



Groupe de discussion
Pacte pour un Enseignement d'excellence
« Accrochage scolaire : repérage précoce du décrochage et
prévention »

Rapport du groupe de discussion mené auprès d'éducateurs AMO ainsi
qu'auprès d'éducateurs scolaires
Bruxelles, les 18 et 25 février et Charleroi, les 11 et 18 mars 2019

Elsa Roland (ULB)
Anissa El Guenouni – Fatima Jalab (ISPG)
Sylvie Van Lint (ISPG)



Rapport du groupe de discussion mené auprès d'éducateurs AMO ainsi qu'auprès d'éducateurs scolaires.....	1
Avant-propos.....	3
1. La méthodologie mise en œuvre.....	4
Principes généraux du « groupe de discussion »	4
Objectif du groupe de discussion mené avec des éducateurs	4
Thèmes abordés et guide d'entretien	4
1.1.1. Thèmes abordés	4
1.1.2. Guide d'entretien	5
Déroulement des séances	5
Traitement des données	7
Composition du groupe de discussion	7
2. La synthèse des discours	9
Représentations des participants concernant le thème	9
Problématiques rencontrées.....	9
Pratiques mises en œuvre pour prévenir le décrochage	10
Freins relevés.....	12
2.1.1. Problèmes des inégalités sociales	12
2.1.2. Problèmes relatifs à l'institution scolaire	12
2.1.3. Désengagement des élèves	13
2.1.4. Désengagement et manque de cohérence dans l'équipe éducative	14
2.1.5. Absences et exclusions scolaires	15
2.1.6. Le manque de moyens matériels et humains.....	16
Conditions de bon fonctionnement des pratiques identifiées.....	17
2.1.7. Prévention individuelle et collective	17
2.1.8. Importance d'une collaboration solide et régulière.....	18
2.1.9. De la nécessité de communiquer entre partenaires	20
2.1.10. Un outil pour communiquer.....	20
2.1.11. Le statut des acteurs	20
2.1.12. La question de l'information	22
2.1.13. Quel accompagnement pour l'élève ?	22
2.1.14. La question de la formation	23
2.1.15. Révision des pratiques scolaires.....	24
2.1.16. Rendre les élèves acteurs.....	24
3. Synthèse en regard de la littérature.....	25

Avant-propos

Le présent rapport relate le contenu des discussions menées lors de deux modules comprenant à chaque fois deux matinées de rencontre autour de la problématique du décrochage scolaire. Le premier s'est tenu à Bruxelles et a surtout réuni des éducateurs AMO et des éducateurs scolaires ; le deuxième a eu lieu à Charleroi et a été suivi par des acteurs scolaires multiples (enseignants, éducateurs, assistants sociaux, direction, ...). Après une brève description de la méthodologie, des objectifs et du déroulement des deux séances de discussion, la section « Analyses des discours » présente successivement les représentations et avis des participants sur le décrochage en général, les initiatives originales mises en œuvre, les obstacles rencontrés et les conditions à réunir pour lever ces obstacles et garantir une meilleure efficacité des dispositifs d'accrochage scolaire.

1. La méthodologie mise en œuvre

Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, entre quinze et vingt personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes à l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

Objectif du groupe de discussion mené avec des éducateurs

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès de deux groupes qui ont été rencontrés à deux reprises, avec comme objectif général de nourrir les réflexions en cours sur « l'Accrochage scolaire » : repérage précoce du décrochage et prévention », en recueillant les avis et témoignages de ces acteurs de terrain.

Plus précisément, l'objectif a été de :

- **Clarifier** les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser ;
- **Impliquer les acteurs** pour définir certaines orientations concernant l'accrochage scolaire ;
- **Favoriser** les échanges entre acteurs autour de pratiques pertinentes ;
- **Identifier les initiatives originales** mises en œuvre et, le cas échéant, d'en faire émerger de nouvelles en vue de les propager.

Thèmes abordés et guide d'entretien

1.1.1. Thèmes abordés

Lors des rencontres à Bruxelles et à Charleroi, les acteurs de terrain ont abordé le phénomène du décrochage scolaire et des signes qui peuvent l'annoncer, mais ont surtout débattu de la nécessité de réfléchir à l'accrochage avant de penser au décrochage. Pour ce faire, ils ont examiné ensemble la manière de l'endiguer en proposant des alternatives aux situations actuelles qui ne favorisent pas toujours l'accrochage des élèves. Mais comme nous le verrons, la nature des débats à Bruxelles et à Charleroi ne fut pas la même. En effet, si lors des diverses rencontres plusieurs dispositifs jugés intéressants ont été évoqués ainsi que leurs conditions d'optimisation, les discussions sont restées plus généralistes à Bruxelles et plus pragmatiques et spécifiques à Charleroi.

En outre, c'est surtout l'importance du rôle des éducateurs dans l'accrochage scolaire, quel que soit leur terrain, école ou AMO, qui a été au centre des discussions à Bruxelles, en effet, ces acteurs largement présents à ces rencontres, ont souligné qu'ils regrettaient leur absence dans le texte du Pacte, d'autant plus qu'ils se considèrent comme des acteurs essentiels pour travailler en amont et

non pour arriver après le décrochage (comme c'est le cas aujourd'hui pour les éducateurs AMO qui ressentent le besoin de voir clairement leur rôle mieux défini).

A Charleroi, les échanges ont également porté sur les AMO mais dans une moindre mesure. C'est plutôt la nature même de la nécessaire collaboration entre les acteurs concernés par la lutte contre le décrochage et pour l'accrochage et la nécessité de mieux définir leurs rôles et statuts qui ont été au centre des discussions.

