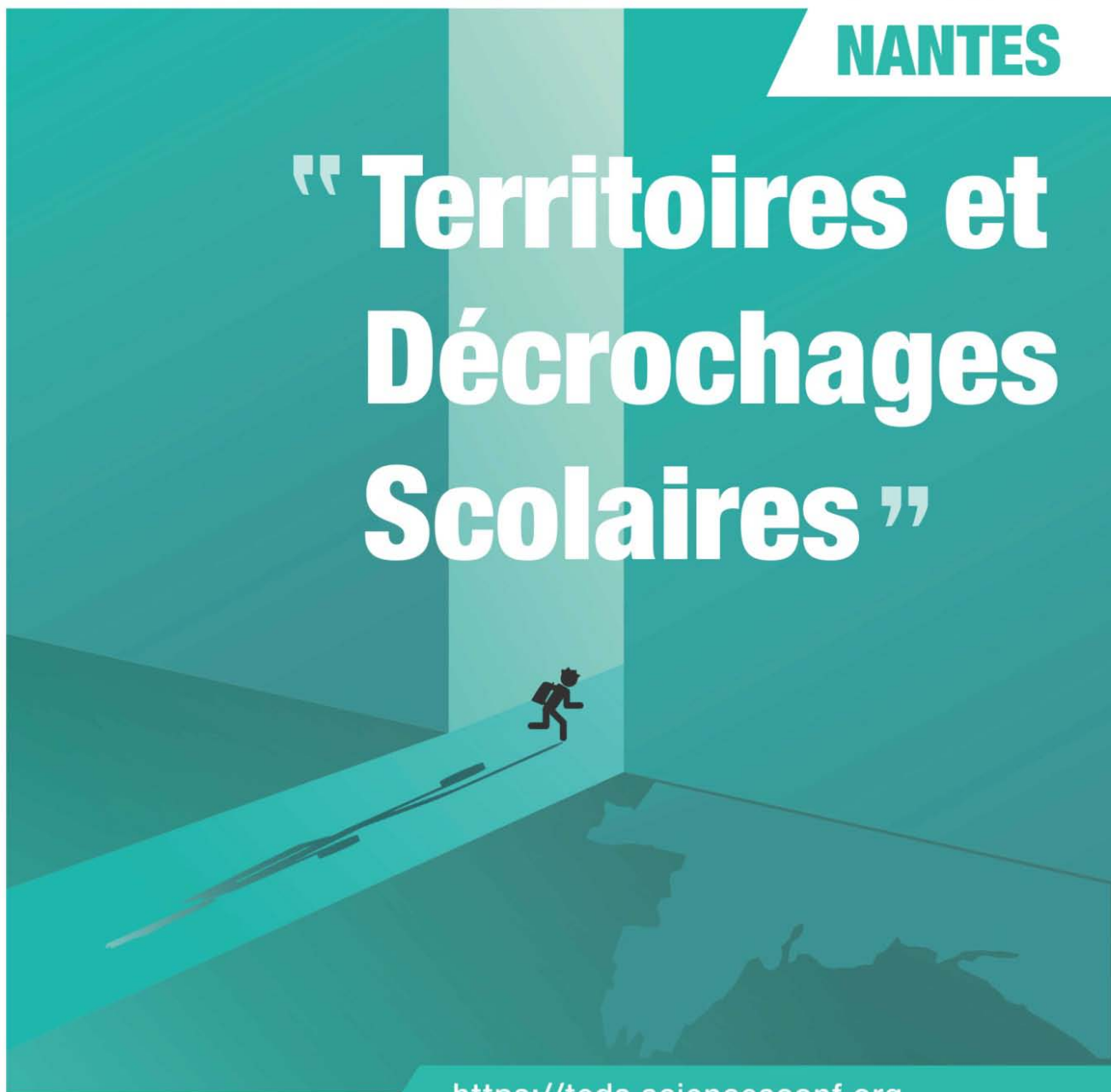


30, 31 Mai & 1^{er} Juin

NANTES

“ Territoires et Décrochages Scolaires ”



<https://teds.sciencesconf.org>

© 2015 CREN - Centre de Recherche en Éducation de Nantes



Colloque

Territoires et Décrochages scolaires

30 mai, 31 mai et 1^{er} juin 2018

Nantes

Mercredi 30 mai 2018

Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit

14h00 : Accueil – *Hall d'accueil de la Faculté de Droit*

14h30 : Ouverture du colloque – *Amphi F, Faculté de Droit, campus Tertre*

15h00-17h00 : **Plénière 1&2 « La construction d'une politique publique de lutte contre le décrochage scolaire »** (Animation : Yves Dutercq) – *Amphi F, Faculté de Droit, campus Tertre*

Pierre-Yves Bernard et François Burban (CREN, université de Nantes) : *Politique nationale, déclinaisons régionales. Le cas de deux académies contrastées.*

Thierry Berthet (LEST, Aix-Marseille université), **Pierre Doray** (CIRST-UQAM), **Stéphane Moulin** (CIRST-Université de Montréal), **Jean-Guy Prévost** (CIRST-UQAM) et **Éric Verdier** (LEST, Aix-Marseille université) : *La régionalisation de la lutte contre le décrochage scolaire : Une comparaison France-Québec d'une action publique « prioritaire ».*

Najat Ouakrim-Soivio (université d'Helsinki) : *The Immigrant learners – A Challenge to Finnish educational system?*

Pierre Doray (CIRST-UQAM), **Stéphane Moulin** (CIRST-Université de Montréal), **Jean-Guy Prévost** (CIRST-UQAM), **Éric Verdier** (LEST, CNRS et AMU) : *Quantification du décrochage scolaire au Québec et en France : effets de perspective et jeux d'échelle.*

18h00 : Cocktail d'accueil – *Pôle étudiant, campus Tertre*

Jeudi 31 mai 2018

Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit

9h00-9h30 : Présentation du programme TEDS (P.-Y. Bernard) – *Amphi F, Faculté de Droit, campus Tertre*

9h30-12h00 : Ateliers

Les jeunes en situation de décrochage scolaire, atelier 1 (Animation : Christophe Michaut) – *Salle 135, Faculté de Droit*

Jérémie Scellos, Catherine Blatier (LIP/PC2S, université Grenoble Alpes). *Les conduites déviantes et les difficultés d'adaptation sociale : des facteurs de risque qui dépassent le cadre scolaire dans la prévention des situations de décrochage scolaire des mineurs non incarcérés suivis en protection judiciaire de la jeunesse.*

Lucie Mougnot, Julien Monotte, Thomas Venet (CAREF, université de Picardie Jules Verne). *Echec scolaire en Picardie : le sentiment d'efficacité des élèves au collège.*

Kristel Tardif-Grenier (Université du Québec en Outaouais), Isabelle Archambault (Université de Montréal). *Implication parentale et engagement scolaire au primaire : différences en fonction de la région de naissance du parent.*

Annie Malo (université de Montréal). *Le rapport au savoir d'élèves finissants au secondaire : que veut dire « réussir à l'école » ?*

Les jeunes en situation de décrochage scolaire, atelier 2 (Animation : Stéphanie Moullet) – *Salle 202, bâtiment Censive*

Habibatou Doumbia (CESOL). *Les pratiques éducatives familiales et le décrochage scolaire des filles au Mali.*

Karine Gaujour, Sondék Zarrouk (LISEC, université de Haute Alsace). *L'ennui en classe et le décrochage scolaire.*

Gérald Houdeville, Charles Suaud (CENS, université de Nantes). *Décrocher puis servir : l'hétérogénéité des parcours d'engagement de décrocheurs en service civique.*

Antoine Querrec (CETCOPRA, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). *Quand l'école s'arrête, diverses manières d'accueillir l'événement de déscolarisation. Analyse des récits de jeunes adultes ayant connu une expérience de décrochage scolaire*

Ariane Baye, Christian Monseur (Département Education et Formation, université de Liège). *L'absentéisme des élèves de 15 ans ? Spécificités françaises et tendances internationales.*

Pratiques pédagogiques et accompagnement des jeunes en décrochage, atelier 1 (Animation : Yves Dutercq) – *Salle 133, Faculté de Droit*

Filippo Pirone (LaCES, université de Bordeaux). *La ré-inclusion scolaire. Ethnographie de deux dispositifs qualifiants aux marges du système éducatif argentin.*

Zoé Yadan (CERLIS, université Paris V Descartes). *Le conseil de discipline au collège : sanctionner un manquement, évaluer des performances.*

Cécile François, Patrice Bourdon (CREN, université de Nantes). *Vers une (re)mobilisation dans les apprentissages : Que disent des jeunes de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire) du sens de l'accompagnement.*

Amel Ftita (DISEMEF/ ECOTIDI, université de Tunis). *Améliorer la lutte contre l'échec en FLE pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie. L'exploitation des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales.*

Politiques de lutte contre le décrochage : partenariat, formation et dispositifs, atelier 1 (Animation : Pierre-Yves Bernard) – Salle 206, Faculté de Droit

Marie-Pierre Mackiewicz, Benjamin Denecheau, Perrine Robin (LIRTES, université Paris-Est). *Soutenir la scolarité d'enfants en protection de l'enfance.*

Geneviève Mottet (FPSE, université de Genève). *Le décrochage scolaire et la radicalisation : des préoccupations imbriquées au cœur du partenariat « école, travail social et police ».*

Edith Guilley, Amaranta Cecchini, Verena Jendoubi (Service de la recherche en éducation, Genève). *Discours institutionnel et adhésion des acteurs dans la mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage : la formation obligatoire jusqu'à 18 ans à Genève.*

Thierry Berthet (LEST, Aix-Marseille université), Pierre Doray (CIRST, université du Québec à Montréal). *Les voies de la qualification : L'expérience québécoise en matière de décrochage scolaire.*

12h00-13h00 Déjeuner

A partir de 13h30 : Reprise des ateliers

Les jeunes en situation de décrochage scolaire, atelier 3, 13h30-16h (Animation : Vanessa Di Paola) – Salle 202, Faculté de Droit

Samia Merabet, Imene Benharkat (université de Constantine). *Les facteurs du décrochage scolaire en Algérie.*

Véronique Hébrard (CREN, université de Nantes). *Un dispositif pédagogique de prévention du décrochage chez les "nouveaux étudiants" issus de la voie professionnelle.*

Eric Richard (campus Notre Dame de Foy, Québec). *Mobilité et abandon des études : le cas des cégépiens québécois.*

Aude Villatte (université du Québec en Outaouais). *Quelle contribution des variables psychologiques dans l'explication du risque de décrochage au postsecondaire ?*

Dominique Bodin (LIRTES, université Paris-est Créteil), Jeanne-Maud Jarthon (LIRIS, université Rennes 2). *Étudiants fonctionnaires stagiaires. Du décrochage à la démission*

Pratiques pédagogiques et accompagnement des jeunes en décrochage, atelier 2, 13h30-15h30 (Animation : François Burban) – Salle 206, Faculté de Droit

Jean-Pierre Decroix, Lucie Petit (CIREL-TRIGONE, université de Lille 1). *Enseigner pour apprendre, une expérimentation pédagogique à l'E2C.*

Nathalie Lavielle-Gutnik, Isabelle Houot (LISEC, université Nancy 2, université de Lorraine). *Le choix de l'Approche Par Compétences comme moyen pédagogique de reconnaissance des acquis de publics dits « décrochés ». Les cas des Ecoles de la 2^e Chance.*

Pauline Sabuco (LEST, Aix-Marseille université). *L'Ecole de la Deuxième Chance : un dispositif local et partenarial original pour les jeunes décrocheurs scolaires.*

Delphine Bruggeman (CIREL-PROFEOR, université de Lille 3), Benjamin Denecheau (LIRTES, université Paris-Est). *Le rôle des éducateur.rice.s de la PJJ dans l'accompagnement des jeunes en décrochage scolaire.*

Pratiques pédagogiques et accompagnement des jeunes en décrochage, atelier 3, 13h30-15h30 (Animation : Nadège Tenailleau) – Salle 135, Faculté de Droit

Julien Garric (ADEF, Aix-Marseille université). *Travail relationnel des enseignants et prévention du décrochage.*

Alexie Robert, Pascale Rouaud (CEREQ, Marseille). *En France, des pratiques de prévention du décrochage scolaire liées aux caractéristiques individuelles des professionnels de l'éducation mais également à celles des établissements scolaires.*

Benjamin Gesson (université de Bordeaux). *La relation aux élèves des nouveaux enseignants : De la relation « provocatrice » à la relation « isolante » du décrochage scolaire.*

Benoit Galand, Virginie Hospel (Université catholique de Louvain). *Quelle est la contribution des effets de composition et des pratiques d'enseignement aux variations du risque de décrochage scolaire entre établissements et entre classes ?*

Politiques de lutte contre le décrochage : partenariat, formation et dispositifs, atelier 2, 13h30-15h (Animation : Christophe Guitton) – Salle 133, Faculté de Droit

Lucy Bell (CREN, université de Nantes). *Orientation des collégiens en difficulté scolaire. Leur expérience de l'accompagnement fourni par les acteurs du collège.*

Alicia Jacquot (LEST, Aix-Marseille université). *Disparités et variations d'un instrument d'action publique de prévention du décrochage scolaire : les ateliers relais.*

Patrice Caro, Agnès Checcaglini (ESO-Caen, université de Caen). *Décrochage scolaire et inégalités territoriales d'encadrement.*

Politiques de lutte contre le décrochage : partenariat, formation et dispositifs, atelier 3, 15h30-17h (Animation : Eric Verdier) – Salle 133, Faculté de Droit

Véronique Simon et Joël Zaffran (Centre Emile Durkheim, université de Bordeaux). *De l'épaisseur sociale des collèges dans la lutte contre l'absentéisme scolaire.*

Maryan Lemoine (FRED, université de Limoges). *En Nouvelle Calédonie, quelles conceptions et quelles mobilisations des « territoires éducatifs » face au décrochage scolaire ?*

Jean Bernatchez (université du Québec à Rimouski). *Les instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative au Québec : analyse d'un instrument d'action publique visant à lutter contre le décrochage scolaire.*

Vendredi 1^{er} juin 2018

Cité des Congrès, Journée scientifique de l'université de Nantes

8h30-10h30 **Plénière 3 « Risques de décrochage, expériences des jeunes et raccrochage en formation »** (Animation : François Burban) – Auditorium 800

Intervention de **Najat Vallaud-Belkacem**

Christophe Guitton, Cathel Kornig et Éric Verdier (LEST, Aix-Marseille université) : *Comment des établissements de l'enseignement professionnel s'efforcent-ils de prévenir le décrochage : entre adaptation des dispositifs territoriaux et réflexivité collective locale*

Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut (CREN, université de Nantes) : *Le décrochage scolaire : une expérience genrée.*

Joël Zaffran (Centre Émile Durkheim, Bordeaux) : *Inégalités sociales, inégalités de genre et conditions réelles du raccrochage des jeunes sans diplôme.*

11h00-12h00 **Table ronde** – Auditorium 800

La lutte contre le décrochage scolaire : quelles échelles territoriales ?

12h00-13h00 Déjeuner

13h30-15h30 **Plénière 4 « Inégalités territoriales et action publique »**
(Animation : Christophe Michaut) – Auditorium 800

Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Agnès Checcaglini, Arnaud Lepetit (ESO-Caen, université de Caen, université de Rennes 2) : *Mobilité des jeunes sans diplôme et politique publique*

Patrice Caro, Agnès Checcaglini (ESO-Caen, université de Caen) : *Décrochage scolaire et accessibilité de l'offre de formation*,

Vanessa Di Paola et Stéphanie Moullet (LEST, Aix-Marseille université) : *Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ?*

Ides Nicaise (HIVA, KU Leuven) : *The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries.*

16h00-16h30 **Conférence de clôture** – Auditorium 800

François Burban et Yves Dutercq (CREN-Nantes) : *Logiques d'action et régulations dans la prise en charge territoriale du décrochage scolaire en France*

Programme détaillé du Mercredi 30 mai 2018

Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit

Politique nationale, déclinaisons régionales. Le cas de deux académies contrastées.

Pierre-Yves Bernard et François Burban

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Université de Nantes

Nantes – France

Le décrochage scolaire est devenu un problème majeur à l'agenda des politiques éducatives nationales, voire internationales. Par ailleurs ces politiques s'inscrivent nécessairement à un niveau territorial, afin d'être au plus près des jeunes en rupture et de mobiliser les acteurs de terrain.

De ce fait, les politiques nationales révèlent l'existence de logiques d'action et de configuration d'acteurs spécifiques, peu visibles dans le contexte relativement centralisé du système éducatif français.

