

Persévérance scolaire : quelles stratégies pour prévenir le décrochage et favoriser la résilience en établissement scolaire ?

- Frédéric NEHER : Proviseur du Lycée Ettore Bugatti d'Illzach, membre du comité de pilotage de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire) de Mulhouse
- Holly MANY : Pasteur, enseignant, formateur, éducateur scolaire, étudiant en Master 2 en sciences de l'éducation (spécialité ingénierie de l'intervention en milieu socio-éducatif). Membre de l'équipe de recherche du LISEC* (UHA) sur le décrochage et résilience scolaire au Lycée Ettore Bugatti

* Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication

F. Neher commence par planter le décor : le lycée Bugatti est un lycée des métiers de l'automobile, du transport et de la logistique qui regroupe environ 650 élèves. C'est l'établissement professionnel mulhousien dans lequel le décrochage scolaire est le plus important.

Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?

C'est la « non poursuite-d'études » avant d'avoir achevé une formation secondaire complète. Au niveau national, cela concerne entre 110 et 140 000 élèves qui quittent chaque année le système scolaire sans avoir obtenu le diplôme et sans avoir trouvé une autre solution de formation. Dans le district de Mulhouse, en 2013, 60 % d'entre eux étaient issus de lycées professionnels. Ils étaient 95 au lycée Bugatti en 2014-2015, soit 16 % des effectifs du lycée et 38 % des décrocheurs de LP du district de Mulhouse (alors que le Bugatti ne regroupe que 26 % de l'effectif total des LP du district).

D'une façon générale, les causes du phénomène sont assez bien connues : elles sont liées soit au système scolaire lui-même, qui provoque du décrochage, soit à des facteurs extérieurs à l'École, d'ordre familial, social, psychologique ou psychanalytique.

H. Many se centre d'emblée sur le décrocheur : comment l'élève vit-il son échec ? C'est là qu'interviennent les émotions, avec le conflit entre le *Moi* et le *Moi social* : le projet éducatif de l'École (qui est d'amener l'élève à être un citoyen et une personne intégrée dans la société) ne permet pas à l'élève de s'approprier son individualité (son *Moi*), mais la dénature. Quand la personne n'arrive pas à s'intégrer (dans la société, dans l'École), il y a « crash » ou « fracas » du *Moi social* : la personne se retrouve exclue du système (et on parle de « *Moi marginal* »). La situation est encore plus difficile pour l'enfant d'origine étrangère qui se retrouve écartelé entre son *Moi*, le *Moi* de sa culture d'origine et le *Moi* de la culture française : il est obligé d'engager un double processus de « déculturation/enculturation ». Le décrocheur vit donc un conflit intérieur entre son *Moi* et les attentes de l'institution scolaire.

Aider cet élève passe par la résilience : qu'est-ce que la résilience ?

C'est un processus biologique, psychologique, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique (pour Boris Cyrulnik, c'est rebondir, se ressaisir, se redresser). C'est aussi la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement social, scolaire et professionnel malgré des conditions défavorables. La résilience est toujours amorcée par un tiers, que l'on appelle tuteur de résilience ou soutien à la résilience, et qui aide la personne « fracassée » à s'adapter au système (sans pour autant « guérir »). A son tour, la personne résiliente doit aussi être capable d'aider les autres à entrer dans un processus de résilience. Au plan pédagogique, l'accompagnement à la résilience suppose la différenciation afin de pouvoir prendre en compte le *Moi* de chacun. Tous les grands pédagogues ont été des résilients : une fois guéris, ils ont cherché des solutions pour aider les personnes qui ont été fracassées.

H. Many énumère les facteurs de résilience :

- la rencontre, qui est soutien ou accompagnement
- la médiation : les facilitateurs qu'on met en place pour la personne
- l'interaction
- la narration : parler du vécu, du ressenti
- le dialogue
- la dimension historico-culturelle
- l'estime de soi
- la compréhension : permettre à la personne de comprendre ce qui lui arrive
- la connexion à soi-même

- la connexion au monde
- la coopération et l'inclusion
- le rêve, la créativité, la générosité et la foi : la capacité de l'élève à se projeter dans l'avenir représente un amorçage de la résilience.

La suite de l'intervention fait le lien entre les dispositifs mis en place au lycée Bugatti et la résilience.

F. Neher précise d'abord que les solutions doivent être aussi multiples que les causes. D'où les 4 axes de travail :

- la manière d'accueillir les élèves
- la manière de les accompagner
- l'enseigner autrement
- l'amélioration du climat scolaire, donc du vivre ensemble

Au total, entre 20 et 30 dispositifs mis en place

Axe 1 : l'accueil des élèves

F. Neher rappelle la difficulté, pour des jeunes de 15 ans, de choisir une filière de formation qui va engager leur vie professionnelle vers des métiers qu'ils ne connaissent pas.