1.1.2. Guide d'entretien

QUESTIONS POUR LE GROUPE DE DISCUSSION

I. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : REPÉRAGE PRÉCOCE ET PRÉVENTION

- 1) Comment **prévenir** le décrochage scolaire ? Peut-on l'anticiper ? Comment l'objectiver ?
- 2) Quelles sont les pratiques en matière de **repérage** précoce du décrochage ? Quels sont les signes annonciateurs du décrochage ?
- 3) Quels dispositifs mettre en place ? Quels outils, supports, ... produire pour aider au repérage précoce du décrochage ? (Grilles, canevas, ...)
- 4) Quelles actions préventives mettre en place ?
- 5) Y a-t-il un profil type d'élèves susceptibles de décrocher ?

II. LE DÉCROCHAGE : QUELLE(S) ORGANISATION(S) STRUCTURELLE(S)

- 1) Quels rôles pour quels acteurs ? Qui fait quoi, quand ?
- 2) Quel rôle pour l'école ? Quels dispositifs mettre en place pour prévenir le décrochage ? (Dispositif interne d'accrochage scolaire - DIAS ; parcours personnalisé ; association avec les parents)
- 3) Comment favoriser une collaboration entre éducateurs et enseignants en vue d'un repérage précoce des enfants à risque pour permettre une prévention du décrochage scolaire ?
- 4) Quels devraient être les autres acteurs à impliquer ?
- 5) Comment favoriser une collaboration entre les acteurs de première ligne (enseignants/éducateurs/CPMS/parents) ?
- 6) Comment favoriser une collaboration entre les acteurs de première ligne, les acteurs de seconde ligne (Médiation scolaire, Equipes mobiles) et de troisième ligne (SAS) ?
- 7) Faut-il prévoir un temps institutionnalisé ? Comment l'envisager ? Quels outils mettre en place ?

Déroulement des séances

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, la première séance a débuté par une brève présentation de l'Avis n° 3 du Groupe Central du Pacte et une présentation plus détaillée de ce qu'il préconise en matière de lutte contre le décrochage scolaire.

A Bruxelles, étant donné que beaucoup de participants n'avaient pas du tout suivi l'élaboration du Pacte et qu'une majorité des participants étaient demandeurs d'une information détaillée sur l'Avis n°3, la présentation a duré près de 30 minutes. A Charleroi, par contre, la présentation a été plus succincte. Bien que beaucoup de participants ne s'étaient pas intéressés en détails au processus d'élaboration du Pacte, selon leurs dires, l'une des principales préoccupations était de faire relayer les informations du terrain vers les instances afin que les choses changent en matière de lutte contre le décrochage. Ce moment de rencontre était aussi l'occasion pour eux de partager des pratiques déjà expérimentées au niveau local.

Ensuite que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, le groupe a entamé les discussions sur la base de questions successives du guide d'entretien.

Notons cependant (comme déjà indiqué) que cette différence de posture (formation vs revendication) entre les participants a fortement teinté par la suite les différents échanges : à Bruxelles, les débats sont restés plus généralistes et autour des problématiques rencontrées dans les divers établissements scolaires ; alors qu'à Charleroi, très rapidement les acteurs ont proposé des pistes concrètes et des dispositifs déjà expérimentés pour favoriser l'accrochage d'une part, et lutter contre le décrochage de l'autre.

Notons également que si tous étaient assez intéressés et partisans des réformes proposées par le Pacte (les consensus étaient nombreux sur les transformations nécessaires des écoles aujourd'hui), ils étaient tous, aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi, moins convaincus du dispositif proposé pour lutter contre le décrochage. Pour l'ensemble des participants, il s'agit de penser l'accrochage avant de penser le décrochage scolaire.

A Bruxelles, pour la première rencontre, les débats ont essentiellement tourné autour du fait que les éducateurs et plus particulièrement les AMO étaient les grands oubliés du Pacte alors même qu'ils devraient être pensés comme acteurs de 1^{ère} ligne pour lutter contre le décrochage précoce et pour favoriser l'accrochage scolaire. C'est alors la question de leur légitimité, de leur rôle et de leur place par rapport aux autres acteurs qui a été l'objet des premiers débats. C'est ensuite les diverses problématiques rencontrées qui permettent d'anticiper le décrochage scolaire qui ont été l'objet des discussions : les problèmes relatifs aux inégalités scolaires et sociales ; puis enfin, l'impossibilité de dresser un profil type des élèves en décrochage, de même que des indicateurs individuels. A Charleroi, comme déjà indiqué, les débats ont d'emblée été plus concrets et pragmatiques : très rapidement, les débats ont porté sur la nécessité de penser la coordination des dispositifs d'accrochage/de décrochage scolaire, les conditions nécessaires pour y arriver (en termes de postures, de moyen, ...) et les divers dispositifs à mettre en œuvre. Mais que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants ont émis des inquiétudes par rapport à l'idée de construire des indicateurs de décrochage¹ qui seraient communs à tous les établissements. Selon les participants, en effet, il n'existe pas véritablement de profil type d'élèves en décrochage mais plutôt des écoles qui sont incapables de répondre à tous.

Pour la 2^e rencontre, à Bruxelles, beaucoup de débats ont continué à porter sur la nécessité de faciliter la visibilité des AMO notamment en les intégrant dans des projets collectifs avec les établissements scolaires afin de permettre l'accrochage des élèves. Ensuite, une forme de concertation a été proposée

¹ Précision apportées par les personnes en charge du dossier : « *les indicateurs ne sont pas destinés à mesurer le décrochage passif, ni à établir des profils. Ils porteront sur l'absence (physique) des élèves – taux d'élèves qui atteignent 9 et 30 demi-jours d'absence injustifiée.* »

par un participant afin de mettre en place un « référent accrochage pour chaque établissement scolaire » et la proposition a été amendée par l'ensemble des participants. A Charleroi, par contre, ici encore, les discussions ont d'emblée été marquées par des propositions très concrètes pour opérationnaliser le dispositif proposé par l'avis n°3 du Groupe Central : la nécessité d'organiser une réunion annuelle avant le début de l'année scolaire dans chaque établissement pour déterminer les rôles de chacun et les partenariats envisagés pour l'année ; la manière d'organiser des conseils de classe et des concertations (au sein des établissements et des concertations de zone) ; le rôle des éducateurs au sein des établissements scolaires,

Enfin, par rapport au guide d'entretien, il a surtout servi comme support pour débiter les discussions et a permis parfois de recentrer les débats (notamment pour éviter de tomber dans des discussions trop spécifiques). Mais, la plupart des sujets de discussions sont surtout venus des participants eux-mêmes. A partir de la présentation de l'Avis n°3 et de leurs constats relatifs à l'institution scolaire et aux divers organismes qui gravitent autour d'elle (AMO, PMS, SAS, DIAS, SAJ, ...), ils ont débattu de leurs expériences, de leurs besoins et de dispositifs concrets qui pourraient être mis sur pied dans le cadre du Pacte. Le fait que la teneur des discussions a été si différente à Bruxelles et à Charleroi en est selon nous une bonne preuve.