On le montrera à partir d'un ensemble de constats sur les inégalités du décrochage scolaire et l'hétérogénéité de son traitement en France. Deux académies contrastées permettent de rendre compte des spécificités territoriales en matière de traitement du décrochage scolaire, et de la relative stabilité dans le temps des configurations d'acteurs mobilisés. La comparaison met également en évidence une forme particulière d'« effet Matthieu », au sens où la mobilisation la plus forte se réalise dans l'académie la moins touchée par le décrochage scolaire.

La régionalisation de la lutte contre le décrochage scolaire : Une comparaison France-Québec d'une action publique « prioritaire »

Thierry Berthet (LEST, CNRS et AMU, Aix-Marseille université), **Pierre Doray** (CIRST-UQAM), **Stéphane Moulin** (CIRST-Université de Montréal), **Jean-Guy Prévost** (CIRST-UQAM) et **Éric Verdier** (LEST, CNRS et AMU, Aix-Marseille université)

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST)

Aix-Marseille Université (AMU)

Montréal – Québec

Aix-Marseille – France

Dans les sociétés française et québécoise, la lutte contre le décrochage est aujourd'hui une priorité en matière d'éducation. Les similarités entre ces deux pays sont significatives, d'autant que de facto des transferts de politique publique ont eu lieu en la matière d'une rive à l'autre de l'Atlantique. En outre, s'est enclenché, à l'initiative des instances politiques des deux pays, un processus de régionalisation de la lutte contre le décrochage.

Cette communication vise à mieux comprendre ce processus. Plus précisément, en nous appuyant sur la distinction entre « localité » et « territoire », il s'agira de montrer que, par-delà les similitudes, la régionalisation de l'action publique se déploie selon des modalités différentes, tant du point de vue du pilotage de l'action publique que de la structuration des dispositifs de mise en œuvre. L'identification et la mise en perspective historique des similitudes et des différences d'un contexte à l'autre permet de rendre compte des spécificités sociétales du processus de régionalisations.

On montrera comment le statut socio-politique des régions et le degré d'irréversibilité institutionnelle des processus à l'œuvre ainsi que la nature des initiatives prises par les acteurs mobilisés pour contrecarrer le décrochage se combinent pour rendre intelligibles les dynamiques propres à chaque société dans un domaine aujourd'hui au sommet de l'agenda politique.

The Immigrant learners – A Challenge to Finnish educational system?

Najat Ouakrim-Soivio

Université d'Helsinki

Helsinki - Finlande

The educational equality was formally seen in Finland as the equality of similar education possibilities. The equality of the school system and the manifestation of that equality should not result in differences of learning outcomes regardless of gender, linguistic groups, or geographical areas. When educational equality is defined this way, the differences of the learning outcomes between the individuals are normal and accepted, but the systematic differences between the groups are not.

Finland differs from many other European countries as there is no national examination at the end of basic education. Instead in the end of basic education the sampled based assessment of learning outcomes are done subject specific every three years period. The national Core Curriculum for Basic Education (NCC) defines the learning objectives along with the numerical grade to be given for good competence in each school subject in the final phase of basic education. In principle, reaching the objectives for equal learning opportunities as defined in the NCC should lead to educational equity so as to ensure there are no statistically significant differences between for example Finnish speaking pupils or pupils with immigrant background.

In this presentation, the educational equality of Finnish-speaking pupils and pupils with immigrant background is analysed quantitatively from the point of view of the pupils' grades on history and social sciences, learning outcomes in those subjects and pupils' learning attitudes. In the presentation I try to answer the question whether or not there is a variation related to factors between these two groups. This research is based on the first (and so far only) national assessments of the history and social studies learning outcomes from 2011.

The results show that the educational rights of the pupils with immigrant backgrounds are compromised when the history and social sciences knowledge and the grades are compared at the same level of the Finnish-speaking pupils. In the end of the presentation, I'll discuss what consequences can already be seen when educational equality does not come true in practice.

Quantification du décrochage scolaire au Québec et en France : effets de perspective et jeux d'échelle.

Pierre Doray (CIRST-UQAM), Stéphane Moulin (CIRST - Université de Montréal), Jean-Guy Prévost (CIRST-UQAM), Éric Verdier (LEST, CNRS - AMU)

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST)

Aix-Marseille Université (AMU)

Montréal – Québec

Aix-Marseille – France

Au Québec comme en France, l'action publique destinée à lutter contre le décrochage scolaire s'est appuyée sur des outils de quantification visant à évaluer l'ampleur du problème à différents niveaux d'action (national, régional et local), à suivre son évolution au fil du temps et même à orienter cette évolution en fixant des cibles.

Cette communication traite de la recomposition des statistiques nationales, fort différentes d'une société à l'autre, en matière de décrochage scolaire induites par la montée des régulations supranationales et par la décentralisation ou la déconcentration de l'action publique. Adoptant un cadre d'analyse inspirée par la sociologie de l'action publique et la sociologie de la quantification, elle articule trois dimensions analytiques : les jeux d'échelle, la comparaison des instruments de l'action publique et les effets de perspective.

L'analyse de ces derniers montre que la variété des indicateurs, des échelles d'ordonnement et des seuils de comparaison, fournit des répertoires rhétoriques aux acteurs nationaux et régionaux, tantôt pour accréditer l'urgence d'agir, tantôt pour évaluer ou démontrer l'efficacité de leur action.

Programme détaillé du Jeudi 31 mai 2018

Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit

Les conduites déviantes et les difficultés d'adaptation sociale : des facteurs de risque qui dépassent le cadre scolaire dans la prévention des situations de décrochage scolaire des mineurs non incarcérés suivis en protection judiciaire de la jeunesse.

Jérémie Scellos, Catherine Blatier

*Laboratoire interuniversitaire de Psychologie : Personnalité Cognition et Changement Social (LIP/PC2S)
Université Grenoble Alpes
Grenoble - France*

Les facteurs de risque associés aux situations de décrochage scolaire, qu'ils constituent un arrêt prématuré et définitif de la scolarité des élèves au collège et au lycée, ou qu'ils s'inscrivent dans un processus continu menant à l'arrêt des études, sont nombreux et s'organisent habituellement autour des dimensions scolaires, familiales, sociales et personnelles rattachées au parcours des élèves (Fortin, Potvin, Marcotte, Royer, et Joly, 2006 ; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000). Aujourd'hui, les travaux de synthèse sur la question s'accordent sur ce caractère multidimensionnel des causes conduisant à décrocher de l'école (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer, & Potvin, 2012 ; Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, Goyens,...Van Pottelbergh, 2011). Cependant, même si des travaux récents ont mis en avant la primauté des facteurs scolaires et l'importance de certaines dimensions psychologiques dans l'apparition du risque de décrochage scolaire pour la majorité des élèves (Scellos, 2014), il n'en va pas forcément de même lorsque ces décrochages scolaires s'inscrivent dans un parcours délinquant à l'adolescence.

En effet, pour des jeunes suivis en protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) pour des faits de délinquance, déscolarisés ou en voie de déscolarisation, la dimension scolaire n'apparaît pas au premier plan des facteurs de risque à prendre en compte. Pour cette raison, la prévention du décrochage scolaire dans ce cadre nécessite un accompagnement différent à la fois au plan social mais aussi du point de vue psychologique et éducatif pour permettre à ces jeunes de réinvestir un nouveau projet de formation.

Dans ce contexte, cette communication a pour objectif de présenter plusieurs parcours de jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation, suivi dans un cadre pénal par une équipe pluridisciplinaire d'un service d'Unité Éducative en Milieu Ouvert (UEMO) en PJJ en présentant la manière dont les professionnels de l'équipe pluridisciplinaire s'attachent à solliciter les ressources personnelles, familiales et sociales potentiellement présentes pour faire émerger un projet de raccrochage chez des jeunes éloignés depuis de nombreuses années d'une scolarité ordinaire lorsque cela demeure envisageable.

Echec scolaire en Picardie : le sentiment d'efficacité des élèves au collège.

Lucie Mougenot, Julien Moniotte, Thomas Venet

*Centre amiénois de recherche en éducation et formation (CAREF)
Université de Picardie Jules Verne, Université de Picardie Jules Verne
Amiens - France*

Cette proposition s'inscrit dans le cadre d'une recherche régionale qui interroge notamment les origines de l'échec scolaire en Picardie. En 2008 par exemple, l'académie d'Amiens affiche un taux de jeunes sortants sans aucune qualification de 9,1% contre 5,9 % au plan national. Par ailleurs, le taux d'illétrisme représente plus de 11% chez les 16-65 ans en 2013 (CESER, 2015). Malgré les nombreux constats effectués et actions menées, les difficultés observées dans certains bassins persistent largement et la Picardie se place vis à vis de nombreux critères au dernier rang national.

Nous présenterons ici un volet de cette recherche régionale pour lequel nous avons interrogé des élèves et des enseignants au moyen d'un questionnaire. L'enquête menée auprès des élèves a pour but de mesurer leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) au plan scolaire, social et lié à la capacité d'autorégulation (Blanchard et al., 2013). Ce sentiment étant largement corrélé à la réussite scolaire, il nous a semblé opportun de questionner les élèves scolarisés dans des territoires spécifiques et à différents moments dans la scolarité. L'enquête menée auprès des enseignants des mêmes établissements scolaires vise aussi à mesurer leur sentiment d'efficacité personnelle qui reflète leur croyances en leurs capacités à faire réussir les élèves ; les recherches montrent que plus ce sentiment est élevé, meilleure est la qualité de leur enseignement (Dussault et al., 2001).

Les questionnaires utilisés s'inscrivent directement dans la perspective sociocognitive de l'auto efficacité de Bandura. Ils se présentent sous la forme d'échelles d'attitude et permettent d'étudier l'évolution des croyances personnelles des élèves. Nous présenterons ici les premiers résultats de l'étude en analysant les données issues de deux collèges de la Somme situés dans un contexte différent. Tous les élèves de 6ème et de 3ème ont été interrogés ce qui permet de cibler les points de difficulté et l'évolution de leurs croyances durant leurs années de collège. Les résultats seront aussi mis en relation avec les croyances des enseignants de ces établissements qui ont participé à l'enquête sur la base du volontariat.

Implication parentale et engagement scolaire au primaire : différences en fonction de la région de naissance du parent.

Kristel Tardif-Grenier, Isabelle Archambault

Département de Psychoéducation et de Psychologie, Université du Québec en Outaouais

École de Psychoéducation, Université de Montréal

Québec - Canada

La réussite éducative de l'élève au primaire, soit l'engagement et le rendement scolaire, figurent parmi les meilleurs prédicteurs du risque de décrochage scolaire ultérieur. Or, l'association entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et la réussite éducative de l'élève est bien documentée. La présente étude vise à établir dans quelle mesure l'implication parentale dans le suivi scolaire est associée au rendement et à l'engagement scolaire d'élèves du primaire qui sont issus de l'immigration. Au total, 296 élèves répartis dans cinq écoles montréalaises situées en milieu défavorisé ainsi que leur parent et leur enseignant ont participé à cette étude longitudinale. Étant donné que la population immigrante constitue un groupe hétérogène au plan culturel et socioéconomique, nous avons examiné les différences en fonction de la région de naissance du parent, soit le Canada, l'Afrique du Nord et les Antilles. Les résultats quantitatifs issus des analyses de parcours multi-groupes suggèrent que les parents nés dans les Antilles se distinguent des deux autres groupes par le fait que chez ce groupe, les discussions fréquentes l'enfant au sujet de l'école et l'encadrement étroit de la période des devoirs est associé à un rendement scolaire plus faible chez l'enfant.

Le rapport au savoir d'élèves finissants au secondaire : que veut dire « réussir à l'école » ?

Annie Malo

*Université de Montréal C.P. 6128, Montréal
Québec - Canada*

Le concept de rapport au savoir a été développé en France afin de comprendre, au-delà des déterminismes sociaux et économiques, les phénomènes de réussite et d'échec scolaires en prenant en compte l'histoire de l'élève et la confrontation entre des modes de socialisation et des univers de pratiques différents (école, famille, communauté) (Charlot, 1997; Rochex, 2004). Les travaux sur le rapport au savoir ont connu un rayonnement dans plusieurs pays, dont au Québec, auprès de différentes populations, tant étudiantes qu'enseignantes (Bernard, Savard et Beaucher, 2014; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017). Des recherches ont documenté le rapport au savoir d'élèves d'un même groupe social et ont montré que la réussite ou l'échec scolaire n'est pas que conditionné par l'origine sociale ou culturelle (Lafortune, 2012).

Par ailleurs, le concept de rapport au savoir permet de nuancer celui de réussite scolaire, notamment sous l'angle des logiques, de cheminement ou d'apprentissage (Bautier, Charlot et Rochex, 2000), mobilisées par les élèves au cours de leur scolarisation. L'objectif de la présente recherche est de documenter l'expérience scolaire d'élèves finissants au secondaire. Pour répondre à cet objectif, une recherche qualitative a été menée auprès d'élèves de sciences de 5^e secondaire par le biais d'un entretien semi-directif. Pour cette présentation où nous nous intéressons à cartographier la diversité du rapport au savoir des élèves en présence, nous nous pencherons plus particulièrement sur les résultats des entretiens réalisés avec dix élèves volontaires d'un même groupe-classe d'une école privée située dans un quartier multiethnique d'une métropole québécoise.

L'analyse de contenu, réalisée à l'aide du logiciel QDA-Miner, s'est portée sur trois dimensions du rapport au savoir des élèves : le rapport à l'école, le rapport à l'apprendre et rapport au savoir proprement dit (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Les résultats montrent la singularité du rapport au savoir des élèves, et ce, dans un contexte où la plupart d'entre eux ont réalisé toute leur scolarité à la même école. À cet égard, les pratiques pédagogiques des enseignants, les interactions avec les pairs, ainsi que le contexte familial colorent l'expérience scolaire de ces élèves. Bien qu'ils soient en réussite scolaire, les propos de ces élèves montrent les divers sens qu'ont pris la scolarisation, les savoirs et les disciplines scolaires, dont les sciences, pour eux. À la lumière de ces résultats, on peut se demander ce que veut dire réussir à l'école pour ces élèves.

Les pratiques éducatives familiales et le décrochage scolaire des filles au Mali.

Habibatou Doumbia

*CESOL
Paris - France*

Cette proposition de communication résulte de mon travail de doctorat sur le décrochage scolaire et le destin des filles au Mali.

Le décrochage scolaire féminin au Mali présenté de nos jours comme un problème socioéducatif se trouve au cœur des débats politiques centrés sur l'éducation. Considéré comme l'arrêt des études sans l'obtention d'un diplôme, fatalisé ou banalisé, le décrochage scolaire féminin au Mali n'est-il pas perçu comme un phénomène inhérent à la scolarité féminine où les apprentissages scolaires seraient au-dessus des capacités féminines ?

Il prend des configurations dans les rapports des filles au savoir scolaire : « démobilisation scolaire », R. Baillon, de « décrochage passif » J-Y Rochex et E. Bautier de « décrochés de l'intérieur » P. Bourdieu. Sa banalisation ou sa fatalisation voilée ou non, constitue des enjeux de légitimation au moment même où sa « mise en scène » dans les médias est instrumentalisée.

L'interruption des études n'a pas les mêmes conséquences pour une fille que pour un garçon. Une culture de l'abandon se dessine, se forge et se pérennise dans le rang des filles. Décrochages engendrés par les appartenances religieuses, les systèmes économiques ou les modes d'éducation, ce travail a pour objectif d'apporter une contribution à l'analyse et à la compréhension du rôle que jouent les pratiques éducatives familiales dans la persévérance ou le décrochage scolaire des filles.

Méthodologie : J'ai déployé une méthode qualitative étayée sur une étude quantitative : enquête par questionnaire couplée d'entretien auprès de 184 sujets dont 164 élèves (122 filles et 42 garçons) fréquentant la 5ème ou la 6ème année du premier cycle de l'enseignement fondamental, les équivalents du CM2 et de la 6ème. L'échantillon des élèves a été tiré de façon aléatoire dans les quatre types d'école en vigueur au Mali : l'école publique, l'école privée laïque, l'école communautaire et la medersa ; entretiens réalisés auprès de 43 personnes composées d'enseignants des membres, du comité

L'ennui en classe et le décrochage scolaire.

Karine Gaujour, Sondék Zarrouk

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC)

Université de Haute-Alsace (UHA)

Mulhouse - France

Blaya (2012) met en évidence que 70 % des élèves décrocheurs avouent s'ennuyer en classe. Bernard et Michaud (2015) distinguent quant à eux, une catégorie de jeunes décrocheurs qui, jugent inutiles les apports et savoirs scolaires. Ces élèves ont l'impression de perdre leur temps à l'école. Ils s'ennuient. Cet ennui se concrétise par un désengagement prenant ostensiblement la forme d'un manque de travail et/ou d'une agitation en classe. D'ailleurs, déjà, en son temps, Sénèque définissait l'ennui à travers l'oxymore suivant « une paresse agitée ».

