

FAVORISER L'INCLUSION DES « DÉCROCHEURS »
PAR UNE COOPÉRATION AVEC DES ADULTES AUTOUR D'UN PROJET

Depuis le milieu des années 70, le système éducatif a remis en cause sa politique éducative ségrégative en affichant sa volonté d'intégrer les élèves handicapés dans le cadre scolaire ordinaire. On pense alors qu'en partant de l'expertise posée par le corps médical, l'enseignant doit trouver des réponses pédagogiques adaptées, des aides, qui doivent permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés et d'atteindre les objectifs scolaires.

Cette conception va induire des changements importants du point de vue du travail des enseignants du second degré, habitués à construire des séquences de cours privilégiant une seule voie d'apprentissage et peu modulables. Il faudra désormais adapter ces préparations de cours en fonction des « manques » que les diagnostics ont mis en évidence. L'appréhension de la question par ce biais conduit à penser qu'à chaque handicap doit correspondre un type de réponse pédagogique, comme les textes en gros caractères ou le recours à des enregistrements audio pour les élèves « déficients » visuels, ou l'utilisation d'un ordinateur avec correcteur orthographique pour les élèves dysorthographiques.

Sans remettre en cause la pertinence de ces réponses pédagogiques, on constate les limites de cette conception de l'intégration : le discours sur les manques et les déficiences de la personne handicapée, censée être la seule à avoir « besoin d'aides », révèle la persistance d'une représentation très dévalorisante.

Il faudra attendre la loi du 11 février 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » pour qu'un changement de point de vue s'opère.

En effet, bien qu'elle ne concerne, en principe, que les personnes dites « handicapées », la loi initie une rupture majeure pour la société toute entière, en considérant que le handicap n'est plus uniquement lié à la personne mais à la situation. Or, c'est en opérant ce déplacement essentiel que cette loi va devenir sociétale, dans la mesure où elle oblige l'ensemble du corps social à penser, à identifier les obstacles qui conduisent à exclure *de facto* ceux qui ne sont pas en mesure, pour une raison quelconque, de les surmonter. Ce qui veut dire qu'il convient de porter une attention particulière à l'environnement et à tout ce qui, dans cet environnement, empêche les individus d'être des acteurs à part entière d'une société démocratique et équitable, à défaut d'être égalitaire. Vouloir rendre l'environnement accessible, c'est aussi reconnaître que chaque personne peut être, à un moment ou à un autre, confrontée à une situation qui, lui révélant sa vulnérabilité, peut la mettre dans la même

difficulté que ceux qui sont dans un fauteuil, ceux qui sont malvoyants, malentendants, ou ceux qui...

Cette loi conduit donc la société à reconsidérer la question des différences et des catégorisations non pas, comme c'était le cas auparavant, sous l'angle de la déficience, mais sous l'angle des besoins particuliers.

Penser l'inclusion scolaire des « décrocheurs »

Nous avons souhaité nous pencher plus particulièrement sur l'inclusion scolaire d'élèves potentiellement en situation de décrochage, ceux que l'on appelle les « décrocheurs de l'intérieur » et qui sont qualifiés par Glassman de « décrocheurs sur place » (Glassman, D., 2000). Notre choix s'est porté sur cette question en raison des enjeux qui en découlent : au-delà des problèmes économiques¹, les risques sociaux sont considérables (exclusion, chômage, violence). Aussi, la question de « l'inclusion des décrocheurs » nous a paru essentielle, et nous avons fait le pari de tenter d'y remédier au moyen d'un projet collectif de responsabilisation.

Nous avons mené notre expérimentation entre les mois de septembre 2014 et janvier 2015, dans un établissement scolaire du Nord de Paris où les difficultés sociales et scolaires sont nombreuses. L'une d'entre nous y travaille en tant que directrice adjointe en charge de l'orientation, et l'autre a eu l'opportunité d'y intervenir dans le cadre d'un stage pour sa formation. Très vite, les enseignants et les responsables de vie scolaire ont attiré notre attention sur le niveau de 4^{ème} : là semblent se cristalliser les problèmes de « décrochage », du fait de la densification des exigences scolaires (passage massif à l'abstraction) et de l'entrée dans l'adolescence.

Pour définir notre groupe d'élèves, nous avons retenu quatre critères habituellement considérés comme des « marqueurs » du décrochage scolaire :

- l'absentéisme récurrent,
- le manque d'implication dans les tâches scolaires,
- les comportements considérés comme « perturbateurs » (agitation, provocation)
- le nombre de sanctions (heures de colle, avertissements) et de remarques négatives sur les bulletins ou dans le carnet de correspondance.

Notre observation nous a permis d'identifier sept élèves ayant des profils très hétérogènes : deux allophones, quatre en grande difficulté (dont un redoublant) et un enfant intellectuellement précoce.