Traitement des données

Suite à ces deux séances, les *verbatim* ont été regroupés et analysés selon cinq axes : les représentations des participants concernant le thème, les pratiques mises en place au quotidien, les freins rencontrés et les leviers permettant de les dépasser, les conditions garantissant un bon fonctionnement des dispositifs identifiés et les propositions suggérées pour une situation optimale.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

Composition du groupe de discussion

Pour recueillir les avis sur la question de l'accrochage scolaire et afin de toucher les éducateurs, des invitations ont été envoyées à des directions d'écoles secondaires de différents réseaux ainsi qu'à des coordinateurs d'AMO. Vingt-cinq personnes se sont inscrites à ce groupe de discussion, mais seules dix-huit y ont participé.

Le groupe de Bruxelles était constitué plus précisément de deux facilitateurs de la FWB, de neuf éducateurs d'AMO, d'une assistante sociale d'AMO et de six éducateurs scolaires issus principalement du réseau officiel.

Quant au groupe de Charleroi, il était composé de 14 personnes – enseignants du secondaire et éducateurs, assistants sociaux, cellule d'accrochage – directrice d'AMO – coordinatrice d'une ASBL luttant contre le décrochage scolaire - pas d'enseignant du primaire.

La composition diversifiée des deux groupes permet certainement d'expliquer la nature différente des débats à Bruxelles et à Charleroi. En effet, de par la présence massive des acteurs d'AMO dans le 1^{er}

groupe, la place des AMO a été largement plus débattue à Bruxelles qu'à Charleroi. A contrario, pour le 2^e groupe, les acteurs étant déjà presque tous impliqués dans divers dispositifs d'accrochage scolaire ou de lutte contre le décrochage, les pratiques concrètes déjà expérimentées dans les divers établissements ont donc occupé la plupart des débats. En outre, alors qu'à Bruxelles les discussions ont porté sur des constats relatifs au système scolaire de manière générale, à Charleroi, à de nombreuses reprises, les participants ont souligné la nécessité de penser et de respecter la spécificité des divers établissements (en fonction de leur taille, de leur situation géographique, de leur culture, et des dispositifs déjà existants). Ainsi à Bruxelles, beaucoup de débats ont porté sur l'École au singulier et les dispositifs relatifs au décrochage et à l'accrochage de manière large alors qu'à Charleroi, il était beaucoup plus question des écoles et de l'impossibilité de penser un dispositif commun à toutes.

2. La synthèse des discours

Représentations des participants concernant le thème

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants questionnent le terme « prévention » que l'on retrouve dans l'avis n°3. A Bruxelles, il y a unanimité pour penser l'accrochage avant de lutter contre le décrochage scolaire. A Charleroi, bien que l'on retrouve cette même idée en filigranes dans les divers débats, les participants invitent à penser les divers niveaux de prévention - on ne déploie pas les mêmes outils selon que l'on veut accrocher ou empêcher le décrochage.

De la même manière, si à Bruxelles les participants semblent unanimes par rapport à l'idée que la prévention au niveau individuel n'est possible que si un système de prévention au niveau collectif est déjà bien mis en place. A Charleroi, bien que le constat soit prégnant également, l'impossibilité n'est pas aussi tranchée : bien que dans l'idéal cette idée est largement partagée, les acteurs sont prêts à penser des dispositifs plus individualisés pour répondre aux difficultés de terrain largement présentes dans les divers établissements scolaires aujourd'hui.

Problématiques rencontrées

Quant aux problématiques rencontrées par rapport au décrochage scolaire, cette différence de posture que nous soulignons depuis le début entre les groupes de discussion à Bruxelles et à Charleroi est également visible. Bien que les deux groupes soulignent la problématique des inégalités sociales et les problèmes inhérents au fonctionnement des établissements scolaires en FWB, les débats sont beaucoup plus généralistes à Bruxelles qu'à Charleroi. Toutefois, tous sont d'accord pour dire qu'en général, ce sont les familles précarisées qui subissent l'échec scolaire de plein fouet et que leur méconnaissance du système scolaire notamment, ne leur permet pas toujours de prendre certaines décisions qui s'avèrent capitales pour le parcours de leurs enfants à l'école.

Ainsi, à Bruxelles, l'essentiel des discussions de la 1^{ère} séance est consacré à la nécessité de réduire les inégalités sociales et scolaires et l'urgence de réformer l'école : la nécessité de la démocratiser par des projets fédérateurs autour de la citoyenneté, de stimuler la curiosité de ses acteurs (élèves, enseignants, éducateurs,...), de travailler leur intelligence émotionnelle et de promouvoir le bien-être de tous par une école collaborative où l'on apprend à vivre avec les autres, dans une perspective d'entraide et non de compétition, où l'on valorise la parole et l'écoute de tous pour susciter l'envie d'apprendre (pour apprendre et non pour avoir ses points).