L'ennui apparaît lors de la perte de sens et la perte de désir (Huguet, 1984). La perte de sens semble liée à un décalage entre les aspirations et la réalité du quotidien (Clerget, 2016) La perte de désir, elle, conduit à la frustration et/ou à la lassitude. Comment réussir à (re)donner du sens et à (ré)activer le désir ?

L'enjeu de cette communication est de montrer que l'ennui a des vertus et que le prendre en compte en classe, agir sur cette variable en tant qu'enseignant peut être un levier pour favoriser l'engagement des élèves et ainsi diminuer le risque de décrochage scolaire.

Or, l'ennui en classe semble surgir lorsque l'école a, soit comblé tous les désirs de l'élève et répondu à l'ensemble de ses attentes, soit, au contraire, lorsqu'elle n'en a comblé aucun. Deux sentiments propres à l'ennui émergent alors : lassitude et frustration. Le désir disparaît et l'ennui prend sa place. Le manque de motivation apparaît et l'intérêt pour les apprentissages s'affaiblit. La longueur du temps devient alors le terreau de l'ennui en classe (Tardy, 2016).

Nous situerons notre démarche de recherche dans le contexte spécifique du lycée professionnel.

Notre étude se centrera sur l'ennui en classe des adolescents. Nous nous intéresserons aux causes de cet ennui à travers la vision divergente des chercheurs, des enseignants et plus particulièrement de celle des élèves qui incrimine l'attitude des enseignants.

Il nous semble indispensable de redonner à l'ennui ses vertus éducatives. Apprendre à désirer, inciter à fournir les efforts nécessaires, motiver l'attention sont des solutions pour l'intégrer et l'adopter, tant il est utile à la construction des apprentissages et à l'acquisition des savoirs.

La méthodologie de recherche est basée, dans un premier temps, sur l'élaboration d'un questionnaire administré à des élèves de secondes afin de vérifier notre hypothèse postulant que la représentation de l'ennui en classe diffère en fonction du type d'établissement secondaire fréquenté (lycées général, technique et professionnel) Puis, des entretiens semi-directifs seront effectués nous permettant d'affiner les données collectées. Notre enquête s'intéressera ensuite aux enseignants de lycées professionnels afin de définir leur perception du décrochage scolaire, leur implication dans sa prévention et de connaître également leur comportement face à l'ennui des élèves en classe et la gestion de cet affect.

Décrocher puis servir : l'hétérogénéité des parcours d'engagement de décrocheurs en service civique.

Gérald Houdeville, Charles Suaud

CENS-CNRS 3706

Université Catholique de l'Ouest / Université de Nantes

Nantes - France

Au cours de l'année 2017 nous avons eu l'occasion de mener une enquête par voie d'entretiens [N=38] auprès de jeunes en service civique (SC) sur le territoire des Pays de la Loire (PDL) – cette recherche fera l'objet d'un rapport final remis à la Direction Régionale Jeunesse et sport et cohésion sociale (DRJSCS) des PDL à la fin du mois de décembre 2017. Dans l'objectif de montrer que l'appropriation de ce dispositif était fortement différenciée, nous avons interrogé des jeunes en cours de SC, tous décrocheurs au moment où ils ont signé leur contrat : l'idée était de dire que si nous pouvions montrer cette hétérogénéité à propos de cette population restreinte, celle-ci serait d'autant plus avérée pour l'ensemble des jeunes en SC. L'« échantillon » comprend à la fois des jeunes ayant quitté le système secondaire sans obtenir le bac (au plus) ainsi que des bacheliers, ayant débuté des études supérieures sans toutefois obtenir de diplôme (ce qui permet d'élargir la réflexion aux problématiques des ruptures de formation supérieure).

L'objectif de la recherche est à double détente. Si le choix de cette sous-population vise à interroger le dispositif du SC, saisi avec ses intentions proclamées, notre communication cherchera à mettre à profit la mise en situation de SC pour analyser ce que décrocher veut dire. L'enquête auprès de jeunes décrocheurs en SC (du fait de leur inscription dans un dispositif porteur de changements positifs à leurs yeux) a permis de les faire s'exprimer sans trop de censure sur leur parcours fait d'expériences cuisantes ou, à tout le moins, disqualifiantes et leur avenir, même si celui-ci reste le plus souvent indéterminé (alors que la fin du SC s'approche).

Les voies différentes par lesquelles les jeunes arrivent au SC et la manière dont celui-ci se déroule permet de mettre au jour la grande hétérogénéité des parcours des décrocheurs interrogés à rebours d'une conception du décrochage scolaire comme phénomène homogène. Les parcours des jeunes interrogés ici ne peuvent être compris qu'en termes d'incorporation d'histoires scolaires mais aussi, plus largement, sociales. Les modes d'appropriation très contrastés du SC (notamment sous le rapport du rapport au temps) serviront à objectiver les transformations que le processus de décrochage a entraînées chez les différentes catégories de décrocheurs. La prise en compte de ces parcours fait apparaître que la transition que le SC est censé constituer ne pourrait s'avérer telle que pour les seules catégories de jeunes parmi les décrocheurs inscrits dans de véritables trajectoires d'insertion et dotés des ressources pour ce faire.

Plus généralement, l'enquête sur ces jeunes décrocheurs en SC est de nature à souligner qu'un dispositif relevant d'une politique de jeunesse globale, universelle (depuis le 1er juin 2015 le service civique est devenu universel) occulte les différences, aux dépens des plus dépossédés.

Quand l'école s'arrête, diverses manières d'accueillir l'événement de déscolarisation.

Analyse des récits de jeunes adultes ayant connu une expérience de décrochage scolaire.

Antoine Querrec

Laboratoire CETCOPRA

Université Paris 1 - Panthéon-Sorbonne

Paris – France

Cette communication propose d'analyser les effets du décrochage scolaire sur les transitions vers l'âge adulte. Pour illustrer cette réflexion nous analyserons une période singulière des parcours des jeunes de l'enquête, soit le moment précis de leur déscolarisation (Glasman, Œuvrard, 2004)

Cette présentation prend appui sur un travail de thèse dont l'objet est l'analyse des parcours vers l'âge adulte (Van de Velde, 2008) de jeunes ayant connu une expérience de décrochage scolaire. Cette recherche mobilise le paradigme des parcours de vie (Elder, 1999). Elle s'appuie sur des entretiens biographiques de type narratif (Bertaux, 2010) et une enquête ethnographique auprès de jeunes résidant sur le quartier du Val-Fourré à Mantes-la-Jolie. L'objet de cette communication est précisément d'analyser - à travers leurs récits rétrospectifs - ce que représente pour les jeunes de l'enquête ce moment singulier où l'école s'arrête. Quels regards portent-ils sur leur décrochage antérieur et comment vivent-ils l'événement de déscolarisation ? A travers l'analyse de leur mise en récit nous verrons en quoi le temps qui suit la déscolarisation est une temporalité particulièrement importante de leurs parcours de vie.

Nous appréhenderons la déscolarisation en ce qu'elle participe à l'échelle de leurs parcours à une transition (Hareven, Masaoka, 1998). Aussi nous verrons que s'ouvre pour eux une nouvelle situation sociale qui s'observe à travers la reconfiguration des relations familiales, l'évolution des sociabilités et des engagements mais aussi l'expérience de l'ennui et de la différence. Mais cette transition ne s'opère pas nécessairement comme une bifurcation (Grossetti, Bessin, Bidart, 2009) et la manière dont ils perçoivent la fin de l'école est intimement liée à la nature de leur décrochage scolaire antérieur. Ainsi loin d'être vécue de manière homogène, la déscolarisation, est différemment appréhendée par les jeunes enquêtés. Nous verrons cette différenciation à travers la manière dont ils accueillent l'événement de déscolarisation. Nous présenterons alors cette différenciation à travers trois principales variables : la prévisibilité (Grossetti, 2006) de l'événement de déscolarisation, l'engagement antérieur dans des activités concurrentielles à la scolarité et le périmètre des bouleversements provoqués par la fin de l'école.

Aussi la manière dont les jeunes de l'enquête perçoivent et mettent en récit cet événement singulier nous informe à la fois sur leurs expériences scolaires antérieures mais également sur les effets du décrochage au delà des contextes et des temporalités scolaires. Par ce jeu de focale sur cette séquence de leurs parcours nous proposerons plus globalement une réflexion quant à la continuité de l'expérience de décrochage scolaire.

L'absentéisme des élèves de 15 ans ? Spécificités françaises et tendances internationales.

Ariane Baye, Christian Monseur

Département Education et Formation

Université de Liège

Liège – Belgique

Sur un continuum qui va d'un plein engagement dans la vie scolaire au décrochage, l'absentéisme apparaît souvent comme une cause ou une conséquence d'une situation de décrochage (Balfanz & Byrnes, 2012 ; McIver & Messel, 2013, Rumberger et Lim, 2008). A la demande du Cnesco, les auteurs de la présente contribution ont analysé les données de PISA 2015 afin de mieux comprendre les facteurs individuels et scolaires associés à l'absentéisme des élèves de 15 ans (Monseur et Baye, 2017). Ils se sont intéressés à trois dimensions de l'absentéisme : l'absentéisme de journées entières, le fait de sécher les cours et les arrivées tardives. Dans le cadre du rapport réalisé pour le Cnesco, 12 variables individuelles (données sociodémographiques, performances et parcours scolaires, motivation, sentiment d'appartenance à l'école, sentiment d'être traité injustement par les enseignants, harcèlement, anxiété par rapport aux évaluations) et 5 variables agrégées au niveau « école » (climat, taille, niveau socioéconomique, niveau de performance, niveau d'absentéisme) avaient été retenues. Dans le cadre de la présente contribution, des régressions logistiques de type « stepwise » ont été utilisées afin de conserver uniquement les variables dont l'ajout contribue à l'explication de la variation de l'absentéisme en France et ainsi éviter des estimations biaisées des coefficients de régression dues à une éventuelle colinéarité entre prédicteurs. Au niveau « école », seul l'absentéisme des pairs » influence l'absentéisme. Au niveau individuel, six variables interviennent dans l'explication de l'absentéisme : l'anxiété à l'égard des tests, la motivation, la performance, le fait d'être issu de l'immigration, le sentiment d'être traité injustement par les enseignants et le sentiment d'appartenance à l'école.

Par ailleurs, une analyse factorielle a été réalisée sur les coefficients de régression logistique. Deux facteurs (expliquant à eux deux 61% de la variance) ressortent. Le 1^{er} regroupe particulièrement les variables non cognitives (motivation, sentiment d'injustice, anxiété) ; le second regroupe les facteurs cognitifs et collectifs (performance, sentiment d'appartenance, absentéisme des pairs). Les pays ont été positionnés relativement à ces deux facteurs en vue de cerner les spécificités françaises. La France et la Suisse ont des profils assez semblables, et font partie des pays qui ont des scores particulièrement élevés sur le facteur « 2 ». Ainsi, en France, à l'instar de nombreux pays plutôt sélectifs, la probabilité d'absentéisme est particulièrement liée au facteur « performance scolaire », mais aussi à des dimensions qui dépendent de politiques d'établissement.

La ré-inclusion scolaire. Ethnographie de deux dispositifs qualifiants aux marges du système éducatif argentin.

Filippo Pirone

Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LaCES)

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Bordeaux – France

Dans cette communication, nous nous proposons d'étudier la manière dont le système éducatif argentin tente de répondre à la question sociale de la ré-inclusion scolaire (*reingreso escolar*) d' « anciens décrocheurs » (Pirone et Rayou, 2012), ces jeunes et adultes ayant abandonné l'école avant la fin du cycle d'enseignement secondaire et voulant avoir une deuxième chance pour le compléter.

Pour ce faire, nous avons étudié deux « dispositifs éducatifs » (Barrère, 2013) qualifiants conçus dans les années 2000 autour de ce besoin social : le PIT (*Programa de Inclusión y Terminalidad* : programme d'inclusion et de fin d'études), un dispositif créé top-down par le ministère de l'éducation de Cordoba pour permettre à des jeunes décrocheurs de 14-17 ans d'être rescolarisés (Bernard, 2017) ; et le *Bachillerato Popular* (lycée populaire), un dispositif bottom-up (Cros, 2001) créé dans le cadre du militantisme politique en faveur de jeunes-adultes et adultes n'ayant que le diplôme d'études primaires.

Notre enquête a été effectuée entre 2016 et 2017 dans le cadre d'une recherche financée par le programme Ecos-Sud au sein de deux *Bachilleratos Populares* de Buenos Aires et un PIT situé dans un lycée de la province de Cordoba, où nous avons mené des entretiens semi-directifs avec plusieurs enseignants, élèves et responsables d'établissement et où nous avons mené des observations in situ. Pendant l'enquête, nous avons été particulièrement attentifs aux types de relation pédagogique qui s'y déroulaient et au rapport des acteurs au dispositif.

L'enquête a relevé que ces dispositifs fonctionnent en calquant les traits du mouvement contemporain de reconfiguration des scolarités dans un sens d'inclusion et de maintien à l'école du plus grand nombre possible d'élèves. Ces objectifs se déploient au travers d'une exacerbation de l'horizontalité de relations pédagogiques de plus en plus personnalisées et de moins en moins médiées (Bernstein, 2007), dans un effort collectif de (re-)valorisation des identités des élèves. En ce sens, il ne s'agit pas seulement de dispositifs de ré-inclusion scolaire, mais aussi et surtout de « maintien » dans l'école. Ces dispositifs paraissent parallèlement marginaliser les objectifs et les contenus strictement scolaires, en octroyant ainsi des (re-)scolarités à « basse intensité » (Kessler, 2006).

Leur fonctionnement illustre ainsi le fait que le système éducatif argentin embrasse les logiques de l'inclusion (Taylor, 1992), en les confinant à ses marges et en ne les y incluant pas de manière structurelle (Tiramonti, 2011).

L'explicitation de ces résultats pourra permettre en conclusion de tracer des pistes de réflexion comparée autour du traitement de la question de la ré-inclusion scolaire dans le contexte français.

Le conseil de discipline au collège : sanctionner un manquement, évaluer des performances.

Zoé Yadan

Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS)

Université Paris V Descartes

Paris – France

Au collège, deux types de réponses aux incartades sont discernées : les punitions, comprenant les fautes mineures des élèves et les sanctions ou mesures disciplinaires, répondant à des manquements graves au règlement. Plus précisément, ces dernières surviennent lorsque l'adolescent porte atteinte aux personnes et aux biens ou, encore, lorsqu'il transgresse notablement ses « devoirs d'élève ». Les sanctions disciplinaires sont généralement décidées suite à une commission éducative ou à un conseil de discipline. Ces instances réunissant différents acteurs de la communauté scolaire (chef d'établissement, CPE, professeurs, parents d'élèves, élèves délégués etc..) mais aussi l'élève et sa famille, constitueront le point initial de notre réflexion sur les situations de décrochage scolaire.

L'intervention proposée sera l'occasion de dresser le portrait de l'élève sanctionné, dépeint par les différents acteurs scolaires, portrait faisant état d'un élève « peu scolaire », « qui ne respecte pas le cadre » et qui « décroche ». Il semblerait que les commission éducatives et conseils de discipline ne viennent pas sanctionner un acte isolé mais bien plus, un comportement au quotidien de l'élève qui ne serait pas « le bon ». Bien entendu, les adolescents ont tous commis un « manquement » tel que peut le définir le règlement intérieur de l'établissement, toutefois, cet acte s'ancre dans une multitude de désordre plus ou moins important. Si bien que, lors du conseil, le comportement ainsi que les résultats scolaires de l'élève sont tout autant discuté que l'acte en lui-même. Il s'agira de mesurer en quoi le conseil de discipline peut venir questionner le lien entre manquements commis par l'élève et performances scolaires, mais également de saisir le poids de ces deux éléments sur la décision de sanction.

En second lieu, il sera question des solutions envisagées lors de ces différentes réunions pour afin que l'adolescent adopte une « attitude d'élève » comme escompté par les acteurs scolaires. Nous présenterons ainsi l'importance de la notion d'engagement, engagement censé enrayer la carrière punitive de l'élève et lui permettre de travailler sur ses « devoirs » d'élève. Au-delà de cet aspect, nous verrons comment la famille est sollicitée pour être force de changement du comportement de l'élève. C'est enfin, les différents dispositifs proposés par l'institution qui seront présentés.