Le « sas » est un système d'affectation décalée : à leur arrivée au lycée, les élèves sont affectés sur un CAP unique et les 7 premières semaines leur permettent de choisir parmi les 5 CAP auxquels prépare le lycée :

- la 1^{ère} semaine, c'est l'accueil, l'installation : les élèves sont répartis en groupes confiés à une équipe de 3 personnes : 2 enseignants (un prof d'enseignement général et un professeur d'enseignement professionnel) et un CPE. Cette équipe référente va les suivre pendant les 7 semaines ;
- pendant les semaines 2 à 6, les élèves vont découvrir les 5 métiers proposés, à raison d'une quinzaine d'heures dans les ateliers ; ensuite, un travail réflexif va être conduit par les enseignants référents pour échanger en groupe sur ce que les élèves ont perçu de la formation ;
- tout au long de cette période, l'équipe de direction observe aussi les élèves qui ont droit à 3 entretiens individuels en moyenne pour faire le point sur l'avancée du projet ;
- au bout de ces 7 semaines, les élèves vont choisir leur formation de façon définitive et seront affectés dans la filière qui leur correspond le mieux.

Ce dispositif présente un double intérêt :

- les élèves choisissent leur filière en connaissance de cause ;
- quand les élèves effectuent leur véritable rentrée, aux environs de la Toussaint, ils ne sont plus des inconnus, ce sont des jeunes dont les points forts et les points faibles ont été identifiés.

H. Many fait le lien avec la notion de résilience. Le « sas » correspond bien aux indicateurs que sont la rencontre, la médiation et l'interaction : les élèves sont accueillis (avec le sourire) et peuvent commencer à surmonter leurs appréhensions.

Dans la foulée, H. Many évoque **d'autres dispositifs qui sont autant de vecteurs de résilience** :

- le LATI est un dispositif qui permet à l'élève de faire part de son ressenti : cette narration, à la suite d'une démarche volontaire de l'élève ou après une exclusion de cours permet d'amorcer la résilience ;
- le partenariat avec les entreprises, les voyages scolaires, l'ouverture à la culture permettent la connexion au monde et sont aussi des vecteurs de résilience ;
- le projet « R4 Trophy » permet de développer la coopération, l'inclusion et l'estime de soi : il s'agit de remettre à neuf une carcasse de R4 ; cette voiture va être utilisée pour des objectifs humanitaires au Maroc : c'est un projet qui a du sens pour les élèves et qui est, à lui seul, emblématique du processus de résilience.

Axe 2 : Accompagner les élèves

F. Neher prend le relais pour présenter **les parcours aménagés** qui ont vocation à prendre en compte des difficultés particulières : il s'agit d'adapter le parcours de formation de l'élève à son profil, en fonction de sa difficulté. Cela concerne entre 20 et 30 élèves dont l'emploi du temps est personnalisé afin de les accompagner vers une solution alternative. F. Neher évoque le cas d'un élève de 3^e accueilli au lycée pour en découvrir les formations et se préparer à entrer en CAP à la rentrée prochaine.

La mise en place de ces parcours aménagés est rendue possible par le recours à différents outils :

- un groupe d'enseignants formés à l'accompagnement individuel des élèves ;
- la collaboration avec les MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire) ;
- le LATI ;
- des dispositifs spécifiques pour les élèves allophones, un ULIS pro pour les jeunes qui souffrent d'un handicap.

H. Many conclut sur **la complexité du processus de résilience** qui peut évoluer au cours d'une vie. Il souligne aussi que la première qualité de l'accompagnateur, du pédagogue est de croire dans la personne comme sujet irréductible et digne de respect. A l'image de la R4, la résilience c'est ce qui permet de construire quelque chose à partir de ce qui a été brisé.

Au lycée Bugatti, depuis que ces dispositifs ont été mis en place, le décrochage diminue progressivement.

F. Neher complète en donnant des chiffres sur les premiers effets de cette lutte pour la « persévérance scolaire » centrée, pour l'instant, sur les élèves de 2^{nde} :

- une baisse de 2 points du taux d'absentéisme
- une baisse de 5 points du décrochage
- une diminution très significative des exclusions temporaires de cours, qui sont passées de 168 en 2013-2014 à 28 en 2014-2015

Les échanges qui ont suivi entre les participants et les intervenants ont permis de préciser, compléter, enrichir différents aspects et d'en aborder d'autres qui aident à comprendre la dynamique installée au lycée Bugatti.