A Charleroi, les problématiques relatives aux inégalités sociales et aux dysfonctionnements du système scolaire sont également soulignées, mais de manière beaucoup plus restreinte et ponctuelle. En effet, comme souligné tout au long de ce rapport, les discussions portent davantage sur les dispositifs mis en œuvre (ou à mettre en œuvre) pour lutter contre le décrochage et permettre l'accrochage scolaire. Ainsi, pour les participants du Focus group de Charleroi, les deux problématiques centrales rencontrées par rapport au décrochage scolaire sont relatives d'une part, au manque de moyens humains et matériels nécessaires pour créer et/ou pérenniser des dispositifs qui prennent en compte la complexité du décrochage et son caractère systémique. Mais d'autre part, ils déplorent également le manque de visibilité et les problèmes de coordination entre les différents acteurs et/ou initiatives déjà engagés dans la lutte contre le décrochage². Si cette problématique de l'invisibilité des différents acteurs et initiatives est également l'objet de débat à Bruxelles, elle concerne plus spécifiquement les

² Précision apportée par les personnes en charge du dossier : « pour cette question, des points d'amélioration sont prévus par l'avis n°3 »

AMO et les éducateurs internes aux établissements qui voudraient être plus reconnus dans leur travail de prévention. De même si à Bruxelles et à Charleroi, les acteurs affirment leur volonté de travailler de manière collaborative, à Charleroi de nombreuses propositions sont débattues afin de recréer du lien au sein d'un même établissement, entre divers établissements d'une même zone, entre les acteurs des établissements scolaires et les familles, entre les dispositifs internes aux établissements et les dispositifs externes mis en place par des organismes indépendants des écoles, ... afin de penser des dispositifs institutionnellement (seule manière de les rendre pérennes).

Ainsi à Bruxelles et à Charleroi, les thématiques abordées sont relativement similaires, mais leurs proportions varient fortement : beaucoup de débats sur la société et l'école (au singulier) pour les premiers, et des discussions beaucoup plus précises et pragmatiques chez les seconds.

Pratiques mises en œuvre pour prévenir le décrochage

Malgré le caractère beaucoup plus généraliste des débats à Bruxelles, quelques pratiques ont été évoquées par certains participants. Mais rares étaient ceux qui les avaient directement expérimentées :

- Il a été question, entre autres, d'un Service études à Ixelles qui a permis des actions citoyennes et solidaires en inscrivant les élèves dans un projet pédagogique où les AMO interviennent dans des actions en collaboration avec les professeurs auprès des élèves de technique sociale notamment. Afin d'éviter que le choix des élèves pour les filières du qualifiant ne soient des choix par dépit, des éducateurs AMO interviennent durant les cours pour créer des liens plus pratiques avec les différents terrains. Ce travail est réalisé avec des enseignants volontaires en collaboration avec des acteurs d'AMO. Il permet une véritable immersion dans le concret du métier à travers des actions citoyennes et solidaires. A priori, les élèves accrochent assez bien à l'initiative qui aura permis de voir baisser le taux d'échec à 50%. Mais selon les participants, seul un projet sur le long terme peut permettre de tels résultats. En effet, l'école s'est inscrite au projet et il s'est vu pérennisé.
- Il a été évoqué également la mise en place de camps d'été qui s'orientent davantage vers les métiers professionnels pour les découvrir aussi de manière plus concrète et en avoir une meilleure connaissance. Là, il n'y a aucune collaboration avec les écoles, mais un contact direct avec les jeunes via les éducateurs de rue.
- Un autre projet a abordé la notion de bien-être à l'école dans l'arrondissement de Namur. Il a pour but de permettre aux élèves de retrouver du plaisir à aller à l'école. Comme très souvent, ce sont les copains qui représentent la première source de motivation, le projet a donc d'abord visé la création de groupes de « potes ». Ce projet a interrogé les élèves sur ce qu'est l'école idéale. Des actions à court terme et à long terme ont été menées avec notamment des échanges de jeunes entre écoles, des échanges au niveau européen. Cela a été rendu possible grâce aux acteurs du projet : Dynamo international, CPMS et AMO. Ici encore, la plupart des participants sont d'accord avec l'idée qu'un projet n'est possible que si tous les adultes travaillent ensemble dans l'intérêt des enfants sans la pression des diverses institutions.

Ainsi, lors des rencontres bruxelloises, différents projets ont été présentés qui illustrent que lorsque la collaboration entre écoles, élèves et AMO est bonne, des actions concrètes aux effets visibles peuvent favoriser l'accrochage auprès des élèves. Mais ici encore il s'avère, in fine, pour les participants que pour que l'école soit attrayante, elle doit générer de nombreux projets au-delà des cours traditionnels, des projets sportifs, culturels, artistiques, en lien avec le climat, etc.

A Charleroi, contrairement à Bruxelles, la majorité des participants étaient déjà impliquée dans des dispositifs pour lutter contre le décrochage et/ou pour penser l'accrochage scolaire. Les dispositifs présentés ont donc été plus nombreux :