La recherche présentée repose sur une approche qualitative. Dans le cadre de mon travail de thèse, une vingtaine¹ de conseil de discipline ont été observés dans différents Collèges de Seine-Saint-Denis. Ainsi, le public concerné par l'étude est majoritairement issu de milieu populaire². Ces observations constitueront le matériel de base, et seront complétées par l'analyse d'entretiens réalisés avec des acteurs scolaires et associatifs, mais également de parents.

¹ Le nombre de conseils de discipline et de commissions éducatives n'étant pas arrêté puisque la phase de terrain n'est pas achevée à l'heure actuelle.

² Cette caractéristique étant davantage liée aux impératifs du terrain : les conseils de discipline sont des instances difficiles à pénétrer.

Vers une (re)mobilisation dans les apprentissages : Que disent des jeunes de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire) du sens de l'accompagnement.

Cécile François, Patrice Bourdon

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN EA2661)

Université de Nantes / ESPE

Nantes - France

Enseignante en lycée professionnel et confrontée à des élèves en situation de décrochage de l'intérieur telle que définie dans la littérature scientifique (Bonnery, 2003), notre recherche (François, 2017) s'est axée sur les pratiques pédagogiques et l'accompagnement des jeunes en décrochage. Ainsi un certain nombre de questions sont apparus lors de la confrontation au terrain : Comment se sentent-ils ? Que pensent-ils des enseignants et de leur pédagogie ? Comment peuvent-ils réintégrer un système scolaire qui manque généralement de sens pour eux ? Sont-ils prêts à se réengager dans un système éducatif qui a des difficultés à répondre à leurs attentes ? Les dispositifs spécifiques mis en place au sein des établissements sont-ils une aide suffisante à l'insertion professionnelle des jeunes décrocheurs ?

Si quelques études ont déjà été menées sur ce dispositif (Bernard, 2009, 2014 ; Landès et Lefeuvre, 2014), il n'en existe peu à ma connaissance qui concerne le point de vue des jeunes entrant dans cette formation. Notre travail s'est donc articulé avec cette question centrale : dans quelle mesure et comment l'élève en décrochage scolaire peut-il se (re)mobiliser dans les apprentissages et (re)donner du sens au savoir au sein des MLDS ?

Le public cible de notre enquête concerne ceux bénéficiant de ce dispositif de façon à mettre au jour les processus qui agissent dans l'accompagnement en lien avec les pratiques des enseignants. Ma méthodologie a consisté à interroger des élèves sur les mobiles qui agissent sur leur investissement à la fois scolaire et personnel pour s'engager à nouveau vers une scolarisation et des apprentissages en vue d'une insertion professionnelle.

Nous avons mené des entretiens individuels et des bilans de savoirs auprès de 5 jeunes venant de divers dispositifs du Maine et Loire avec un suivi sur une année. L'analyse qualitative des résultats des entretiens, révèle que la relation établie selon un contrat d'entente mutuelle (Bruner, 1998) avec le coordonnateur et les intervenants de ce dispositif a un impact positif sur leur comportement en les (re)mobilisant vers un projet professionnel et vers une formation qualifiante. Elle permet également de mettre en évidence que le processus relationnel des intervenants de cette formation basé sur la valorisation du jeune et le sentiment de compétence à un impact positif sur son projet professionnel. Toutefois l'étude montre aussi que cette prise en charge spécifique ne modifie pas ou peu le rapport au savoir scolaire des jeunes.

L'objet de cette communication est de présenter les différents cadres de mobilisation qui permettent de comprendre dans quelle mesure l'accompagnement permet de réinvestir l'école et les savoirs.

Améliorer la lutte contre l'échec en FLE pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie.

L'exploitation des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales.

Amel Ftita

Didactiques, Sciences de l'Enseignement, Métiers de l'Education et de la Formation

(DISEMEF/ ECOTIDI.)

Tunis - Tunisie

Nous prenons l'échec des apprenants tunisiens en FLE à la fois pour un facteur majeur d'aggravation de décrochage scolaire en Tunisie et pour un phénomène occasionné en grande partie par les difficultés lexicales rencontrées lors de son apprentissage.

L'objectif de ce travail est de construire un dispositif didactique visant le développement de la compétence lexicale scripturale des lycéens tunisiens prise pour facteur incontournable de leur réussite en FLE. Nous adoptons une démarche empirique axée sur deux méthodologies distinctes : celle de la linguistique contrastive ou l'analyse des erreurs adoptée en contexte bilingue et celle de l'analyse du contenu des programmes lexicaux tels qu'ils sont introduits dans les manuels scolaires de français. D'un côté, nous allons traiter des erreurs lexicales fréquentes dans un corpus de textes écrits par des apprenants tunisiens de FLE au cycle secondaire. D'un autre côté, nous passerons à l'examen des contenus lexicaux des programmes du français pour mieux cerner cette problématique d'apprentissage lexical. En d'autres termes, nous entendons engager deux enquêtes orientées vers la confrontation des objets d'enseignements assignés au lexique français et le résultat entrevu, c'est-à-dire l'aboutissement de ces mêmes objets déduit et concrétisé à travers les productions écrites et finales des apprenants. Il arrive que le manque de supports enrichissants et bien adaptés et de stratégies d'enseignements motivantes soit une source capitale de l'échec en FLE et de la « marre d'école » chez les jeunes enseignés menacés d'abandon scolaire.

Nous comptons procéder à une analyse des erreurs lexicales des apprenants selon deux angles de vue : intralinguistique et inter-linguistique. Dans un premier volet, nous envisageons d'étudier une typologie d'erreurs intra-linguales dues généralement à la connaissance insuffisante des caractéristiques intrinsèques du système lexical français telles que les propriétés formelles, sémantiques et combinatoires (de cooccurrence). Dans un deuxième volet, nous allons focaliser notre attention sur une autre source d'erreurs de nature interlinguale engendrées par l'interférence de la langue maternelle arabe. Nous comptons nous attarder sur le concept de transfert négatif qui induit souvent les apprenants en erreurs d'interférence. Le recours à la langue mère en tant que premier système linguistique intériorisé par l'apprenant tunisien pour comprendre et produire en français n'est en lui-même qu'une sorte de compensation parfois involontaire et spontanée de ses problèmes lexicaux intra-linguaux. Celui-ci se réfugie dans sa langue mère avec laquelle il est familiarisé pour se procurer un sentiment de sécurité linguistique. Nous allons dans une étape finale amorcer une remédiation aux erreurs intralinguistiques en proposant d'exploiter les ressources de la lexicologie explicative combinatoire de la TST de Mel'cuk. Nous préconisons le recours à la didactique convergente pour contourner le problème d'interférences de l'arabe.

Cette méthodologie comparatiste qui est inspirée de la linguistique contrastive est basée sur la traduction considérée à l'heure actuelle en contexte de bilinguisme comme un outil de désambiguïsation et d'acquisition lexicales efficace. Dans cette même optique, nous supposons que la langue maternelle arabe prise pour une source d'erreurs interférentielles pourrait en contrepartie,

fournir à la didactique du français en général et à la didactique du lexique en particulier un dispositif de remédiation à ces mêmes erreurs et représenter un outil d'enrichissement durable du vocabulaire des apprenants confrontés aux difficultés lexicales persistantes.

Soutenir la scolarité d'enfants en protection de l'enfance.

Marie-Pierre Mackiewicz, Benjamin Denecheau, Perrine Robin

*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques
Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES)*

Université Paris-Est

Paris – France

La réussite scolaire des enfants placés est bien plus faible, en moyenne, que celle des enfants de population générale. Cet écart ne serait pas imputable uniquement aux expériences vécues avant le placement, mais aussi au contexte du placement lui – même. Une structure d'accueil a mis en place, au niveau national, un programme très structuré de soutien à la scolarité (présenté lors de la communication). Conduite par une équipe de recherche pluridisciplinaire, une étude qualitative a été réalisée sur deux de ses sites en 2016-2017.

A partir de 20 situations d'enfants scolarisés en primaire, 96 interviews ont été enregistrés avec : les enfants et dans la mesure du possible, leurs parents ou proches ; leurs éducatrices et assistantes familiales et les autres professionnels et bénévoles de chaque site ; leurs enseignants et responsables communaux. L'équipe de recherche a analysé le rapport à la scolarité de ces enfants en suppléance pour chaque acteur impliqué, afin d'identifier les changements de représentations et de pratiques impulsés par ce programme. Nous présenterons les volets de l'étude portant sur les professionnels des structures d'accueil et leur collaboration avec les établissements scolaires.

En fonction du contexte, de leurs propres représentations et connaissances concernant tant l'école que la protection de l'enfance, ainsi que de la rencontre singulière avec chaque enfant, les différents acteurs témoignent de leur expérience. Nous rendrons compte des alliances et des tensions au sein et entre institutions, en fonction des positions occupées, du niveau des directions aux agents les moins qualifiés.

Tous ces professionnels indiquent quels soutiens leur sont utiles pour ajuster leurs pratiques, du côté de leur équipe et de leur propre institution, établissement de suppléance ou école, et inversement. Le programme étudié répond en partie aux attentes, surtout si les professionnels ont le sentiment de partager des valeurs communes à propos de l'éducation, de l'enfance et de leur rôle mutuel. Mais si certaines propositions renforcent le consensus entre les deux institutions (scolaire et supplétive), le risque serait de conduire d'une part à une réduction de la marge de liberté des enfants, d'autre part à écarter à nouveau les familles et proches des processus de décision.

Le décrochage scolaire et la radicalisation : des préoccupations imbriquées au cœur du partenariat « école, travail social et police »

Geneviève Mottet

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)

Université de Genève

Nous entendons dans cette présentation questionner les partenariats qui se développent autour des jeunes « à risques », ainsi que les mots d'ordre qui sont prônés et les dispositifs qui se construisent à leur égard. Plus précisément, nous déploierons notre questionnement autour du partenariat école-travailleurs sociaux-police qui semble se développer en Suisse tant au niveau de la lutte contre le décrochage scolaire qu'au niveau de la prévention de radicalisation. L'intérêt sera porté sur l'interpénétration des rôles des acteurs sur ces questions de société et sur les manières dont ils sont amenés à prévenir les problèmes, détecter les risques et signaler les jeunes en question ; soit comment des mesures de prévention, d'intervention et de répression sont produites aujourd'hui par les politiques éducatives, sociales et sécuritaires.

Les sources mobilisées proviennent de la récolte d'articles médiatiques, de discours de presse et de discours politiques et institutionnels. La période étudiée, court des années 2000 à aujourd'hui. Notre ancrage théorique et épistémologique met en exergue le processus d'émergence et de montée en puissance d'une nouvelle vision d'un problème selon les influences supranationales, nationales et locales (Muller, 2000), ainsi qu'au niveau du décrochage scolaire, comment la considération de celui-ci participe d'une construction d'un problème public (Bernard, 2015 ; Blumer, 1971). Nous nous appuyons sur diverses analyses socio-historiques menées précédemment sur la lutte contre la désaffiliation scolaire et professionnelle (Mottet, 2016 a ; Mottet, 2016 b), ainsi que sur le déploiement de dispositifs en direction de publics issus de la migration (Mottet, 2017 b), notamment considérés récemment à partir de la catégorie « élèves musulmans » (Mottet, 2017 a).

Nous rendrons compte des objectifs des dispositifs institués de lutte contre le décrochage scolaire et ceux visant la prévention de la radicalisation et présenterons les interpénétrations telles qu'elles apparaissent et telles que sont à questionner, voire questionnées par les acteurs professionnels. Les partenariats entre l'école et la police se développent depuis les années 2005, également entre école et travailleurs sociaux, ainsi qu'entre travailleurs sociaux et police. Les rôles de ces acteurs en partenariat se redéfinissent autour de mots d'ordre que nous présenterons tels que celui de « garder le lien ».

Discours institutionnel et adhésion des acteurs dans la mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage : la formation obligatoire jusqu'à 18 ans à Genève.

Edith Guilley, Amaranta Cecchini, Verena Jendoubi

Service de la recherche en éducation (SRED)

Genève - Suisse

Dans le cadre de sa politique de lutte contre le décrochage scolaire, le canton de Genève prépare une augmentation de la durée de formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) pour la rentrée scolaire 2018. Unique en Suisse, cette réforme interdit aux jeunes de quitter l'école ou un apprentissage avant leur majorité, mais elle s'adresse avant tout au système de formation dont elle engage la responsabilité pour la prévention et la remédiation du décrochage. Elle implique, dès lors, l'engagement commun de nombreux acteurs à l'interne et en périphérie de l'institution scolaire.

Cette communication s'intéresse à la mise en œuvre de cette politique publique et l'aborde, dans un premier temps, par une analyse du discours institutionnel. Pour le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP), le défi de « trouver une place pour chacun » implique une « flexibilité » accrue du système scolaire (modularité / individualisation des parcours scolaires) et la « sécurisation des parcours des élèves » par un renforcement du « partenariat » interinstitutionnel et de la collaboration interprofessionnelle. Ce discours s'accompagne d'injonctions explicites et implicites à l'égard des acteurs concernés (directions générales, directions d'établissements, intervenants scolaires et diverses structures externes au DIP), de tensions (par ex. prévention interdisciplinaire versus traitement administratif du décrochage) et aussi de non-dits (par ex. modification des pratiques professionnelles), qui sont au cœur de cette analyse.

Dans un second temps, cette communication porte sur la traduction et donc l'interprétation (Lessard et Carpentier 2015) de cette politique par les acteurs concernés. Pour cela, l'analyse s'intéresse aux travaux de commissions consultatives où différents aspects de la réforme sont discutés. Plus précisément, elle vise à mettre en lumière les représentations et les attentes des acteurs vis-à-vis de la mise en œuvre, ainsi que leurs positions – entre adhésion et résistance – au modèle développé. Reflets des tensions, des intérêts et des enjeux qui traversent l'institution scolaire, ces éléments pourraient à leur tour constituer soit un levier, soit un frein à la mise en œuvre de FO18.

Fondée sur une approche qualitative d'analyse des politiques publiques, l'analyse se base sur des documents produits dans le cadre de différents groupes de travail chargés de préparer l'entrée en vigueur de la norme (documents de cadrage, documentations techniques), sur les premières communications du DIP et sur des échanges entre acteurs dans les commissions consultatives. Elle est menée par le Service de la recherche en éducation, lui-même rattaché au DIP et mandaté par celui-ci pour évaluer la phase préparatoire à la mise en œuvre de FO18, dans une optique d'accompagnement.

Les voies de la qualification : L'expérience québécoise en matière de raccrochage scolaire.

Thierry Berthet, Pierre Doray

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST)

Aix-Marseille Université (AMU)

Montréal – Québec

Aix-Marseille – France

Une importante caractéristique du système éducatif québécois est sa flexibilité, ce qui permet à un élève ou un étudiant de changer d'orientation ou de revenir aux études sans trop de difficulté. Il existe donc une école de la deuxième chance et même de la troisième. La communication présente, dans un premier temps, les différentes voies d'accès à une qualification en distinguant les voies scolaires et les voies non scolaires. Dans un second temps, nous présenterons les principaux parcours des élèves de deux cohortes de jeunes qui sont entrés au secondaire au même moment. Nous désirons évaluer combien de décrocheurs retournent aux études ou raccrochent. Cette estimation permettra de mettre en perspective la stratégie québécoise en matière de lutte contre le décrochage ou de persévérance scolaire.

Les facteurs du décrochage scolaire en Algérie

Samia Merabet, Imene Benharkat

Université de Constantine

Constantine – Algérie

L'école en tant qu'institution éducative, veille non seulement sur la transmission d'un savoir mais aussi à façonner l'individu de sorte qu'il adhère aux normes constitutives d'une société. Considérée comme le moyen de se socialiser (Sillamy, 1996), elle facilite à l'élève le devenir autonome (elle aide l'élève à accéder à son autonomie), à assumer des choix et à apprendre à vivre en société et à y adhérer. Cependant, la rencontre des obligations scolaires peut parfois générer une frustration chez les élèves qui s'exprimera sous la forme de l'école buissonnière, d'un échec scolaire ou encore d'un décrochage. Zay (2005) mentionne que le décrochage scolaire peut prendre deux formes : soit une forme passive (drop in) qui concerne des manifestations de désintérêt, passivité, absentéisme perlé, apathie et violence soit une forme active (drop out) qui désigne les sorties prématurées du système scolaire (Hugon, 2010, P 36). Dans tous les cas de figure, on peut mettre bien des causes lorsque l'école et l'environnement socio-spatial lui assurent des conditions difficiles.