Résilience des élèves et résilience des enseignants

La résilience des élèves n'est possible que parce qu'il y a d'abord eu résilience des enseignants, qui ont pris conscience du problème, qu'il ne faut pas baisser les bras, et qu'il faut se battre pour ces élèves. La coopération a joué un rôle important, avec l'accompagnement de la direction de l'établissement. L'affectation décalée, avec ses effets immédiatement perceptibles a joué un rôle positif d'entraînement au niveau collectif. La résilience des enseignants vient de la collaboration, par exemple, entre profs d'enseignement général et profs d'atelier. Le tout accompagné par des formations à l'analyse des pratiques professionnelles (selon la modalité du GEASE). Ce qui suppose aussi un regard bienveillant de la part de la direction sur les enseignants : la direction passe la majorité de son temps sur le terrain, aux côtés des enseignants. Il y a ainsi isomorphisme entre la bienveillance de la gouvernance à l'égard des enseignants et la bienveillance attendue de ceux-ci à l'égard des élèves.

Et l'enseigner autrement ?

En LP, les enseignants ont une partie de leur horaire dédoublé et travaillent, de ce fait, avec des petits groupes, ce qui permet un enseignement individualisé. F. Neher aborde la question de la posture de l'enseignant : il s'agit d'instaurer des situations de côte-à-côte, de faire avec les élèves plutôt que les situations de face-à-face. Pour cela, il convient de privilégier le travail en petits groupes, le travail sur projet, les situations d'alliance éducative (dans lesquelles les CPE, les surveillants, les personnels de direction interviennent dans les classes aux côtés des enseignants). Sans oublier la question du sens des savoirs pour des élèves en difficulté, du lien entre concret et enseignement général (tout ce qui relève de l'ergonomie cognitive).

Les relations avec les familles et la co-éducation

Elles sont au centre de 2 dispositifs :

- le Café des parents : 150 parents et 50 professeurs, un vendredi soir, pour faire simplement connaissance autour d'un buffet froid, sans parler de notes ;
- les réunions parents/profs qui sont accolées au conseil de classe devenu *conseil de progrès* : d'abord un accueil collectif des parents pour donner des informations, répondre à leurs questions ; puis rencontre individuelle au cours de laquelle un professeur commente le bulletin de l'élève au parent en lui faisant part de ce qui a été dit au conseil ; enfin, retour collectif autour d'un pot avec échanges libres entre parents et enseignants ; précisons que tous les parents des élèves de CAP ont été contactés individuellement par téléphone.

Retour sur la notion du *Moi social*

Pour H. Many, à l'école, le *Moi social* est très lié à la notation et à la performance, alors que le rôle du pédagogue devrait être de permettre à l'élève de développer son *Moi*, de donner le meilleur de lui-même ; pour lui, le

pédagogue est un « catalyseur de compétences ». Sur le *Moi social*, H. Many recommande la lecture de l'ouvrage de Patrick Fauconnier : « La fabrique des meilleurs ».

L'écoute et le regard

F. Neher souligne **l'importance de l'écoute de l'élève** dans tout cela, notamment **au travers de la « pause réflexive »** : on permet au jeune de s'arrêter, de se poser dans son cursus, de regarder son parcours et de l'accompagner dans la compréhension de sa situation. C'est permettre à l'élève de devenir davantage acteur de sa scolarité. Ce qui pose la question des choix dans la gestion du temps par les enseignants. Par ailleurs, le fait de travailler avec de petits groupes d'élèves, de pratiquer des entretiens individuels amène les enseignants à **porter un autre regard sur les élèves**.

Dans un dernier échange à plusieurs voix, on revient sur la place des émotions chez l'adolescent, sur les rôles respectifs de la famille et de l'école dans la prise en compte du Moi et leurs liens avec le décrochage. L'école dépouille des émotions et ne reconnaît pas le droit à l'échec. Pour H. Many, dans le processus de résilience, on apprend à **remettre le Moi au centre de la pédagogie**, à faire du nouveau avec ce qui reste. Comme avec la carcasse de la R4.

Tout au long de ces échanges, **d'autres sujets de préoccupations, d'autres interrogations d'ordre plus général** ont été relevés. On peut ainsi retenir :

- comment peut-on individualiser dans une classe à 30 élèves ?
- comment concilier mission d'enseignement et souci du *Moi* de l'élève ? (par exemple objectifs d'apprentissage disciplinaires et "pause réflexive")
- pourquoi attendre le décrochage pour agir ?
- comment vaincre la résistance des enseignants au changement et faire naître une dynamique de résilience dans un établissement ? H. Many suggère de recourir au « doute pédagogique » emprunté à Pestalozzi : poser les « bonnes » questions pour amener les acteurs à remettre en cause leurs certitudes et à s'engager vers d'autres pratiques) ;
- quelle place pour les écoles alternatives dans tout ça ?

Des réflexions et des questions qui sont autant de défis pédagogiques qui ne manqueront pas de nourrir les futures activités de la Maison de la Pédagogie.

Jean-Pierre Bourreau,
avec la contribution de *Nicole Poteaux et de Michèle Sanchez*
(membres du Comité d'animation de la MPM)