- Afin de ne pas attendre le secondaire, un des premiers projets présentés avait pour objectif d'agir par un soutien à la parentalité dès la maternelle par un dispositif d'animation organisé par les CPMS sur le lien école-famille (3 séances par an). Pour ce faire, un large travail de sensibilisation a été mené pour aller rencontrer les parents qui étaient les plus absents de l'institution scolaire (notamment à la sortie des écoles ou lorsque les parents déposent leurs enfants en classe par des interpellations, des flyers, etc.). Ensuite, les acteurs des CPMS ont élaboré des projets avec les enseignants afin d'organiser des rencontres et des activités entre ces derniers, les parents et les élèves. Cette première activité a permis ainsi aux parents de venir dans l'école et de participer avec leur enfant autour d'une activité (et notamment de jouer avec leur enfant). Dans un deuxième temps, les parents ont été vus par le CPMS sous forme de groupe de discussion sur un thème, et, conjointement, l'enseignant a travaillé le même thème avec les enfants, afin de travailler sur les deux sphères.
NB : les parents ont accroché mais il a fallu fortement les solliciter. Le projet se pérennise mais selon les personnes impliquées, il n'y a pas encore assez de recul pour analyser ses effets.
- Dans un établissement de la zone de Charleroi, avec le P90, l'accrochage scolaire est l'affaire de tous grâce à un projet initialement porté par les enseignants qui ont décidé de réduire tous les cours de 5min afin de récupérer les jeudis après-midi pour organiser des activités de dépassement, de remédiation ou de découverte. Des ateliers organisés par les enseignants qui leur permettent à tous d'avoir des heures de remédiations, d'initier les élèves aux tutorats, à diverses méthodes de travail, etc., mais aussi de favoriser le travail collaboratif entre enseignants et au sein des classes.
- Un autre établissement propose un dispositif avec deux Services d'Accrochage Scolaire (SAS), le premier est composé de quatre enseignants qui accompagnent les élèves au niveau de leur méthodologie de travail, le second a un rôle d'accompagnement davantage axé sur la composante sociale des élèves et est constitué d'un agent du CPMS. Les heures consacrées à ce dispositif permettent d'accompagner les élèves des 2^e et 3^e degrés dans d'autres établissements scolaires dans le but de leur faire découvrir d'autres domaines d'apprentissage. Le projet met également en place un accompagnement sous forme de coaching. Les adultes travaillent alors autour des besoins de l'élève, sur la gestion des émotions, sur son comportement, etc. Le problème du décrochage est parfois uniquement lié à un mauvais choix d'option ou à des difficultés financières qui empêchent l'élève de réellement choisir son école faute de moyens pour payer le transport (l'école a déjà pris en charge l'abonnement d'un élève de manière exceptionnelle afin de maintenir sa scolarité). En bref, à travers ce dispositif, lorsqu'un souci est détecté par un professeur, par un éducateur ou par le responsable de la discipline, l'élève en difficulté passe un entretien individuel avec les éducateurs, ceux-ci se concertent et une décision est prise quant à l'envoi de l'élève vers le SAS. Les heures utiles à ce dispositif proviennent du NTPP de l'école ainsi que des heures prévues pour les écoles en encadrement différencié.
- Il est parfois question de problèmes liés à des troubles des apprentissages, l'école décide alors de prendre en charge le suivi des élèves par un logopède en libérant ces élèves durant les cours

Freins relevés

Comme on a déjà pu le signaler, pour les participants des groupes de discussion à Bruxelles, les freins relevés touchaient surtout des problématiques générales relatives aux inégalités sociales et aux dysfonctionnements de l'institution scolaire. Alors qu'à Charleroi, les participants (bien qu'ils semblent partager les mêmes constats) sont davantage préoccupés par la nécessité de pérenniser les dispositifs déjà mis en place sur le terrain : comment passer de dispositifs ponctuels mis en place par des enseignants bénévoles et/ou avec les heures de D+ à la mise en place de dispositifs organisés de manière institutionnelle et pérenne dans tous les établissements. Ainsi pour les participants des groupes de discussion à Charleroi, plutôt que de penser de nouveaux dispositifs, il s'agit de donner à tous les établissements les moyens humains, temporels et matériels pour pérenniser des dispositifs qui fonctionnent déjà mais de manière précaire.

2.1.1. Problèmes des inégalités sociales

Comme indiqué ci-dessus, que ce soit à Charleroi ou à Bruxelles, les participants ont soulevé de nombreux éléments qui creusent les inégalités d'apprentissages et les inégalités sociales. Bien que les discussions sur cette problématique ont été beaucoup plus nombreuses à Bruxelles qu'à Charleroi, les participants ont fait référence aux inégalités entre famille notamment dans leur connaissance du fonctionnement implicite du système scolaire : la difficile socialisation des élèves du primaire qui ne sont pas allés à la crèche et/ou en maternelle ou la méconnaissance de certaines familles quant à l'importance de certaines étapes ou démarches (l'importance du CEB pour le parcours scolaire de leur enfant ; le caractère parfois décisif d'une mauvaise orientation pensée uniquement à partir de la situation géographique des établissements plutôt que par rapport aux intérêts de leurs enfants ; ...). Ils ont pointé les difficultés des enfants qui n'ont aucune aide à la maison pour les devoirs, ce qui les a poussés à interroger le respect du décret sur les devoirs, ou les problèmes relatifs aux aides scolaires -inaccessibles de par leurs coûts à de nombreuses familles. Les problèmes de mobilité qui concernent, par exemple, des élèves qui ratent leur unique bus pour arriver à l'école et qui cumulent rapidement des demi-jours d'absence et/ou les parents qui n'ont pas les moyens de payer les transports ont également été soulignés par les participants aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi.

2.1.2. Problèmes relatifs à l'institution scolaire

Par rapport au rôle de l'institution scolaire, que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants ont souligné le fait qu'aujourd'hui avant de penser à lutter contre le décrochage, il s'agit de se demander si l'école telle qu'elle fonctionne aujourd'hui propose un enseignement susceptible d'accrocher tous les élèves ? Et à cette question, tous les participants répondent par la négative !

A cette question s'en suit une autre : et finalement l'élève qui n'est pas en décrochage est-il heureux ? Ici encore l'ensemble des participants est peu convaincu.

Bien que les participants des divers groupes de discussion soulèvent les différences qui peuvent exister entre les établissements et au sein d'une même école (notamment les différences de mentalités chez les enseignants qui empêchent une certaine cohérence dans l'approche des élèves), rares sont les écoles, selon eux, qui proposent différentes méthodes aux élèves, qui leur laissent le temps nécessaire pour apprendre, leur donnent la possibilité de bouger, ou même de s'exprimer.

Les participants ont également évoqué les conséquences du Décret Inscription. Selon certains d'entre eux, cela n'a pas arrangé les choses, car certaines écoles arriveraient à refuser certains élèves en les

décourageant au moment du dépôt du formulaire unique d'inscription. Cela découragerait certains parents qui changeraient alors de premier choix d'école. Ils insistent sur le fait que ce sont les mentalités qui sont mises en cause, pas le Décret qui aura aussi permis à d'autres de sortir de leur quartier et d'augmenter la mixité dans certaines écoles. En outre, les participants semblent également convaincus que le Décret arrive beaucoup trop tard dans la scolarité et que pour permettre une réelle mixité sociale au sein du système éducatif en FWB, il devrait être pensé dès le début de la scolarité.