Le décrochage scolaire, un phénomène social

Le décrochage scolaire comme phénomène social, interpelle la plupart des sociétés qui tentent d'appréhender ses causes et ses mécanismes. Le définir semble être assez complexe puisqu'il diffère d'un auteur à un autre et d'un pays à un autre. Néanmoins, ce concept peut désigner soit l'interruption volontaire des études, soit le fait de quitter le système scolaire sans diplôme ni qualifications ou bien il peut désigner un processus assez long qui n'apparaît pas subitement et qui aboutit à quitter définitivement les bancs de l'école. Cette « expression, venue de la recherche nord-américaine, désigne les élèves qui se désengagent des tâches scolaires au point, pour une partie d'entre eux, de quitter l'école avant d'avoir achevé leur cursus » (Hugon, 2010, P 36).

Le ministère de l'Éducation Nationale en France, renvoie le terme de décrochage à « Tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur ». Le décrochage est défini comme un « processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. » (Cité par Hugon, 2016, P15). Aux États-Unis, sont considérés comme décrocheurs tous ceux qui n'ont pas fini leurs études secondaires. (Thibert, 2013, P 3). Dans le même sens, les Québécois ajoutent que « le décrocheur est celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (à 17 ans). Cependant, ils distinguent entre le décrochage (interruption temporaire des études) et l'abandon scolaire qui est définitif et est acté après cinq années de décrochage » (Potvin & Pinard, 2012 ; Cité par Thibert, 2013, P 2). Par ailleurs, en Belgique, « sont en situation de décrochage, les jeunes soumis à l'obligation scolaire non inscrits dans un établissement et qui ne sont pas non plus instruits à domicile. Sont concernés aussi les jeunes étant absents plus de vingt demi-journées sans justification » (Plunus, 2012 ; cité par Thibert, 2013, P 2). Cette définition rejoint celle de l'Algérie qui désigne la non-scolarisation par le non accès à l'école pour certaines populations d'enfants spécifiques. Le décrochage scolaire par ailleurs, s'effectue soit aux moments de transition entre cycles, en fin de cycle Primaire et de cycle Moyen, soit tout au long du cycle Moyen (MEN et UNICEF, 2014)

Les taux significatifs de redoublement à travers les niveaux des cycles obligatoires, et plus particulièrement pendant les deux premières années du cycle Moyen (supérieur à 20%), témoignent

d'un processus d'apprentissage encore perfectible et du fait que la politique pédagogique peine à redresser la situation malgré les réformes menées depuis 2002. (MEN et UNICEF, 2014).

Un dispositif pédagogique de prévention du décrochage chez les "nouveaux étudiants" issus de la voie professionnelle

Véronique Hébrard

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Université de Nantes – France

Notre présentation se propose de décrire les résultats d'une recherche effectuée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. Elle porte sur les difficultés d'apprentissage des bacheliers professionnels arrivés dans les formations post-bac à la faveur d'un passage dans le supérieur rendu plus facile par la politique du « 80% d'une génération au niveau du Bac » (Béaud, 2002) et s'inscrivant de plus en plus dans une logique de poursuite d'études (Bernard et Troger, 2015).

Elle vise à montrer comment les difficultés scolaires, économiques et sociales, dès lors qu'elles s'inscrivent dans la durée, peuvent amener certains apprenants peu acculturés aux exigences du supérieur (Cuisinier et al., 2013) à un décrochage cognitif les mettant plus à risque d'échec ou d'abandon des études entamées (Grelet et al., 2010).

Nos travaux de recherche concernent les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais) chez les techniciens supérieurs mais auraient pu s'intéresser aux matières générales dans leur ensemble, puisqu'il semble que ces dernières soient déterminantes à la fois dans l'orientation vers la voie professionnelle (López, 2010) mais aussi dans la réussite ou l'échec des Bac Pro dans le supérieur (Cnesco, 2016).

Nous appuyant sur les travaux en psychologie sociale et en sociologie de l'éducation, nous montrerons comment le parcours scolaire souvent chaotique des apprenants de la voie professionnelle (par exemple Alet et Bonnal, 2011) et les effets de ce que Duru-Bellat et al. (2004) appellent le school mix vont jouer de concert et mettre ces apprenants plus à risque d'abandon des études, notamment lorsque ces effets cumulatifs s'inscrivent dans la durée.

La présentation tentera de montrer en quoi les travaux de recherche en psychologie cognitive, et plus spécifiquement la résignation apprise (Maier et Seligman, 1967 ; Raufelder et al., 2017) et le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Rahayu et Jacobson, 2012) peuvent être des outils particulièrement opportuns pour comprendre et prévenir le décrochage mais aussi aider au raccrochage.

Pour étayer nos propos, nous nous appuyerons sur les résultats d'une expérimentation menée auprès d'une classe de techniciens supérieurs majoritairement issus de baccalauréats professionnels. Ces résultats montrent qu'une approche pédagogique qui prend en compte le parcours antérieur et les caractéristiques des élèves fragilisés par les difficultés scolaires permet d'inverser le processus qui mène au décrochage.

La présentation ouvrira aussi une réflexion sur les moyens à mettre en oeuvre à échelle institutionnelle, régionale, nationale et internationale pour former les acteurs du système éducatif, de la formation et de la réinsertion afin qu'ils puissent garantir un égal accès aux diplômes et à l'emploi (Chancelade et al., 2016).

Mobilité et abandon des études : le cas des cégépiens québécois

Eric Richard

Campus Notre Dame de Foy – Québec / Canada

Cette communication a pour objectif de discuter des motifs d'interruption ou d'abandon des études supérieures chez les étudiants des cégeps (Collèges d'Enseignement Général Et Professionnel) en situation de mobilité intraprovinciale. Au Québec, la transition aux études supérieures s'effectue généralement à l'âge de 17 ans dans les cégeps, premier palier de l'enseignement supérieur. Cette transition comporte de nombreux défis : apprentissage du métier d'étudiant, adaptation à un nouvel environnement éducatif, réflexions concernant l'orientation scolaire et professionnelle, reconfiguration des réseaux de pairs, décohabitation familiale, etc. (Picard et collab. 2010). Même si les cégeps sont implantés dans toutes les régions du Québec l'offre de programmes n'y est pas développée également partout en province (Simard 2011). Selon leurs aspirations, cette réalité oblige environ 20 % des jeunes à migrer ou à se soumettre à des déplacements pendulaires quotidiens (Richard 2018). Cette situation vient ajouter, pour ceux qui en font l'expérience, des défis supplémentaires.

Les données du ministère de l'Éducation (MELS 2011) concernant l'obtention d'un diplôme rendent compte de la situation suivante : sur 100 jeunes Québécois, 61 poursuivent des études au cégep; de ceux-ci, 64 % terminent leurs études et obtiennent un diplôme. Cela signifie qu'un peu plus du tiers des étudiants inscrits au cégep abandonnent leurs études. Des auteurs (Rivière 1996, Janosz et collab. 2000, CTREQ 2002, Sauvé et collab. 2006, Caron et Tita 2013) proposent des catégorisations des facteurs de risque d'abandon des études (facteurs personnels, facteurs d'apprentissage, facteurs interpersonnels, facteurs familiaux, facteurs institutionnels et facteurs environnementaux) à l'intérieur desquelles s'articule un certain nombre de « déterminants ». Rares sont les modèles qui considèrent la mobilité ou la distance comme un facteur d'abandon ou des travaux de recherche qui abordent les effets de la mobilité sur le risque d'abandon et de décrochage.

Des travaux récents (Richard 2014 et 2017) permettent de documenter ce phénomène et d'enrichir notre compréhension des raisons qui conduisent des étudiants à abandonner un projet d'études en situation de mobilité. Des données concernant huit cohortes d'étudiants de tous les cégeps (N = 301 522) indiquent que ceux touchés par la mobilité obtiennent leur diplôme dans des proportions moindres. Aussi, un travail qualitatif permet de fournir un éclairage aux données quantitatives. Dix-sept entretiens semi-dirigés en profondeur ont été réalisés avec des étudiants qui ont abandonné un projet d'études en situation de migration. Les analyses permettent d'identifier des raisons liées à la migration qui expliquent comment la décision d'interrompre ou d'abandonner les études est l'aboutissement d'une chaîne de causalité résultant d'un ensemble de facteurs complexes et variés qui ont tendance à s'influencer mutuellement et à se potentialiser entre eux.

Quelle contribution des variables psychologiques dans l'explication du risque de décrochage au postsecondaire ?

Aude Villatte

Université du Québec en Outaouais (UQO) – Québec / Canada

Le modèle de Tinto (1975, 1997) est le plus fréquemment avancé pour expliquer l'abandon ou la persévérance scolaire au niveau postsecondaire. Celui-ci considère que l'intention de persévérer résulte principalement de l'intégration académique et sociale de l'étudiant à son établissement scolaire. Cette intégration serait, quant à elle, fonction des caractéristiques familiales et personnelles de l'étudiant, de son cheminement scolaire antérieur, de ses engagements extérieurs (ex. : nombre d'heures consacrées à un emploi) et de la qualité de ses expériences au sein du système postsecondaire (ex : qualité de ses relations avec ses pairs et ses enseignants, intérêt pour les cours enseignés). Si ce modèle semble expliquer une part non négligeable de la variance du risque de décrochage, aucune étude n'a, à notre connaissance, cherché à identifier si, outre les facteurs considérés par Tinto, certaines variables psychologiques pouvaient contribuer à expliquer le risque de décrochage.

Notre étude visait donc à déterminer la contribution des symptômes anxieux et dépressifs ainsi que de la perspective temporelle sur l'intention de persévérer au postsecondaire, une fois contrôlés les facteurs inclus dans le modèle de Tinto. Un questionnaire en ligne a été complété à l'hiver 2017 par 6102 étudiants âgés entre 18 et 29 ans et inscrits dans différents établissements postsecondaires québécois (64,5 % femmes et 35,5 % hommes ; âge moyen = 21,6). Une analyse de régression multiple hiérarchique a été effectuée afin de déterminer l'effet de variables sociodémographiques (étape 1), scolaires (étape 2) et psychologiques (étape 3) sur le projet d'abandon des études postsecondaires. À l'étape 3, les résultats ont indiqué que les variables psychologiques se rapportant aux symptômes dépressifs ($\beta = .07$, $p < .001$), aux symptômes anxieux ($\beta = .05$, $p < .01$) et aux perspectives futures négatives ($\beta = .11$, $p < .001$) étaient toutes positivement associées au projet d'abandon des études et permettaient d'accroître significativement la part de variance expliquée par les variables considérées dans le modèle de Tinto ($F_{\text{change}}(10, 3765) = 15,89$, $p < .001$). Ces résultats permettent d'enrichir notre compréhension des facteurs à prendre en compte lorsqu'il s'agit de prévenir l'abandon des études au postsecondaire.

Etudiants fonctionnaires stagiaires, du décrochage à la démission

Dominique Bodin, Jeanne-Maud Jarthon

Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques

éducatives et des pratiques sociales (LIRTES)

ESPE de Créteil / Université Paris Est Créteil

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Innovations Sociétales (LiRIS)

Université Rennes 2 – France

La communication proposée repose sur une étude qui a eu lieu d'avril 2017 à septembre 2017 par questionnaires, envoyés à l'intégralité des EFS (Etudiants Fonctionnaires Stagiaires) démissionnaires et par entretiens réalisés avec des volontaires ayant indiqué en bas des questionnaires leurs noms et numéros de téléphones.

Dans une ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) comme celle de l'académie de Créteil le nombre d'EFS a doublé entre les années universitaires 2015/2016 et 2016/2017.

Mais toutes les catégories ne sont pas concernées de la même manière. Plus de 80 % des EFS démissionnaires sont Professeur des écoles stagiaires et ont réussi le concours sans être passés par l'ESPE. Ils sont titulaires d'un Master autre que MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation).

Le décrochage répond de trois logiques. La première est le manque de formation aux plans didactiques et pédagogiques dont ils souffrent et sont conscients. La seconde tient dans l'immersion vécue comme brutale dans des établissements et avec des collègues qui attendent d'eux qu'ils soient déjà performants et dont ils ne reçoivent, du moins est-ce comme cela qu'ils l'évoquent, aucun soutien ni aide. La troisième suit les visites et les évaluations assimilées, chacune, à des examens sans aucun soutien.

Les propos révèlent un vécu très douloureux alors que, dans le même temps, tous parlent de vocation, de changement ou de projet de vie et de leur désir de bien faire. Tous regrettent le manque de soutien et d'accompagnement voire d'une formation inadaptée au regard de la réalité du terrain, des difficultés rencontrées et par trop collective alors qu'elle mériterait d'être davantage individualisée. Le plus grand nombre parle d'un accueil mitigé de la part des chefs d'établissements lié, selon eux, à un manque de temps à leur consacrer mais aussi à leur statut d'EFS n'ayant pas suivi les cours des master MEEF.

Au-delà du vécu douloureux des enquêtés, l'étude révèle une nécessité d'accompagner différemment les EFS non issus des master MEEF, de mettre en place des modules particuliers de formation mais également de la nécessité de mettre en place de nouvelles procédures d'information des établissements les recevant.

En effet, tout se joue dans les deux premiers mois de la mise en stage. Le décrochage suit un modèle spiralaire allant de la difficulté de prise en main de classes souvent difficiles que les visites et les évaluations accélèrent au lieu d'accompagner et aider.

Tous, sans exception, parlent d'une peur qui les tenaille de ne pas être à la hauteur et qui les conduit à la honte de soi sous le regard d'autrui qui les conduit à la démission.

Enseigner pour apprendre, une expérimentation pédagogique à l'E2C

Jean-Pierre Decroix, Lucie Petit

Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL-TRIGONE)

Université de Lille 1 – France

L'école de la Deuxième Chance (E2C) accueille de jeunes « décrocheurs » âgés de 18 à 25 ans, sans diplôme. Le seul critère d'entrée à l'école est leur motivation. Le parcours à l'E2C Grand Lille se déroule sur neuf mois au cours desquels, le projet professionnel du stagiaire se construit aux travers de stages, d'une remise à niveau en français, mathématiques, informatique, et d'ateliers de socialisation. Les motifs du décrochage sont multiples, et le seul point commun identifiable est l'échec scolaire, ce qui justifie la recherche d'autres façons d'envisager les face-à-face.

Ainsi depuis 2016 sur le site d'Armentières, une expérimentation du dispositif Enseigner pour apprendre (LdL¹) a été menée : elle permet de mettre ces jeunes décrocheurs en position d'enseigner à leurs pairs. En conséquence, des notions choisies par les stagiaires sont travaillées en petits groupes avec comme but de transmettre aux autres stagiaires de l'école ce qu'ils ont récemment appris.

Notre communication s'inscrit dans l'axe 2 du colloque sur les pratiques pédagogiques et l'accompagnement des jeunes en décrochage. Elle interroge le rôle du formateur lors d'une expérimentation qui change la position des stagiaires. Quoique capital, il est déplacé vers un entre-deux parfois difficile à appréhender, où ce n'est plus le formateur qui apporte les connaissances. En quoi ce nouveau rôle est-il difficile à endosser ?

Nous nous situons dans l'approche didactique professionnelle centrée sur l'analyse de l'activité, ici enseignante, qui repose sur « le postulat selon lequel l'activité humaine est organisée, sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant [...] et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes ». (Vinatier, 2013). Dans le dispositif Enseigner pour apprendre, on s'intéresse plus spécifiquement à l'aspect relationnel au cours du couplage sujet agissant-situation. C'est pour cette raison que la théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1998) qui met en lumière les formes de pouvoir, de territoire et d'image de soi, a été mobilisée. En effet, il s'agit ici de comprendre l'influence des interactions sur le climat motivationnel (Ames, 1992 ; Tessier, Sarrazin, Trouilloud, 2006).

D'un point de vue méthodologique, nous avons filmé puis analysé quatre séances de cette expérimentation pédagogique. L'étude des interactions langagières, en ce qu'elles constituent des actes de langage pouvant impacter le climat d'une séance, a montré que le formateur-accompagnant reprenait, tôt ou tard, la main sur le cours, et portait des jugements ou posait des questions pouvant, selon le modèle d'analyse EPR de Vinatier (2013), être menaçantes à l'image ou à l'espace d'action des stagiaires-enseignants.

¹ LDL : méthode d'enseignement utilisée en Allemagne depuis près de 35 ans (Martin, 2004). LdL est l'acronyme de Lernen durch Lehren, qui est traduit ici par « enseigner pour apprendre ».

Le choix de l'Approche Par Compétences comme moyen pédagogique de reconnaissance des acquis de publics dits « décrochés ». Les cas des Ecoles de la 2^e Chance.

Nathalie Lavielle-Gutnik, Isabelle Houot

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)

Université Nancy 2, Université de Lorraine – France

Les Écoles de la 2^{ème} Chance (E2C), en France[1] accueillent, par an, environs 15 000 jeunes gens sortis du système scolaire sans qualification. Le Réseau E2C France[2] s'est donné, dès 2015, pour mission de faire progresser ses pratiques pédagogiques, notamment en refondant son référentiel de compétences, et pour ce faire a fait appel à une équipe de recherche.