D'emblée, nous avons renoncé à l'idée de trouver des aides spécifiques, censées correspondre au « profil » de chaque élève. Nous avons émis l'hypothèse que leur attitude non conforme aux attentes de l'institution correspond à la manifestation d'un besoin et que « le

¹ Selon le plan du gouvernement annoncé le 21 novembre 2014, « Tous mobilisés contre le décrochage », il serait question d'un coût de trois milliards d'euros dans les années à venir.

problème » n'est pas inhérent à l'élève mais lié au contexte. Aussi en sommes-nous arrivées au questionnement suivant : qu'est-ce qui, dans l'environnement de nos sept élèves de 4^{ème}, contribue au processus de décrochage ? Que pouvons-nous modifier dans cet environnement pour favoriser leur inclusion ?

Nos observations et nos échanges avec les élèves concernés nous ont permis de mettre en évidence trois paramètres environnementaux :

- Les adultes de l'établissement : les relations des élèves avec les adultes de l'établissement, enseignants ou responsables de la vie scolaire, sont marquées par l'hostilité et le manque d'empathie. Nos sept élèves ont souvent, quand ils osent le dire, une représentation dépréciative des adultes. Exclues des cours par des enseignants qui ne supportent plus leurs « déviances comportementales », ils sont systématiquement sanctionnés une seconde fois par la vie scolaire. Or, ces sanctions conduisent à aggraver leur perception négative de l'institution scolaire, laquelle perception joue un rôle important dans le processus du décrochage (Bernard, P.Y., 2011). Ainsi, la dégradation du « climat scolaire » a un impact direct sur l'intégration et sur la transmission des connaissances (Debardieu, E., 2012).
- Les tâches scolaires : les tâches scolaires sont perçues comme dénuées de sens, ennuyeuses et peu stimulantes. Ainsi, lors des entretiens que nous avons eus avec chacun d'eux, nous avons constaté que la question de l'intérêt de ces activités scolaires était récurrente chez ces élèves. L'un d'entre eux disait, par exemple, ne pas comprendre l'intérêt de faire des exercices similaires en mathématiques (« une fois qu'on a compris... pas besoin de faire cinq fois la même chose »), ou d'étudier une période historique (« Moi, j'aime pas l'Histoire ... ça sert à quoi d'apprendre le règne de Louis XIV ... aujourd'hui, ça sert à rien ... il n'y a plus de roi ») ; un autre ne voyait pas la nécessité de mémoriser des règles de grammaire pour devenir plus tard « basketteur » et « si ça ne marche pas, je serai pompier donc moi je veux me concentrer sur le sport ».
- Les évaluations : les élèves témoignent de leur rapport difficile à l'évaluation, qu'ils perçoivent très négativement : les notes, parfois très basses, et les remarques plus ou moins vexatoires qui apparaissent sur certaines copies, sont ressenties comme de véritables outrages : « J'ai révisé tout mercredi après-midi les maths ... j'ai eu 5 ... et le prof il a marqué que j'avais rien appris ... moi, j'arrête ... il voit même pas quand on travaille ! ... il pense que je suis mauvais parce que je fais rien ». Ainsi, la recherche des « buts de performance » par certains enseignants - au détriment des « buts de maîtrise » qui valorisent la compréhension et acceptent l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage- accentue la démotivation et diminue l'adhésion des plus vulnérables

(Galand et Philippot, 2006). Plus grave encore est la confusion entre le « ce que tu as fait est mauvais » et le « tu es mauvais » qui renvoie à l'intégrité de la personne elle-même.

Nous sommes donc arrivées à la conclusion qu'une telle perception de l'environnement faisait obstacle à l'inclusion des élèves décrocheurs, ceux-ci ayant besoin de construire des relations interpersonnelles positives, de comprendre le sens de ce qu'ils font pour s'y impliquer, et de retrouver une image positive d'eux-mêmes dans les évaluations.

Restait à réfléchir aux modalités de l'action que nous allions mener.

Un projet qui réponde aux besoins

Après mûre réflexion, le projet que nous avons retenu, d'un commun accord avec le CPE et la responsable de niveau, a été le suivant : présenter à l'occasion des journées portes ouvertes « L'histoire du collège... et son ancrage dans l'Histoire » sous forme d'un journal (vendu au profit d'une association du quartier choisie par les élèves), d'affiches visibles de tous dans l'établissement, et d'une présentation Power Point qui tournerait en boucle dans une des salles de classe.

Voici le raisonnement que nous avons tenu : en confiant à ces élèves la responsabilité de donner une image positive de leur collège, on leur permettra de prouver qu'ils savent se montrer responsables, s'impliquer dans un projet, qui, choisi par eux, acquiert du sens. Le fait de travailler sur l'histoire de leur propre collège pourra éveiller chez eux un sentiment d'affiliation, propice au « raccrochage » scolaire. De plus, pour rendre vivante l'histoire contemporaine de l'établissement, les élèves seront amenés à effectuer des entretiens avec les directeurs, les CPE, les éducateurs et les enseignants, ce qui créera de nouveaux liens entre eux et les adultes responsables, permettant aux deux parties de se regarder d'un autre œil. Ainsi, en multipliant les occasions d'échange et de partenariat, notre objectif est d'aboutir à la décrispation des relations avec les adultes, en même temps qu'au renforcement du sentiment d'appartenance au collège. La visibilité du projet sera une source de fierté pour ceux qui, auparavant, se sentaient « dévalorisés ». Enfin, la vente du produit de leur travail donnera encore plus de sens à leurs efforts.