Dans cette même perspective, certaines écoles peuvent aussi décourager certains élèves avec le prix du matériel à se procurer dans certaines options du qualifiant. Il serait primordial de rétablir une certaine égalité entre les élèves. Plusieurs participants s'interrogent donc sur la nécessaire gratuité de l'enseignement et le fait que dans l'Avis n°3, cet objectif primordial reste trop flou.

De plus, dans l'enseignement fondamental, ils reprochent que du personnel non qualifié soit engagé pour les surveillances des enfants, avec toutes les conséquences négatives que cela engendre. Les acteurs présents sont d'accord avec le fait qu'il y ait des projets pour les élèves en dehors des cours, et qui permettent d'introduire d'autres partenaires au sein de l'école. A cet égard, plusieurs participants à Bruxelles et à Charleroi soulignent la nécessité de développer au sein des écoles ce qu'ils nomment l'« intelligence émotionnelle » : l'importance de faire prendre conscience aux élèves et aux divers acteurs éducatifs de l'importance de la gestion de leurs émotions par des savoirs non disciplinaires, mais relatifs à la personnalité. La nécessité de développer des projets afin de permettre aux jeunes, mais aussi aux différents intervenants scolaires de développer des savoirs relatifs au monde du travail est également soulignée à plusieurs reprises dans les divers groupes de discussion. Toutefois, un des participants de Bruxelles pointe le fait qu'il peut parfois y avoir des tensions créées lorsqu'un animateur a besoin de récupérer un élève inscrit au projet, mais que ce dernier doit rester à l'étude pour une retenue. Selon lui, les éducateurs scolaires ne voient pas cela d'un bon œil, et le ressentent souvent comme remise en cause de leur travail. Ainsi, pour tous, un travail plus collaboratif devient primordial si l'on veut plus de cohérence au sein des écoles pour mieux encadrer les élèves.

De manière générale, les participants insistent aussi sur le fait que le bien-être de tous passe par une école propre avec des infrastructures aux normes et du matériel qui fonctionne...

2.1.3. Désengagement des élèves

Comme nous l'avons déjà souligné, pour la majeure partie des participants, avant de penser l'élève en décrochage, il s'agit de penser comment l'école produit difficilement de l'accrochage. Pourtant, nous disent-ils, l'enfant est curieux et est naturellement enclin à apprendre. Ainsi, pour penser le désengagement des élèves, la réponse des participants est assez similaire à Bruxelles et à Charleroi et consiste à se demander comment rendre l'enseignement attractif, stimuler le plaisir d'apprendre, etc.

Tous semblent frappés par l'ennui des jeunes face à l'enseignement et leur méconnaissance du monde du travail. Ils se demandent comment l'école pourrait s'investir davantage pour rendre les élèves plus curieux de tout ce qui se passe à l'école et en dehors. Ils déplorent parfois, en effet, une ambiance de classe et un rythme scolaire terrible avec, in fine, très peu d'ouverture vers l'extérieur. De nombreux élèves sont en souffrance, il faudrait revoir les rythmes scolaires, faciliter une plus grande ouverture vers le monde et surtout leur permettre de bouger beaucoup plus physiquement.

A Charleroi, plusieurs discussions portent également sur la nécessité d'agir dès les premiers signes de désengagement pour ne pas « abandonner » un élève durant toute une année scolaire pour ensuite le réorienter de manière négative. Au contraire, selon eux, il faut mettre en place un dispositif d'accompagnement au plus vite pour permettre à l'élève de perdre le moins de temps possible (notamment en lui permettant de travailler à partir de son projet personnel).

Selon les participants, que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les élèves n'ont pas été suffisamment accompagnés dans la compréhension de la réforme du premier degré. Ce dernier doit être vu comme un continuum pédagogique alors que les élèves y voient une réussite de la première année sans fournir le moindre effort. Cette situation les démobilise donc dans leurs apprentissages et finit par en envoyer certains dans le qualifiant alors que ce n'était peut-être pas leur premier choix. Il en est de même avec le statut d'élève en première et deuxième qui peuvent s'absenter sans craindre de devenir élèves libres. Là aussi, ils constatent une aberration qui ne favorise en rien l'accrochage scolaire. A cet égard, ils craignent qu'avec le projet du tronc commun cela soit pire au vu de la manière dont cela est géré dans les écoles aujourd'hui.

2.1.4. Désengagement et manque de cohérence dans l'équipe éducative

Par ailleurs, pour la majorité des participants des différents groupes de discussion, le désengagement de certains élèves est souvent le fruit d'un désengagement chez l'adulte qui en a la charge. Pour commencer, la pénurie des enseignants envoie trop souvent des élèves à l'étude, ceux-ci, par conséquent, préfèrent rester chez eux lorsqu'ils ont trop peu d'heures de cours à suivre. Ensuite, il a été question de ces enseignants qui n'ont pas certaines compétences communicationnelles ou suffisamment de savoir-faire pour enseigner correctement et qui deviennent alors maladroits avec les élèves, voire méprisants, certains participants les présentent comme « anti-élèves ». Le conseil de classe ou la salle des professeurs semble être pour beaucoup des lieux où ces tendances s'expriment avec force. Pour les participants de Charleroi, trop d'enseignants ont encore une vision archaïque de la pédagogie et/ou une croyance dans une pédagogie comportementaliste (avec renforcement positif et négatif). Et même si certains expérimentent de nouvelles pédagogies, les participants aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi se demandent comment travailler avec ce type de profils qui font des dégâts. Enfin, des problèmes de cohésion entre les enseignants peuvent survenir et également perturber les élèves. Car tous n'ont pas les mêmes exigences ou tolérances (ex : on peut garder nos écouteurs au cours de mécanique, mais pas en math). Le problème se situe alors surtout au niveau de la communication puisqu'en soi les élèves sont tenus de s'adapter d'un cours à l'autre.