A partir des résultats de cette recherche-action nationale[3] menée au sein des Écoles de la 2^{ème} Chance (E2C), nous proposons de revenir sur les pratiques des professionnels de ces établissements en matière de remédiation, non pas des jeunes "en décrochage" mais des jeunes "décrochés".

A partir de l'analyse de plus 50 entretiens semi-directifs individuels, 9 entretiens semi-directifs collectifs, 12 vidéos ainsi que 25 observations participantes, nous nous proposons d'une part, de montrer comment les formateurs et les représentants des écoles conçoivent et considèrent la situation et les potentialités des stagiaires qu'ils accueillent et ; d'autre part, comment le travail qu'ils ont mené, lors de la recherche-action, autour de la référentialisation des compétences à développer dans les E2C a pu contribuer à un repositionnement professionnel des équipes pédagogiques.

Parmi les réponses apportées au décrochage scolaire, nombre d'entre elles s'inscrivent dans des modèles « adéquationnistes » (Frétigné, 2011) de l'insertion ; l'ambition se résumant à un accès rapide à l'emploi en fonction de l'offre territoriale.

Nous montrerons en particulier comment, dans le cadre de la recherche-action, la réflexion engagée par les acteurs autour des moyens d'accompagnement susceptibles de conduire à la fois à la consolidation des savoirs de base et à l'émancipation des stagiaires par l'élaboration de projets, les a menés vers des conceptions plus « habilitantes » (Giddens, 1987; 2012 ; Sen, 2012) de l'insertion sociale et professionnelles des jeunes.

Nous mettrons également en évidence comment ces mêmes acteurs ont trouvé accord sur une conception commune des compétences à développer dans un parcours en école de la deuxième chance, comment, à partir de cette notion de compétences (Albéro et Nagels, 2011 ; Bellier, 2004 ; Leboterf, 2015) recouvrant une telle diversité de conception de l'homme au travail et de la place du travail dans la société, ils ont procédé à des choix correspondant aux visées à la fois d'insertion et d'émancipation des jeunes. Ce choix recouvre deux principales caractéristiques : tout d'abord, considérer que les compétences relèvent de l'analyse des expériences et activités et qu'ensuite, il s'agit de mettre en œuvre des situations pédagogiques spécifiques d'analyse de l'expérience (Houot et Nowakowsky, 2016 ; Houot et Tribby, 2017) afin que les jeunes soient en capacité d'identifier et de conscientiser leurs propres acquis.

Cependant, le développement effectif de telles conditions pédagogiques résulte d'un long travail transactionnel entre les professionnels. Les analyses des données – et ce sera le second résultat que nous proposerons au débat – montrent la nécessité d'un repositionnement professionnel des équipes

pédagogiques. Tout d'abord, structurer des formes pédagogiques de conscientisation (Freire, 1974) pour les jeunes requiert de procéder à ces mêmes démarches par le renforcement de collectifs de travail (équipes pédagogiques, partenaires externes...) ; ce qui constitue une gageure dans un environnement professionnel qui est confronté à la précarisation de ses personnels (vacations, multiplication des CDD...). Ensuite, il s'agit ici d'adopter des postures d'accompagnement qui tranchent avec les pratiques adoptées jusqu'alors. Ces postures suscitent des interrogations quant aux identités professionnelles (Dubar, 1992 ; Lavielle-Gutnik, 2013) des équipes qui, dans la majorité, se sont initialement constituées sur des logiques disciplinaires.

L'Ecole de la Deuxième Chance : un dispositif local et partenarial original pour les jeunes décrocheurs scolaires

Pauline Sabuco

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)

Aix Marseille Université (AMU) – France

Dès le milieu des années 1990, l'Europe s'est préoccupée de la question du décrochage scolaire, c'est dans ce cadre qu'elle a soutenu l'émergence d'un dispositif local : l'Ecole de la Deuxième Chance (E2C). Traitant le décrochage scolaire comme le résultat d'un processus complexe, l'objectif de l'E2C est d'agir sur la globalité des facteurs et d'aider à une « reconstruction » des jeunes. Cette communication portera sur l'analyse en cours du modèle original de remédiation que ce dispositif a mis en place.

Les données récoltées reposent sur les archives statistiques de l'E2C, ainsi que sur des observations et des entretiens réalisés auprès des bénéficiaires et professionnels de l'Ecole de Marseille, durant deux années de master et cette première année de thèse.

Nous étudierons l'évolution de ce dispositif, de la naissance du projet à partir le Livre Blanc « Enseigner et Apprendre » de 1995 et grâce aux acteurs locaux en périphérie du système éducatif mobilisés pour répondre aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme (F. Dubet, A. Vérétoit, et M. Duru-Bellat, 2010), jusqu'à son institutionnalisation progressive.

L'objectif de ce dispositif est le retour en formation, ou l'entrée en emploi permise par le fort capital social de l'Ecole reposant sur un large réseau d'entreprises partenaires. Nous analyserons son modèle de remédiation basé sur un accompagnement individualisé et global organisé en trois pôles d'actions : la remise à niveau, la construction du projet professionnel par les stages, et l'intervention sur les difficultés périphériques qui peuvent freiner un stagiaire. En cela, on peut la considérer, non pas seulement comme un dispositif de remédiation, mais comme un espace de pédagogie de l'insertion professionnelle et sociale, et du passage à l'âge adulte (C. Van de Velde, 2008). Elle propose une forme de socialisation, en intervenant sur les rapports au travail et à la formation, elle vise à donner des capacités (V. Germain, N. Olympio, 2012), tente de travailler sur les difficultés individuelles et la confiance en soi (C. Nicole-Drancourt, L. Roulleau-Berger, 2001).

La pédagogie de ce dispositif est également marquée par une forte implication du monde de l'entreprise, notamment par la contractualisation des parcours de remédiation ; et par un fort ancrage du contexte territorial et partenarial. Il tente de répondre au mieux aux difficultés d'un public marseillais par un réseau local. Cependant nous nous demandons ce qu'est l'impact de ce réseau sur la pédagogie ? L'E2C ne se construirait-elle pas en espace de négociations (A. Strauss, 1992) autour des logiques d'action (F. Dubet, 1994) de différents acteurs (jeunes, professionnels et partenaires) ?

Le rôle des éducateur.rice.s de la PJJ dans l'accompagnement des jeunes en décrochage scolaire

Delphine Bruggeman, Benjamin Denecheau

Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL-PROFEOR)

Université de Lille 3

*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques
Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES)*

Université Paris-Est – France

La Protection judiciaire de la jeunesse, dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Justice initié en 1985[1] et réactualisé en 2015[2], est identifiée comme un acteur institutionnel de la prévention et de la lutte contre le décrochage scolaire. Elle définit par ailleurs, à travers des circulaires et des notes[3], quelle est sa mission propre dans le soutien à la continuité des parcours des jeunes, notamment les parcours scolaires.

Comment, sur les terrains professionnels, les équipes éducatives de la PJJ accompagnent-elles les jeunes qui lui sont confiés, lorsqu'ils sont en situation de décrochage scolaire ? Quelles relations et échanges peut-on observer avec l'École et ses agents ?

La recherche que nous menons actuellement auprès d'éducateurs de la PJJ exerçant en unités éducatives de milieu ouvert (UEMO) nous permet d'analyser d'une part les connaissances que les éducateurs et éducatrices ont des parcours scolaires des jeunes qu'ils accompagnent et d'autre part les pratiques qu'ils et elles mettent en œuvre en direction des jeunes, et en articulation avec l'Éducation nationale, les parents et les autres partenaires du champ éducatif et de l'insertion. Il apparaît qu'au-delà des recommandations et préconisations formalisées sur le plan institutionnel, la division du travail éducatif et la définition des rôles de chacun dans la communauté éducative sont liées à des réalités territoriales et partenariales ainsi qu'à des représentations chez les professionnels de leur périmètre d'action.

Notre communication se propose de faire état des résultats de cette recherche en trois temps. Après avoir évoqué le contexte sociohistorique des enjeux institutionnels concernant la question scolaire à et pour la PJJ, nous présenterons notre enquête de terrain conduite dans deux UEMO de deux territoires distincts qui représentent 29 professionnels et 462 jeunes suivis[4]. Les observations menées en UEMO et les entretiens réalisés avec les éducateur.rice.s seront les principaux matériaux analysés pour cette communication. Nous présenterons enfin les résultats de notre recherche concernant les connaissances et les pratiques d'accompagnement des éducateur.trice.s de la PJJ liées au décrochage scolaire des jeunes qui leur sont confiés.

Julien Garric

Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF)

Aix Marseille Université – France

L'exclusion de cours relève en France du registre des punitions. Si les textes officiels n'envisagent son application « que dans des cas exceptionnels » les études révèlent une pratique massive et quotidienne (Grimault-Leprince, 2007). Pour observer en quoi ces exclusions participeraient à la construction du décrochage, nous menons une enquête ethnographique (Payet, 2016) dans trois collèges REP+ du centre-ville de Marseille. Situés dans un des quartiers les plus pauvres d'Europe, dans un territoire dégradé, ces établissements présentent néanmoins des caractéristiques radicalement opposées en termes de configuration des locaux et de politiques éducatives. Nous avons mené des entretiens avec les enseignants, les CPE, les assistants d'éducation et les principaux ainsi que des observations de classes et d'espaces de vie scolaire afin de produire une analyse sociologique qualitative (Wood, 1990).

La manière dont les enseignants conçoivent leur métier et considèrent leur travail est déterminée par l'histoire des individus, leurs expériences sociales spécifiques (Bourdieu, 1994). Nous montrerons que ces représentations, mais aussi la qualité du climat scolaire, déterminent l'importance accordée à la qualité et à la nature des relations avec les élèves (Bidet et Vatin, 2016). Certains professeurs, et en particulier certains débutants, expriment un rejet et une peur physique des adolescents (Millet et Thin, 2007). Une majorité d'enseignants désigne un groupe d'élèves déviants (Becker, 1963), très vite « étiquetés » comme inadaptés dont il faut protéger les autres. Cet étiquetage participe dans les classes à la construction d'événements constitutifs des désordres scolaires (Barrère, 2002). Au contraire, une minorité d'enseignants qui refuse toute forme d'exclusion, prend en charge les élèves dans une logique non-violente et inclusive. Affiliés à la sous-culture des exclus, ces élèves mettent en œuvre des stratégies d'auto-exclusion adaptées aux différents styles éducatifs auxquels ils sont confrontés. La place accordée à la relation avec l'élève peut ainsi favoriser ou prévenir le décrochage.

Les élèves exclus font alors l'expérience d'une prise en charge floue, d'un temps distendu dominé par l'ennui (Blaya, 2009) dans des espaces de relégation (Douat, 2016). La qualité de l'accompagnement proposé par les personnels éducatifs à la suite de ces exclusions est fonction de la stigmatisation relative de ces élèves dans l'établissement (Goffman, 1963). Ces mises à l'écart se concentrent quelques élèves qui intègrent à terme des dispositifs de type ateliers ou classes relais qui institutionnalisent le décrochage (Garnier, 2016).

Nous chercherons donc à montrer comment, en se répétant et en s'accumulant dans le temps, les exclusions de cours participent à l'expérience qui nourrit le processus de décrochage.

En France, des pratiques de prévention du décrochage scolaire liées aux caractéristiques individuelles des professionnels de l'éducation mais également à celles des établissements scolaires.

Alexie Robert, Pascale Rouaud

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)

Marseille – France

Depuis le début des années 2000, la prévention du décrochage scolaire constitue une priorité pour les politiques publiques éducatives françaises et européennes. Dans le sillage de la stratégie de Lisbonne, les groupes d'experts des différents états réunis pour émettre des recommandations communes ont préconisé le développement de la collaboration entre les professionnels de l'éducation pour améliorer la prévention.

Le projet européen TITA (Training, Innovative Tools and Actions), financé avec le soutien de la Commission européenne, s'inscrit dans cette perspective. Notre travail repose sur l'exploitation de l'enquête internationale TITA conduite en 2015 auprès de professionnels travaillant dans des établissements d'enseignement secondaire en France, au Luxembourg et en Suisse. Plus spécifiquement, nous étudions les pratiques collaboratives de prévention du décrochage scolaire en France, dans les trois académies participant au projet : Aix-Marseille, Créteil et Lyon. Nous mobilisons donc les réponses des 1 039 professionnels français issus de 120 établissements représentant tous les types d'enseignement du secondaire. Les enseignants, membres de la vie scolaire, personnels médico-sociaux et membres des équipes de direction ont été interrogés sur leur parcours professionnel, leur point de vue sur l'établissement, les causes du décrochage scolaire et les mesures à développer pour le prévenir, les actions qu'ils réalisent et leur vision du travail collaboratif.

La première partie de cette communication sera consacrée à la description des réponses des professionnels sur ces thématiques. On regardera notamment s'il existe des différences selon les caractéristiques de l'établissement scolaire ou celles des répondants et selon leurs opinions (causes de décrochage...).

Dans la deuxième partie, nous mettrons en œuvre des modèles multiniveaux (Givord et Guillerm, 2016). Ce type de modélisation statistique, largement utilisé en sciences de l'éducation, permet de tenir compte des effets du contexte de travail, identique pour les professionnels appartenant au même établissement scolaire, et d'obtenir ainsi des résultats non biaisés (Bressoux, 2007).

On étudiera à l'aide de ces modèles les perceptions des pratiques collaboratives selon les caractéristiques de l'établissement (type d'établissement, académie, part d'élèves boursiers, âge des enseignants...) et les caractéristiques individuelles (genre, profession, satisfaction professionnelle ou implication dans l'activité de prévention). Cela permettra ainsi de distinguer les effets des caractéristiques individuelles de ceux résultant des caractéristiques des établissements scolaires.

Les travaux de Maillard et Rouaud (2016) ayant par ailleurs montré que, bien que constituant un enjeu essentiel du travail pluri-professionnel, l'implication des enseignants dans le travail de prévention du décrochage scolaire n'est pas systématique, nous nous focaliserons sur les enseignants pour une partie de ces modèles.

La relation aux élèves des nouveaux enseignants : de la relation « provocatrice » à la relation « isolante » du décrochage scolaire

Benjamin Gesson

Université de Bordeaux – France

Pour comprendre l'efficacité de la relation aux élèves dans le cadre du travail enseignant, il est fondamental de s'interroger sur les conditions dans lesquelles elle prend place et sur le rapport au travail des enseignants qu'elle sous-tend. Une enquête menée en deux vagues entre 2010 et 2011 auprès d'une cohorte de 23 nouveaux enseignants de l'Académie de Bordeaux nous a permis d'identifier quatre principaux modes de relation aux élèves (Gesson, 2015).

D'abord, un mode de relation « émotionnel » où la primauté accordée à la relation aux élèves peut paraître comme une « stratégie de survie » (Woods, 1990) : on retrouve cela chez les nouveaux enseignants qui éprouvent des difficultés professionnelles et qui s'emparent de la relation aux élèves comme un moyen de donner du sens à leur engagement (Van Zanten, 2001). Aussi, la relation aux élèves est appréhendée comme un moyen de dissimuler un échec professionnel par la valorisation d'une capacité à éprouver de l'empathie envers les élèves. Ce mode de relation n'apparaît pas comme un moyen de prévention du décrochage scolaire en ce qu'il évacue la question des savoirs.

Ensuite, un mode de relation « contrarié » où le fait d'accorder autant d'importance à la relation aux élèves qu'aux apprentissages peut être vécu comme une contrainte par des enseignants qui y voient un frein à leur accomplissement professionnel. La relation aux élèves est alors perçue comme périphérique et le « temps et l'énergie » (Hugues, 1996) consacrés à cette tâche du travail enseignant sont limités au profit de la transmission des savoirs, ce qui nuit à la mise en place d'un mode de relation compatible avec la prévention du décrochage des élèves.

Par ailleurs, un mode de relation « pragmatique » est mobilisé par des enseignants qui conçoivent la relation aux élèves comme un moyen d'affirmer leur compétence professionnelle, en ce qu'elle traduit une maîtrise pratique de leur travail (Barrère, 2003). De fait, ces enseignants cherchent à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques visant à faire que la relation aux élèves ne soit pas un obstacle lors de la transmission des savoirs. Aussi, celle-ci reste perçue comme un « risque » qu'il faut maîtriser pour pouvoir faire « son » travail correctement. Aussi, l'importance accordée à la relation aux élèves ne tient pas tant dans la volonté d'améliorer le travail des élèves que celui de l'enseignant.