Ensuite, nous avons fait en sorte que la réalisation du projet soit conditionnée par la coopération entre adultes et élèves. Le CPE et la responsable du niveau ont assisté, au moins partiellement, aux réunions avec les élèves, se sont intéressés à leurs recherches et en ont profité pour les encourager et leur donner des conseils. Le projet a également permis de restaurer le dialogue avec un éducateur au contact difficile mais qui s'est révélé, grâce à ses talents de photographe, être un partenaire possible.

Les modalités ont consisté à réaliser des tâches signifiantes et ambitieuses, laissant une grande part à la créativité, à l'initiative, à l'autonomie, et développant le sens des responsabilités. Le travail devait se faire en équipe, les tâches étant attribuées sur la base du volontariat, en fonction des goûts de chacun. Chaque adolescent était convié à mettre ses dons et capacités au service de tous. Pour apprendre la persévérance, chacun devait mener la responsabilité qui lui avait été confiée jusqu'à son terme, en se coordonnant avec les autres.

Bilan du projet

Une partie de l'équipe éducative s'est montrée curieuse et intéressée par notre démarche. Bien sûr, il existe des sceptiques et certains se sentent bousculés dans leurs habitudes (une enseignante a refusé l'interview). Il n'est pas rare que le CPE nous félicite. Il semble d'ailleurs qu'il tente de modifier sa posture vis-à-vis des élèves, en évitant d'avoir recours immédiatement aux menaces et aux sanctions.

Lorsque nous avons demandé aux élèves de s'exprimer sur le projet, voici ce que certains ont écrit :

1- « Je pense que depuis le début de ce projet mon comportement a vraiment beaucoup et réellement changé en bien et j'ai très bien évolué (...) Et j'aime le fait que j'ai rencontré des personnes très sympathiques. »

2- « J'aime le projet parce que ça nous apprend à communiquer et à travailler ensemble (...) Comme j'ai fait l'interview de Mme X, j'ai vu qu'elle n'était pas si méchante que ça ».

3- « Je me suis calmé en cours et je n'ai pas de mots depuis un mois et 6 jours. Le projet nous a rapprochés. J'ai trouvé que les profs n'étaient pas tous des mauvais. »

4- « Ce que j'ai beaucoup aimé dans ce projet est que ça m'a beaucoup calmé en cours. J'ai découvert une autre image des enseignants, je croyais qu'ils étaient tous méchants et qu'ils étaient là pour nous punir. »

5- « J'ai bien aimé l'interview avec Mme Y, ce projet m'a permis de mieux trouver ma place dans ce collège et de mieux aimer les profs. »

On constate donc, à travers ces commentaires, que le projet a permis à de nombreux élèves de rétablir des relations constructives et positives avec les adultes de l'établissement ainsi qu'avec leurs camarades. Il a également redonné sens et motivation à leur présence au collège, contribuant ainsi à modifier leur comportement. De ce fait, le nombre de sanctions a considérablement chuté, jusqu'à disparaître pour certains. Pour tous, l'éducatrice de niveau a

noté des progrès de comportement considérables. Elle dit même ne plus reconnaître certains élèves. Même au sein de la classe, leur attitude a changé.

Le bilan est donc largement positif et nous considérons nos hypothèses validées en grande partie, même si nous avons bien conscience que les effets sont à mesurer sur le long terme.

En dépit du fait que, pour un même environnement, tous les élèves ne soient pas affectés de façon identique, il nous semble que notre expérience a permis de mettre en évidence que le problème du décrochage n'est pas nécessairement inhérent à l'élève mais aussi lié au cadre dans lequel il se trouve et/ou de la perception qu'il en a. Notre « intelligence pédagogique » a été mise à l'épreuve pour identifier les éléments qui faisaient obstacle, dans l'environnement, à l'inclusion de nos élèves, et pour penser en conséquence les transformations nécessaires. En rendant possible une légère modification du cadre et du « climat scolaire », les changements ne se sont pas fait attendre. Ce qui prouve qu'il y a là un « levier pédagogique » extrêmement puissant à la portée de tous les pédagogues.

BIBLIOGRAPHIE

Bernard, P.Y., « Le décrochage des élèves du second degré : diversité de parcours, pluralité des expériences scolaires », in *Les Sciences de l'Éducation – Pour une ère nouvelle*, 2011/4, vol 44, p 75 – 97.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R., « Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration ». Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO / Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

Glassman, D., « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », VEI enjeux, *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, La Bouture, Chronique sociale, 2000

Galand, B., Philippot, P., « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : analyse multi-niveaux », *Revue française de pédagogie*, 155, 2006, mis en ligne en 2010 (consulté novembre 2013).