En ce qui concerne, les autres acteurs éducatifs au sein et à l'extérieur des établissements scolaires, les acteurs rencontrés pointent du doigt de nombreux écueils dans le cadre de leurs missions. Tout d'abord, aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi, les participants déplorent le manque de moyens humains et matériels qui empêche les différents services inter ou extra-scolaires de fonctionner efficacement et de manière durable. Ils déplorent également un manque de confiance réciproque entre les différents acteurs dès lors qu'ils n'appartiennent pas à la même institution (école, AMO, CPMS).

Selon eux, le problème n'est pas législatif, mais humain. Il se fait que, avec les contrats parfois précaires de certains enseignants ou éducateurs, des projets amorcés ne soient plus prolongés l'année suivante car ils étaient surtout portés par ces acteurs-là.

A cet égard, les acteurs présents voudraient redonner de la légitimité aux éducateurs et aux CPMS qui ne peuvent pas intervenir si les parents ne le demandent pas par exemple. L'équipe éducative se retrouve démunie s'il faut toujours attendre que la demande vienne des parents. Il s'agit d'une situation très frustrante. Par ailleurs, il est reproché aux agents du CPMS d'adopter une posture attentiste plus que proactive, notamment en ce qui concerne les rendez-vous avec les élèves qui ne viennent pas et qui ne sont plus recontactés. Une meilleure communication avec les éducateurs scolaires pourrait favoriser de meilleurs résultats.

2.1.5. Absences et exclusions scolaires

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants remettent en question la législation en vigueur par rapport aux absences et aux exclusions scolaires.

A Bruxelles, les participants trouvent absurde qu'1h d'absence équivaut à une demi-journée, alors que certains arrivent juste en retard³ à cause de la circulation.

En ce qui concerne les exclusions temporaires et définitives, elles ont également été critiquées durant la rencontre bruxelloise, car selon les participants, lorsqu'elles représentent un ou deux jours de renvoi à domicile, l'élève cumule un certain retard qui le pénalise doublement. De même, lorsque le renvoi est définitif, l'élève reste parfois sans école durant plusieurs mois. Selon eux, il s'agirait donc d'accélérer la procédure de réinscription avant que le décrochage ne soit établi. En outre, selon les participants, malheureusement, lorsqu'un élève est renvoyé, l'éducateur scolaire ne peut plus rien faire. C'est pourquoi, les éducateurs AMO estiment qu'en tant qu'acteurs de première ligne, ils devraient être impliqués avant l'exclusion et participer à la discussion avant la décision. Ils soulignent toutefois (et surtout les éducateurs scolaires) que parfois l'exclusion reste la seule solution pour protéger le groupe classe lorsque plus rien n'est possible. Pourtant, plaident les autres, ce n'est pas normal que l'école ne puisse rien faire, une exclusion c'est aussi un échec pour l'école.

A Charleroi, si les discussions ont également porté sur les incohérences législatives et administratives, c'est surtout la législation sur l'obligation scolaire qui suscite le plus d'incompréhension. Selon quelques participants, cette obligation n'existe pas étant donné qu'elle n'est jamais assortie de sanctions. La procédure autour de l'absentéisme demande un énorme travail administratif, mais qui en bout de course ne sert à rien (par exemple dans un établissement de Charleroi, une éducatrice ne s'occupe que de cela et sur 152 dénonciations⁴ à la DGEO, il n'y a pas eu une seule sanction⁵). Si des controverses ont été exprimées par les participants – certains désirant responsabiliser le parent en le privant des allocations familiales par exemple, d'autres s'opposant à toute sanction et préférant sortir de l'obligation – tous sont pour une réflexion profonde afin de repenser la loi relative à l'obligation scolaire.

Enfin de manière générale, les participants à Bruxelles et à Charleroi invitent à repenser le cadre autour de la sanction afin de la rendre plus éducative, notamment en s'assurant qu'elle soit en lien avec l'acte répréhensible. Il est important de penser une sanction qui va convenir au milieu scolaire et aux intervenants extérieurs. Pour ce faire, les participants à Bruxelles proposent la création d'un organe commun aux éducateurs scolaires et d'AMO afin de constituer un comité éthique chargé de redéfinir et de trancher la sanction éducative.

³ Précision apportées par les personnes en charge du projet : « *sur le plan légal, si le retard n'excède pas 1h complète de cours, les écoles ne peuvent pas comptabiliser un demi-jour.* »

⁴ Précision apportées par les personnes en charge du projet : « *Techniquement, il ne s'agit pas de dénonciations mais de « signalements d'absentéisme » envoyés au Service du contrôle de l'obligation scolaire.* »

⁵ Précision apportées par les personnes en charge du projet : « *L'action du Service du contrôle de l'obligation scolaire n'a pas pour objectif d'appliquer une sanction. Ils envoient un courrier de rappel de la Loi aux responsables légaux, et orientent les dossiers préoccupants aux agents de terrain (pour le fondamental uniquement – pour le moment). Si le dossier arrive au Parquet, il peut être instruit pour qu'une sanction financière soit appliquée, mais cela arrive rarement.* »

2.1.6. Le manque de moyens matériels et humains

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants sont unanimes sur les manques de moyens humains et matériels et la nécessaire urgence de financer sur le long terme des dispositifs d'accrochage et de lutte contre le décrochage scolaire. En effet, les CPMS, les AMO, les éducateurs scolaires et même les enseignants sont débordés. Et s'ils ont tous pour mission d'agir dans les meilleurs délais, du fait de ce manque de moyens, un jeune en décrochage en septembre peut parfois attendre la fin de l'année scolaire pour être pris en charge. En effet, il semblerait que dans de nombreux endroits, il faut plus de six mois pour entrer dans un SAS⁶, et la situation semble similaire aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements scolaires. Bien souvent alors, l'enseignant se retrouve seul responsable pour aider le jeune et face à cette surcharge, c'est bientôt ce dernier qui se retrouve en décrochage.