Enfin, le mode de relation « réciproque » se déploie lorsque la relation aux élèves peut apparaître comme support d'un développement professionnel chez l'enseignant (Van Zanten, 2001, Sembel & Gesson, 2011). La mobilisation de la relation est reliée à la volonté de faire émerger chez les élèves un rapport positif aux savoirs. Dans cette configuration, la relation aux élèves est conçue par les enseignants comme un moyen de mettre en question leur pratique afin de trouver des solutions pédagogiques devant viser à faciliter l'apprentissage des connaissances, sans revenir sur les exigences en matière de contenu. En cela, ce mode de relation apparaît comme un facteur de prévention du décrochage scolaire des élèves.

Quelle est la contribution des effets de composition et des pratiques d'enseignement aux variations du risque de décrochage scolaire entre établissements et entre classes ?

Benoit Galand, Virginie Hospel

Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

La plupart des recherches au sujet de décrochage scolaire abordent cette problématique soit sous un angle individuel (facteurs de risques et de protection, trajectoires personnelles, etc.), soit sous un angle institutionnel (programmes de prévention, dispositifs de prise en charge, politiques de lutte contre le décrochage, etc.). Les recherches qui s'intéressent aux effets-école et aux effets-classe concernant le décrochage sont beaucoup plus rares (Galand & Hospel, 2015 ; Hugon, 2010). Pourtant, quelques travaux menés aux Etats-Unis et en Europe au moyen d'analyses multiniveaux indiquent des variations significatives du taux de décrochage des élèves suivant l'école qu'ils fréquentent (Goldschmidt & Wang, 1999 ; Lamote, Van Damme, Van Den Noortgate, Speybroeck, Boonen & Bilde, 2012 ; Rumberger, 1995). Ces effets-école sont associés tant à la composition des publics scolaires qu'à des caractéristiques organisationnelles des établissements (ex. climat scolaire, pratiques éducatives) (Christle, Jolivet & Nelson, 2007 ; Lee & Burkam, 2003).

Néanmoins, ces recherches ne prennent pas en compte le niveau classe, dont on sait qu'il est plus important que le niveau établissement pour de nombreux variables socio-affectives (Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Frairie & Onghena, 2002) et incluent généralement peu de variables relatives aux pratiques d'enseignement (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013). Le but de la présente étude est d'évaluer l'ampleur de l'effet-école et de l'effet-classe sur le risque de décrochage scolaire et d'examiner la contribution des effets de composition et des pratiques d'enseignement à ces variations.

3646 collégiens (âge moyen 15 ans et demi) provenant de 64 établissements situés en milieu urbain ont participé à cette enquête en complétant un questionnaire anonyme. Ce questionnaire portait sur le structure et le fonctionnement familiaux, le parcours scolaire, les pratiques d'enseignement, les problèmes psychosociaux, les relations avec les pairs, la motivation et l'engagement scolaires, la situation scolaire et le risque de décrochage (absentéisme, bénéfices perçus du décrochage et intention d'abandon).

Les analyses multiniveaux indiquent des variations significatives du risque de décrochage selon l'établissement fréquenté, mais encore plus selon la classe fréquentée par l'élève. Parmi les facteurs investigués, une part importante des variations entre classe s'expliquent à la fois par des effets de composition (caractéristiques moyennes du public d'élèves) et par des pratiques d'enseignement. Ces facteurs rendent également compte d'une part non négligeable des variations entre établissements. Les relations entre ces facteurs et le risque de décrochage semblent en partie médiatisées par la motivation et l'engagement scolaires des élèves.

Les implications de ces résultats pour la prévention du décrochage scolaire seront discutées.

Orientation des collégiens en difficulté scolaire. Leur expérience de l'accompagnement fourni par les acteurs du collège.

Lucy Bell

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Université de Nantes – France

De nombreux travaux référencent les multiples facteurs individuels et familiaux du risque de décrochage scolaire (Bernard, 2015). D'autres montrent le caractère aggravant de l'expérience scolaire telle qu'elle est perçue par l'élève : l'orientation imposée est l'un des motifs fréquemment exprimés par les jeunes qui ont décroché (Bernard et Michaut, 2016). Le rôle de la procédure d'orientation scolaire en France est de répartir entre les filières hiérarchisées les élèves en fonction de leur mérite au regard du critère d'excellence académique, tout en garantissant à chacun une place de formation permettant d'obtenir une qualification reconnue. La conséquence est que plus les élèves sont en difficulté scolaire, plus leur choix d'orientation est réduit, au point où les élèves en échec scolaire tendent à être assignés à une place de formation (Verdier, 2010). Puisque le sentiment de subir l'orientation est lié à un risque accru de décrocher, il importe de comprendre ce qui peut favoriser le sentiment pour les jeunes les plus fragiles d'avoir choisi leur orientation.

Notre hypothèse est que la qualité de l'accompagnement reçu dans l'orientation peut influencer sur l'impression du jeune d'avoir participé à la construction de son projet, ou au contraire d'avoir été assigné à une place de formation. Nous présentons les résultats d'une étude statistique réalisée à partir des données d'une enquête par questionnaire passé auprès de 376 jeunes qui, après la troisième, n'ont pas été affectés dans leur premier vœu d'orientation. L'analyse montre que le risque de ressentir une contrainte dans l'affectation semble lié à la représentation initiale qu'a le jeune de son orientation, en partie déterminée par les variables sociodémographiques. Par ailleurs, le sentiment d'avoir été entendu par les acteurs de l'orientation paraît influencer sur l'impression d'avoir choisi son orientation.

Disparités et variations d'un instrument d'action publique de prévention du décrochage scolaire : les ateliers relais

Alicia Jacquot

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)

Aix Marseille Université (AMU) – France

Les ateliers relais sont un instrument d'action publique de prévention du décrochage scolaire, mis en place en 2002. Ils prennent forme dans un contexte d'émergence de la question de la déscolarisation dans le débat public (Glasman et Oeuvrard 2004). C'est un instrument qui possède un cadrage national, mais une application qui présente de fortes disparités selon plusieurs variables : le territoire, l'établissement, les publics et les intervenants.

Notre communication invite à s'interroger sur les modalités de mise en place de ces ateliers relais dans trois collèges (sélectionnés comme terrain de thèse) et les effets produits sur les acteurs impliqués. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un recueil de données empiriques récoltées durant cette deuxième année de thèse : archives, entretiens et observations au sein de la classe.

Au travers d'une analyse socio-historique de ces trois ateliers relais, nous essayerons de comprendre comment les relations entre l'Education nationale et les associations d'éducation populaire mobilisées dès l'origine de cet instrument, s'opèrent sur le terrain et diffèrent d'un collège à l'autre. Ce type de partenariat n'a que peu été exploré dans les recherches en sciences sociales. Les ateliers relais sont donc une manière d'interroger les rapports entre deux champs d'action stratégiques (Fligstein et Mcadam 2015).

Nous verrons aussi, en quoi les particularités (économiques et sociales) d'un territoire (Boudesseul et al. 2016) façonnent l'action des intervenants et du public de ces ateliers relais. Afin d'illustrer ce point, nous nous appuyerons sur nos terrains qui se situent dans un quartier populaire d'une grande ville, une zone rurale agricole et une petite ville de montagne.

Ainsi, au regard de ces éléments, nous verrons les relations qu'entretiennent les différents acteurs sur le terrain, ce qui comprend : la place qu'ils occupent selon leurs caractéristiques sociales et professionnelles mais aussi la question de leur légitimité (accordée ou perçue). Afin d'analyser au mieux ces questions, il est nécessaire de s'appuyer sur le concept d'effet chef d'établissement (Cousin 1993) que nous pourrions élargir à la figure du-de la coordonnateur-trice de l'ateliers relais.

Patrice Caro, Agnès Checcaglini

Espaces et Sociétés (ESO-Caen)

Université de Caen

Caen – France

Les risques de décrochage scolaire relèvent d'une combinaison de facteurs, dont certains sont désormais bien identifiés et croissent avec leur accumulation. Cette contribution fait l'hypothèse que les caractéristiques des ressources humaines dans les collèges ne sont pas homogènes sur le territoire et participent à la composition de contextes territoriaux. En prolongement de l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire, une typologie des cantons de l'ensemble du territoire métropolitain fait ressortir 7 grands types issus d'une classification ascendante hiérarchique sur des variables descriptives des ressources humaines au sein des collèges qui interroge le lien entre les différents types de cantons qui sont agrégés en fonction de caractéristiques structurelles des collèges, principalement l'inégale présence des adultes, de leurs statuts et de leurs expériences, et la concentration plus ou moins forte de jeunes non diplômés non scolarisés, mais aussi le taux de scolarisation des jeunes de 15-24 ans.

Cette confrontation permet d'identifier des zones défavorisées, tant du point de vue social (risques), qu'éducatif (encadrement faible). Elle permet par exemple de poser l'hypothèse d'un rôle bénéfique du travail d'équipes pédagogiques dans certaines zones où le décrochage est limité, alors que l'encadrement est faible. Elle aide à s'interroger sur la répartition des moyens humains au regard du contexte socio-économique, culturel de la zone, et des pratiques de décrochage.

De l'épaisseur sociale des collègues dans la lutte contre l'absentéisme scolaire

Véronique Simon et Joël Zaffran

Centre Emile Durkheim

Université de Bordeaux - France

L'étude « Améliorer la connaissance du décrochage dans l'académie pour identifier les voies de prévention » du dispositif PERSEVAL a porté sur l'identification des causes endogènes du décrochage scolaire. Nos investigations ont visé à mettre à jour les « *stratégies, organisations et dispositifs visant à encourager la persévérance scolaire et plus largement à favoriser la réussite de tous les élèves* » que réclame la prévention du plan « Tous agir pour vaincre le décrochage ». Elle visait plus spécifiquement à analyser le phénomène du décrochage scolaire sur le territoire de l'académie de Lille et à élaborer des préconisations à destination de la communauté éducative

Notre enquête fait apparaître la prévention de l'absentéisme des élèves et la lutte contre le décrochage scolaire comme une entreprise collective dont l'issue dépend des dynamiques, verticales et horizontales, que les acteurs induisent depuis leur structure académique ou leur établissement scolaire, et des liens qu'ils tissent avec les acteurs privés et publics de leur environnement. Au final, prendre acte de l'épaisseur sociale des établissements scolaires permet de mesurer les effets du pilotage académique sur les collègues, sans escamoter les régulations autonomes et les stratégies d'adaptation qui naissent et perdurent à l'échelle des établissements.

En Nouvelle Calédonie, quelles conceptions et quelles mobilisations des « territoires éducatifs » face au décrochage scolaire ?

Maryan Lemoine

FrED-éducation et diversités en espaces francophones

Université de Limoges – France

S'il est difficile d'en estimer l'ampleur et l'évolution, faute de chiffres rendus publics par la Direction de l'enseignement de Nouvelle Calédonie, le décrochage scolaire y est cependant une réalité souvent évoquée par des acteurs divers qui exposent aisément des itinéraires de décrocheurs et des actions engagées.

Lors d'un récent séjour, nous avons accompli des immersions sur différents terrains, constitués chaque fois de plusieurs établissements et de leur territoire, localisés pour deux d'entre eux, dans la Province Sud. Il s'agissait d'observer les conditions de mobilisation face au décrochage. Ce qui a aussi permis de recueillir des documents et traces écrites (conventions, CR d'instances de pilotage ou d'activités, fiches de suivi) et de réaliser trente entretiens semi-directifs avec des acteurs scolaires, éducatifs, politiques, associatifs, comme avec des élèves et des parents.

Comment situer les positions et dispositions des acteurs et des institutions face à ces enjeux ? Quelles sont les convergences et/ou divergences (Guigue et al, 2013) au sein des dynamiques éducatives et scolaires ? En quoi ces apports peuvent-ils contribuer à la réflexion sur la panoplie des réponses mobilisées, notamment dans les espaces francophones ?

Nous voyons d'abord que la mobilisation est très dépendante de ce que des élus municipaux et agents territoriaux conçoivent des enjeux, et tentent de partager au sein d'instances pluri-institutionnelles qu'ils instaurent et pilotent. Si les établissements sont partie prenante, c'est moins par l'engagement de leurs acteurs, que parce qu'ils sont les lieux à partir desquels s'accomplissent prévention, repérages, rencontres, remédiations, exercés par des intervenants éducatifs, issus d'associations mandatées par les municipalités.

Par ailleurs, si les démarches observées relèvent de modalités diverses, elles consistent plutôt à positionner des ressources éducatives supplémentaires auprès des établissements. Ainsi en est-il de la présence, à demeure, d'éducateurs dans des collèges de la ville principale, ou de la mobilisation biquotidienne de personnels éducatifs impliqués dans le ramassage scolaire, dans une autre commune, comptant des tribus éloignées du centre-ville.

S'il s'agit de prévenir de manière générique le décrochage, de repérer et accompagner les élèves décrocheurs, il apparaît à l'analyse, qu'en facilitant le dialogue entre les décrocheurs, leurs parents, comme avec les acteurs scolaires, les initiateurs cherchent d'abord à assurer pour tous « la traduction » (Callon, 1986) des enjeux et perspectives à l'échelle de « territoires éducatifs » que leurs actions contribuent à concevoir. Venant de l'extérieur, ces renforts soutiennent ainsi des acteurs scolaires, qui peinent à agir avec des publics dont ils disent ne pas comprendre le rapport à l'École et les références culturelles (Colombel et Fillol, 2009)

Les instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative au Québec : analyse d'un instrument d'action publique visant à lutter contre le décrochage scolaire

Jean Bernatchez

Université du Québec à Rimouski

Québec - Canada

Au Québec, le mouvement de démocratisation de l'éducation, vecteur de la Révolution tranquille des années 1960, relève de l'enjeu de l'accès au système. Dans les années 1990, avec la gestion axée sur les résultats, il est plutôt question d'un enjeu d'accès au diplôme, alors qu'il s'agit de rentabiliser l'investissement en éducation (Bernatchez, 2017; Trottier et Bernatchez, 2014). Des indicateurs sont construits afin de mesurer le problème puis déterminer des cibles dans le contexte des stratégies proposées pour lutter contre le décrochage scolaire. Depuis 1999, le ministère de l'Éducation produit des indicateurs nationaux, notamment le taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (taux de décrochage) en formation générale des jeunes : il est de 20 % chez les garçons et de 13 % chez les filles (MEES, 2017). La Politique de la réussite éducative vise à porter à 90 % la proportion des élèves de moins de 20 ans qui obtiendront un diplôme ou une qualification à l'horizon 2030 (MEES, 2017a).

Au nombre des instruments d'action publique créés pour lutter contre le décrochage scolaire figurent les Instances régionales de concertation (IRC) qui existent depuis 2004. Elles visent à mobiliser les acteurs régionaux et à développer des partenariats locaux dans la promotion des conditions de la réussite éducative. Chacune des 17 IRC est unique quant à sa mission et à sa structure, adaptées aux défis de sa région. Les IRC ont en outre en commun de sensibiliser et mobiliser les acteurs locaux; de mettre en place des actions collectives; et de documenter les pratiques exemplaires afin de bonifier l'expertise régionale et locale. Elles sont soutenues financièrement par le ministère de l'Éducation.

Nous souhaitons dans notre communication et dans le texte qui l'accompagne : (1) définir l'enjeu du décrochage scolaire au Québec; (2) rendre compte des politiques publiques afférentes; (3) présenter le modèle des IRC comme instrument d'action publique visant à lutter contre le décrochage scolaire; (4) présenter une IRC (COSMOSS – Communauté Ouverte et Solidaire pour un Monde Outillé, Scolarisé et en Santé – associée à la région du Bas-Saint-Laurent) (COSMOSS, 2017); (5) porter un jugement sur l'efficacité de cet instrument d'action publique.

Sur le plan théorique, nos travaux d'analyse sont fondés sur l'approche cognitive et normative d'analyse des politiques (Muller, 2000), qui privilégie la dimension des idées grâce aux référentiels, et sur la gouvernétique (Lemieux, 2009) qui insiste sur la dimension de l'action et la joute politique qui la conditionne. À cela s'ajoute l'approche en termes d'Instruments d'action publique (Halpern, Lascousmes et Le Galès, 2014), l'instrument étant un « dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (p. 17). L'analyse documentaire (de documents publics) et l'observation participante (comme membre du Comité d'analyse COSMOSS des initiatives locales proposées) sont les techniques de recherche mises à contribution.

Programme détaillé du Vendredi 1^{er} juin 2018

Cité des Congrès, Journée scientifique de l'université de Nantes

Comment l'enseignement professionnel (lycées et CFA) s'efforce-t-il de prévenir le décrochage ?

