établissement)
 6. Âge Moins de 25 ans 26-30 ans
 31-40 ans 41-50 ans
 51 ans et plus
 7. Discipline enseignée (si enseignant) :
 8. Diplômes obtenus :
 9. Année d'obtention:
 10. Coordonnées électroniques :
- Autre (facultatif) :

II- L'engagement et les raisons de l'engagement

1. Depuis combien de temps participez-vous à ce projet ?
2. Pour quelles raisons vous êtes-vous engagé dans ce projet ?

III – Renseignements spécifiques en lien avec les enjeux du projet

3. Aujourd'hui, à quoi pensez-vous quand vous entendez le mot "décrochage" ?
(question ouverte)
Questions éventuelles de relance :
Quelle signification donnez-vous à ce mot ?
Comment définiriez-vous le mot « décrochage » ?
Quels indicateurs vous aident à appréhender cette notion ?
N : De par votre expérience dans l'éducation, quels facteurs de risque avez-vous identifiés ?
4. Qu'évoque pour vous aujourd'hui le terme de « climat scolaire »? (Question ouverte)
Questions éventuelles de relance :
Pouvez-vous me parler du climat scolaire actuel du collège des Tamarins ?
Selon vous, en quoi le climat scolaire peut influencer la scolarité des élèves ?
Quels indicateurs vous aident à appréhender cette notion de climat scolaire ?

N : De par votre expérience dans l'établissement, quels sont les leviers susceptibles d'améliorer le climat scolaire dans ce collège ?

5. Vous aviez dit que les élèves à risque étaient « », êtes vous toujours en accord avec votre réponse ?

N : **Qui sont, selon vous, les élèves à risque de décrochage dans votre (cet) établissement ? (question ouverte)**

Questions éventuelles de relance :

Quelles sont leurs principales caractéristiques ?

Quels sont les types d'élèves à risque ?

Comment repérez-vous (ou avez-vous repéré) ces élèves ?

Quels sont les critères d'identification retenue ?

Comment votre établissement a-t-il appréhendé la situation de ces élèves ?

6. N : Selon vous, pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? (question ouverte)

Cette question vous avez été posée au démarrage, qu'en pensez-vous aujourd'hui ?

Questions éventuelles de relance :

Quelles en sont leurs principales raisons ?

Le contexte vous paraît-il important à prendre en compte ? Pourquoi ? De quel(s) contexte(s) s'agit-il ?

7. Selon vous, qu'est-ce que le « raccrochage » ?

Questions éventuelles de relance :

Est-ce qu'il vous semble possible de raccrocher scolairement au collège pour ces élèves décrocheurs ?

Par quels moyens pouvons-nous permettre à ces élèves décrocheurs de raccrocher ?

L'école est-elle selon vous la meilleure solution pour ces jeunes décrocheurs ?

8. Maintenant que l'on arrive au terme du dispositif, que signifie pour vous « travailler ensemble » pour prévenir et lutter contre le décrochage scolaire ? (question ouverte)

Questions éventuelles de relance :

Comment définiriez-vous le mot « partenaire » ?

Travaillez-vous en équipe (dans l'établissement) ? Si oui, quand ? pour qui ? avec qui ? comment ? quels effets ?

Avez-vous un contact avec les familles des élèves ?

IV– Renseignements spécifiques : vous et le projet

9. Ce dispositif a-t-il répondu à vos attentes ? Pourquoi ?

Questions éventuelles de relance :

Selon vous, les objectifs visés ont-ils été atteints ?

Seriez-vous prêt à vous engager de nouveau dans un dispositif similaire ? Pourquoi ?

10. Que pensez-vous des interventions qui ont eu lieu lors du projet ?

Questions éventuelles de relance :

Quelles ont été les difficultés rencontrées lors des interventions ?

Quels effets ont eu ses interventions sur le public visés selon vous ?

11. Comment avez-vous vécu votre participation au groupe de pilotage du projet ?

Questions éventuelles de relance :

Quel(s) rôle(s) a-t-il eu ?

Quels ont été ses atouts ?

Ses Limites ? Lesquelles ?

12. Avez-vous vous eu l'impression de détenir toutes les informations nécessaire à un travail efficace ?

Questions éventuelles de relance :

Que pensez-vous de l'outil de suivi ?

Comment l'avez-vous utilisé ?

Est-ce une plus-value ?

Si oui : Pour qui ?

13. Selon vous, les différents partenaires du projet ont-ils tenu leur rôle ?

Questions éventuelles de relance :

Est-ce que le partenariat est une bonne technique de travail pour ce type de projet ?

Selon vous, pourrions-nous mobiliser d'autres acteurs au sein de ce partenariat ?

14. Quel a été votre rôle dans ce partenariat ?

Questions éventuelles de relance :

Est-ce que vous vous êtes senti à l'aise ?

Quels ont été vos points forts et vos points faibles au cours de ce projet ?

Est-ce que le travail de réflexion et d'échange mené par le groupe de pilotage permet de mieux comprendre ce qu'est « une alliance éducative » ?

15. Selon vous, quels sont les ingrédients d'un travail d'équipe efficace ?

16. Ce projet a été réalisé sur deux années scolaires. Que pensez-vous de la durée ?

17. Pensez-vous que le projet a eu un impact au cours de ces deux années sur l'établissement en général ? Si oui, précisez.

Questions éventuelles de relance :

Selon vous, le projet a-t-il eu un effet sur la vie de l'établissement ?

Selon vous, le projet a-t-il eu un effet sur l'équipe éducative de l'établissement ?

Selon vous, le projet a-t-il eu un effet sur la relation école famille ?

Selon vous, le projet a-t-il impacté le comportement des élèves ? Les résultats scolaires ?

Cohésion du groupe classe ? De quelle manière ?

18. Si ce projet était reconduit, pensez-vous qu'il devrait l'être à l'identique ou qu'il devrait être amélioré ?

Remerciements

Nous vous remercions vivement d'avoir accepté de participer à cet entretien. Au terme du projet, une autre série d'entretiens sera réalisée avec chacun des acteurs impliqués dans le projet.