Christophe Guitton, Cathel Kornig et Éric Verdier

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST)

Aix-Marseille Université (AMU)

Aix-Marseille – France

Trois temps rythment cette communication. Le premier consiste à documenter le contexte socio-institutionnel dans lequel évolue chacun des quatre établissements étudiés (deux lycées professionnels et deux CFA), soit l'inscription territoriale, les liens avec les acteurs (inter)professionnels, la structuration et l'attractivité de l'offre de formation et la cohésion de l'équipe éducative. Elles s'avèrent décisives pour comprendre comment se pose la question du décrochage. Précisément, le 2^{ème} temps analyse comment les acteurs se représentent ce qui est qualifié comme tel, entre des mesures nationales plus ou moins ajustées et les conceptions locales plus ou moins partagées par les différentes parties prenantes. Enfin vient la comparaison de l'action préventive et de la réflexivité collective qu'elle suscite. Une nette distinction se fait jour entre lycées et CFA. D'un côté, le décrochage reste l'affaire des acteurs de l'éducation nationale, du lycée en premier lieu, et met peu en jeu la relation avec les entreprises ; dans les seconds, les conditions de travail et d'emploi jouent un rôle important, intrinsèquement et via la médiation de l'interface entre le maître d'apprentissage et les référents du CFA.

Le décrochage scolaire : une expérience genrée.

Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Université de Nantes

Nantes – France

Filles et garçons en décrochage ont-ils connu des parcours scolaires similaires et avancent-ils les mêmes motifs d'interruption de leurs études ? Dans quelles situations se trouvent-ils (elles) quelques mois après leur décrochage ? S'appuyant sur une enquête réalisée auprès de 2945 jeunes en situation de décrochage, les analyses multivariées révèlent que les filles, qui représentent 42% de l'échantillon, ont vécu leur scolarité dans un environnement social plus précaire. Si leur performance scolaire antérieure diffère peu de celle des garçons, elles manifestent, tout au long de leur scolarité, un engagement plus soutenu dans leurs études et considèrent que leur décrochage résulte davantage de problèmes personnels, d'une peur de l'échec, de difficultés à répondre aux exigences scolaires et d'une orientation subie. Les garçons attribuent plus fréquemment leur rupture au souhait de gagner de l'argent et d'exercer une activité professionnelle. Ce plus fort rejet de l'école conduit les garçons à s'inscrire davantage dans un parcours d'insertion professionnelle alors que les filles vont plus fréquemment raccrocher en formation.

Inégalités sociales, inégalités de genre et conditions réelles du raccrochage des jeunes sans diplôme.

Joël Zaffran

Centre Émile Durkheim

Université de Bordeaux

Bordeaux – France

La lutte contre le décrochage scolaire s'appuie sur des dispositifs de formation professionnalisante ou de retour à l'école des jeunes sans diplôme. Le recours à un dispositif conditionne donc l'accompagnement auquel les jeunes ont droit ainsi que leur parcours « post-raccrochage ». Dans le premier cas, l'accompagnement vise une insertion professionnelle rapide par une remise à niveau des connaissances assortie de stages de professionnalisation. Dans le second cas, il prépare aux épreuves du baccalauréat. Une question est à l'origine de cette communication : pourquoi les jeunes sans diplôme ont recours à un dispositif plutôt qu'un autre ? Alors que les politiques de lutte contre le décrochage scolaire font valoir publiquement les valeurs de la justice par un idéal d'égalité et de mérite, on mesure les conditions réelles de raccrochage des jeunes sans diplôme à partir de la distance sociale qui sépare les dispositifs « Deuxième chance » des structures de retour à l'école. Ce faisant, on montre que les propriétés sociales des jeunes sans diplôme pèsent plus que le passé scolaire sur le parcours et le recours.

Table ronde - La lutte contre le décrochage scolaire : quelles échelles territoriales ?

Frédérique Weixler,

Inspectrice générale de l'Éducation nationale,

Gérard Barrier,

Président de l'Union Régionale des Missions Locales (URML) et membre du Bureau de l'UNML, et

Benoit Drapeau,

Directeur de l'URML,

Bruno Reversé,

Délégué régional de la Fédération nationale des écoles de production,

Isabelle David-Lairé,

Directrice régionale Nord-Ouest d'Apprentis d'Auteuil, et

Jean-Emmanuel Boileau,

Directeur de l'ensemble scolaire Notre Dame du Bon Accueil Apprentis d'Auteuil à Gorges

Mobilité des jeunes sans diplôme et politique publique

Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Agnès Checcaglini

Espaces et Sociétés (ESO-Caen)

Université de Caen

Caen – France

Si les effectifs de jeunes sortant de manière précoce de formation initiale attirent l'attention sur les grandes aires urbaines, leur accumulation dans des territoires moins urbanisés représente une part parfois importante des jeunes qui ne sont plus scolarisés (cf. Atlas). Toutefois, différentes échelles d'observation font ressortir différentes configurations.

Les différents territoires d'accumulation traduisent aussi des formes de mobilité entre les jeunes signalés annuellement et l'ensemble des 15-24 ans non scolarisés non diplômés.

Un affinement suivant le Zonage en aires urbaines (ZAU) montre quant à lui que les jeunes en situation de décrochage ne semblent pas échapper à la métropolisation qui génère un départ des jeunes des plus petits pôles et des zones rurales sous faible influence urbaine vers les plus grandes aires urbaines.

Dès lors, les politiques de prévention du décrochage doivent-elles concentrer leurs efforts sur les établissements scolaires en milieu urbain, où les signalements sont les plus nombreux ou bien sur les zones rurales et sous faible influence urbaine où elles représentent une proportion plus élevée ? Les mesures de remédiation et de retour en formation devraient-elles opérer de manière indifférenciée ou tenir compte de l'apparente mobilité des sans-diplôme des zones rurales et périphériques vers les pôles urbains autour desquels se structure le marché de l'emploi ?

Décrochage scolaire et accessibilité de l'offre de formation

Patrice Caro, Agnès Checcaglini et Arnaud Lepetit

Espaces et Sociétés (ESO-Caen – Université de Caen)

Espaces et Sociétés (ESO-Rennes – Université de Rennes 2)

Caen, Rennes – France

Les inégalités territoriales d'accessibilité à la formation initiale doivent-elles être prises en compte dans les politiques de lutte contre le décrochage ?

Les inégalités spatiales du système éducatif se sont accrues avec un phénomène de métropolisation et de concentration spatiale de l'offre de formation et de remédiation. Elles introduisent virtuellement des inégalités en matière de poursuite d'études, de réussite et d'insertion professionnelle. Le lien entre des inégalités d'accessibilité des établissements scolaires exprimées en temps d'accès et les risques de décrochage scolaire mérite d'être interrogé.

Les risques relèvent d'une combinaison de facteurs, dont certains sont désormais bien identifiés et croissent avec leur accumulation. L'inégale répartition des risques de décrochage sur le territoire métropolitain interroge les effets de contextes territoriaux. Cette contribution fait l'hypothèse que les différences d'accessibilité participent à la définition de ces contextes.

Un premier constat de propension au décrochage scolaire plus forte dans des zones rurales où l'offre scolaire est moins présente, nous conduit à faire l'hypothèse que l'organisation spatiale du réseau des collèges et lycées n'est peut-être pas neutre en termes de risques de décrochage par les jeunes selon leur domiciliation. Cette hypothèse est testée via un traitement quantitatif de données géo-localisées qui couvrent l'ensemble du territoire français métropolitain.

Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ?

Vanessa Di Paola et Stéphanie Moullet

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST)

Aix-Marseille Université (AMU)

Aix-Marseille – France

Cette contribution s'intéresse au rôle des caractéristiques d'un territoire sur le risque de décrochage scolaire des jeunes qui y résident. On montre qu'au-delà des caractéristiques propres aux jeunes, celles du territoire, saisi par la zone d'emploi, agissent sur le risque de quitter l'école sans diplôme en 2010.

Plus précisément, résider dans des zones où la norme sociale est à la poursuite d'études réduit le risque de décrochage. Si le poids de l'apprentissage sur le territoire limite ce risque, l'existence de perspectives d'emploi peu qualifié l'accroisse.

Enfin, un taux de chômage juvénile élevé dans la zone d'emploi inciterait les jeunes à quitter l'école prématurément et cet effet serait amplifié pour les jeunes issus de milieux défavorisés.

The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries.

Ides Nicaise

Research Institute for Work and Society (HIVA)

KU Leuven

Louvain – Belgique

The reduction of early school leaving (ESL) to less than 10% as agreed in the Europe 2020 agenda needs to combine macro-level reforms with targeted meso- and micro-level actions. We first explore whether and how differences in ESL correlate with characteristics of the educational system (generosity of funding, compulsory education, tracking, grade repetition, vocationalism) and the general socio-demographic and labour market context (poverty, immigration rates, adult and youth unemployment, minimum wages) in the EU countries. The findings partly confirm the theoretical expectations.

Next, we analyse differential effects of these macro-level variables on ESL by individual socio-economic background (SEB) of the students. In particular, low-SEB youngsters tend to drop out more easily in educational regimes with early tracking and are less responsive to labour market opportunities. Our findings suggest that postponing tracking and ‘paternalistic’ compulsory schooling laws may help to reduce ESL in the longer term. Moreover, the most favourable effects of reforms are found among low-SES students.

Conférence de clôture - Logiques d'action et régulations dans la prise en charge territoriale du décrochage scolaire en France

François Burban, Yves Dutercq

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Université de Nantes –France

Nous nous intéressons à l'articulation entre politique éducative nationale et déclinaison de l'action publique sur les territoires, à partir de l'analyse de deux processus : l'inflexion de la politique de lutte contre le décrochage scolaire en faveur d'une action à la fois localisée et partenariale, la mise en œuvre d'actions et d'outils par les services déconcentrés de l'Education nationale plus que par les autorités régionales, en particulier dans le cadre des Plateformes de suivi et d'aide aux décrocheurs.

Dans la période charnière à laquelle nous nous référons (2011-2015), les rapports de force évoluent : on constate d'une part la volonté de mutualiser les actions dans le sens d'une pleine logique territoriale, d'autre part la confrontation entre deux institutions bien différentes par leur culture et leurs logiques d'action.

Sur certains territoires, comme la région privilégiée par notre enquête, des acteurs se sont construits une légitimité en se positionnant très tôt sur la prise en charge du décrochage. L'expérience accumulée leur permet de peser dans l'orientation de la politique régionale de lutte contre ce décrochage. L'autonomie et la reconnaissance acquises valorisent la culture et les logiques spécifiques à chaque institution, mais aussi limitent le déploiement de compromis sous forme de régulation conjointe.

Table des matières

Mercredi 30 mai 2018	3
<i>Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit</i>	3
Jeudi 31 mai 2018.....	4
<i>Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit</i>	4
Vendredi 1 ^{er} juin 2018.....	8
<i>Cité des Congrès, Journée scientifique de l'université de Nantes</i>	8
Programme détaillé du Mercredi 30 mai 2018	9
<i>Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit</i>	9
Politique nationale, déclinaisons régionales. Le cas de deux académies contrastées.....	10
La régionalisation de la lutte contre le décrochage scolaire : Une comparaison France-Québec d'une action publique « prioritaire »	11
The Immigrant learners – A Challenge to Finnish educational system?	12
Quantification du décrochage scolaire au Québec et en France : effets de perspective et jeux d'échelle.	13
Programme détaillé du Jeudi 31 mai 2018	14
<i>Université de Nantes, campus Tertre, Faculté de Droit</i>	14
Les conduites déviantes et les difficultés d'adaptation sociale : des facteurs de risque qui dépassent le cadre scolaire dans la prévention des situations de décrochage scolaire des mineurs non incarcérés suivis en protection judiciaire de la jeunesse.	15
Echec scolaire en Picardie : le sentiment d'efficacité des élèves au collège.	16
Implication parentale et engagement scolaire au primaire : différences en fonction de la région de naissance du parent.....	17
Le rapport au savoir d'élèves finissants au secondaire : que veut dire « réussir à l'école » ?.....	18
Les pratiques éducatives familiales et le décrochage scolaire des filles au Mali.	19
L'ennui en classe et le décrochage scolaire.....	20
Décrocher puis servir : l'hétérogénéité des parcours d'engagement de décrocheurs en service civique.	21
Quand l'école s'arrête, diverses manières d'accueillir l'événement de déscolarisation.	22
Analyse des récits de jeunes adultes ayant connu une expérience de décrochage scolaire.....	22
L'absentéisme des élèves de 15 ans ? Spécificités françaises et tendances internationales.....	23
La ré-inclusion scolaire. Ethnographie de deux dispositifs qualifiants aux marges du système éducatif argentin.	24
Le conseil de discipline au collège : sanctionner un manquement, évaluer des performances.	25

Vers une (re)mobilisation dans les apprentissages : Que disent des jeunes de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire) du sens de l'accompagnement.	26
Améliorer la lutte contre l'échec en FLE pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie.	27
L'exploitation des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales.	27
Soutenir la scolarité d'enfants en protection de l'enfance.	29
Le décrochage scolaire et la radicalisation : des préoccupations imbriquées au cœur du partenariat « école, travail social et police »	30
Discours institutionnel et adhésion des acteurs dans la mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage : la formation obligatoire jusqu'à 18 ans à Genève.	31
Les voies de la qualification : L'expérience québécoise en matière de raccrochage scolaire.	32
Les facteurs du décrochage scolaire en Algérie	33
Un dispositif pédagogique de prévention du décrochage chez les "nouveaux étudiants" issus de la voie professionnelle.	35
Mobilité et abandon des études : le cas des cégépiens québécois	36
Quelle contribution des variables psychologiques dans l'explication du risque de décrochage au postsecondaire ?	37
Etudiants fonctionnaires stagiaires, du décrochage à la démission	38
Enseigner pour apprendre, une expérimentation pédagogique à l'E2C	39
Le choix de l'Approche Par Compétences comme moyen pédagogique de reconnaissance des acquis de publics dits « décrochés »	40
Les cas des Ecoles de la 2 ^e Chance.	40
L'Ecole de la Deuxième Chance : un dispositif local et partenarial original pour les jeunes décrocheurs scolaires.	42
Le rôle des éducateur.rice.s de la PJJ dans l'accompagnement des jeunes en décrochage scolaire ..	43
Travail relationnel des enseignants et prévention du décrochage	44
En France, des pratiques de prévention du décrochage scolaire liées aux caractéristiques individuelles des professionnels de l'éducation mais également à celles des établissements scolaires.	45
La relation aux élèves des nouveaux enseignants : de la relation « provocatrice » à la relation « isolante » du décrochage scolaire	46
Quelle est la contribution des effets de composition et des pratiques d'enseignement aux variations du risque de décrochage scolaire entre établissements et entre classes ?	47
Orientation des collégiens en difficulté scolaire. Leur expérience de l'accompagnement fourni par les acteurs du collège.	48
Disparités et variations d'un instrument d'action publique de prévention du décrochage scolaire : les ateliers relais.	49
Décrochage scolaire et inégalités territoriales d'encadrement	50
De l'épaisseur sociale des collèges dans la lutte contre l'absentéisme scolaire.	51

<i>Véronique Simon et Joël Zaffran</i>	51
<i>Centre Emile Durkheim</i>	51
<i>Université de Bordeaux - France</i>	51
En Nouvelle Calédonie, quelles conceptions et quelles mobilisations des « territoires éducatifs » face au décrochage scolaire ?	52
Les instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative au Québec : analyse d'un instrument d'action publique visant à lutter contre le décrochage scolaire ...	53
Programme détaillé du Vendredi 1^{er} juin 2018	54
<i>Cité des Congrès, Journée scientifique de l'université de Nantes</i>	54
Comment l'enseignement professionnel (lycées et CFA) s'efforce-t-il de prévenir le décrochage ?	55
Le décrochage scolaire : une expérience genrée.	56
Inégalités sociales, inégalités de genre et conditions réelles du raccrochage des jeunes sans diplôme.	57
Table ronde - La lutte contre le décrochage scolaire : quelles échelles territoriales ?	58
<i>Frédérique Weixler,</i>	58
<i>Gérard Barrier,</i>	58
<i>Benoit Drapeau,</i>	58
<i>Bruno Reversé,</i>	58
<i>Isabelle David-Lairé,</i>	58
<i>Jean-Emmanuel Boileau,</i>	58
Mobilité des jeunes sans diplôme et politique publique.....	59
Décrochage scolaire et accessibilité de l'offre de formation	60
Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ?.....	61
The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries.	62
Conférence de clôture - Logiques d'action et régulations dans la prise en charge territoriale du décrochage scolaire en France	63
<i>François Burban, Yves Dutercq</i>	63