Ainsi, tous les établissements devraient pouvoir dégager des heures afin de mettre en place un service d'accrochage scolaire pérenne. Et avant de faire des réformes, il s'agirait de s'assurer que les moyens humains sont suffisants aussi bien dans les services intrascolaires que dans les services extrascolaires.

Enfin, plusieurs participants insistent sur la nécessité d'avoir des lieux spécifiques pour les services de prévention et d'accompagnement des élèves où le jeune peut se sentir respecté et en confiance (pas à côté de la direction par exemple).

⁶ Précision apportée par les personnes en charge du projet : « L'avis n°3 prévoit un budget de 1.200.000€ pour doubler la capacité de prise en charge des SAS. »

Conditions de bon fonctionnement des pratiques identifiées

Si tout au long de ce rapport plusieurs pistes ont déjà été dégagées afin de permettre aux pratiques d'accrochage et de lutte contre le décrochage de fonctionner (réforme de l'école pour permettre l'accrochage, meilleure concertation au sein et à l'extérieur des établissements scolaires, augmentation des moyens humains et matériels pour assurer la pérennité des dispositifs, formation des divers acteurs scolaire, etc...), aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi, les participants sont unanimes sur l'importance de ne pas créer de profil type de l'élève susceptible de décrocher. En effet, même si selon les participants de divers groupes de discussion, de nombreux indices pourraient induire le décrochage, il n'est pas question d'étiqueter l'élève ou de tomber dans la sur-intervention dès qu'un profil interpelle. La même préoccupation se retrouve également par rapport aux établissements, il est donc important selon eux de signaler que tous les types d'écoles peuvent être concernées par le décrochage ! Il s'agit au contraire de rendre la responsabilité de tous les acteurs et de ne pas seulement stigmatiser une certaine population scolaire.

Néanmoins, ils s'accordent également pour dire que plusieurs signes pourraient mettre en alerte l'équipe éducative et l'obliger à penser de manière complexe et systémique les risques potentiels de décrochage: un absentéisme observé dès la maternelle, des retards répétés, le sentiment d'ennui de la part de l'élève (des élèves présents de corps mais ailleurs d'esprit), un manque de confiance ou d'intérêt dans l'institution, un milieu familial précarisé (chômage de longue durée, élèves majeurs qui travaillent pour subvenir aux besoins de la famille, ...) et/ou des parents absents lors des convocations, des élèves avec des problèmes de santé ou liés à un accident, des élèves victimes de harcèlement...

Par rapport aux indicateurs d'accrochage, dans le groupe bruxellois, deux ont été relevés : le niveau de curiosité et le degré de socialisation de l'élève dans sa classe et dans l'école. A Charleroi par contre, les participants insistent sur le fait que ce n'est pas avec des grilles et des canevas que l'on accroche des gens. Il faut selon eux, plutôt que des indicateurs quantitatifs, ouvrir des espaces de discussion où l'on peut faire venir des professionnels et prendre du temps avec chacun, dans le lien (pas dans l'administratif) tout en respectant le secret professionnel. En outre, soulignent les participants de Charleroi, pourquoi vouloir mesurer de l'humain ? Si selon eux, dans le Pacte, on parle d'objectifs et de résultats (comme une entreprise), on ne peut pas faire un rapport écrit sur ce qui est fait humainement. Car selon eux, l'accrochage ne se résout pas en termes de résultats. Ce qui devrait compter au contraire c'est l'accompagnement, c'est-à-dire la possibilité pour l'enfant de rencontrer des adultes bienveillants respectueux de son parcours et de ses difficultés personnelles.

Pour ce faire, tous s'accordent sur la nécessité que les équipes éducatives soient davantage renforcées et stabilisées dans les écoles afin que les enseignants et les éducateurs puissent faire ce travail de première ligne (c.-à-d. de détecter les élèves à risques) et que celles-ci puissent ensuite mobiliser les agents extérieurs (tels que les AMO) à temps, afin de faire véritablement de la prévention et de ne pas colmater une fois que le décrochage est déjà effectif. Ainsi, pour beaucoup (tous à Charleroi) la seule chose mesurable, ce sont les besoins et le nombre d'adultes nécessaires. A cet égard, ce sont des heures (pas de NTPP) pour les postes de coordination interne aux écoles mais aussi externe qui sont demandées afin d'arrêter de créer de la concurrence et de la dissonance dans les écoles.

2.1.7. Prévention individuelle et collective

D'après les acteurs, il s'agit de viser en priorité la prévention collective, car elle favorise l'accrochage scolaire. Travailler sur la dynamique d'une école ou d'une classe sera plus efficace que de travailler uniquement sur des cas individuels qui ne favorisent pas le travail à long terme. Les enseignants ou les éducateurs sont des acteurs clés, car ils ont une vue d'ensemble sur les élèves tant au niveau individuel

que collectif. La logique de prévention individuelle est pertinente seulement si celle du collectif est pensée !

Ce travail de prévention sur la collectivité doit être rendu visible afin de fédérer d'autres classes ou d'autres écoles via des projets qui valorisent les élèves et leur font aimer leur école.

En outre, les éducateurs AMO revendiquent aussi ce rôle de prévention (qui fait partie de leurs prérogatives) alors que ce sont les CPMS, débordés et sans moyens humains suffisants, qui sont sollicités.

2.1.8. Importance d'une collaboration solide et régulière

Comme nous l'avons déjà souligné, que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants s'accordent sur le fait que l'accrochage et la lutte contre le décrochage doivent être l'affaire de tous. Mais que pour ce faire, ce sont des moyens humains, matériels et institutionnels qui sont nécessaires afin d'assurer la pérennité des dispositifs (et pas seulement de mettre des pansements).

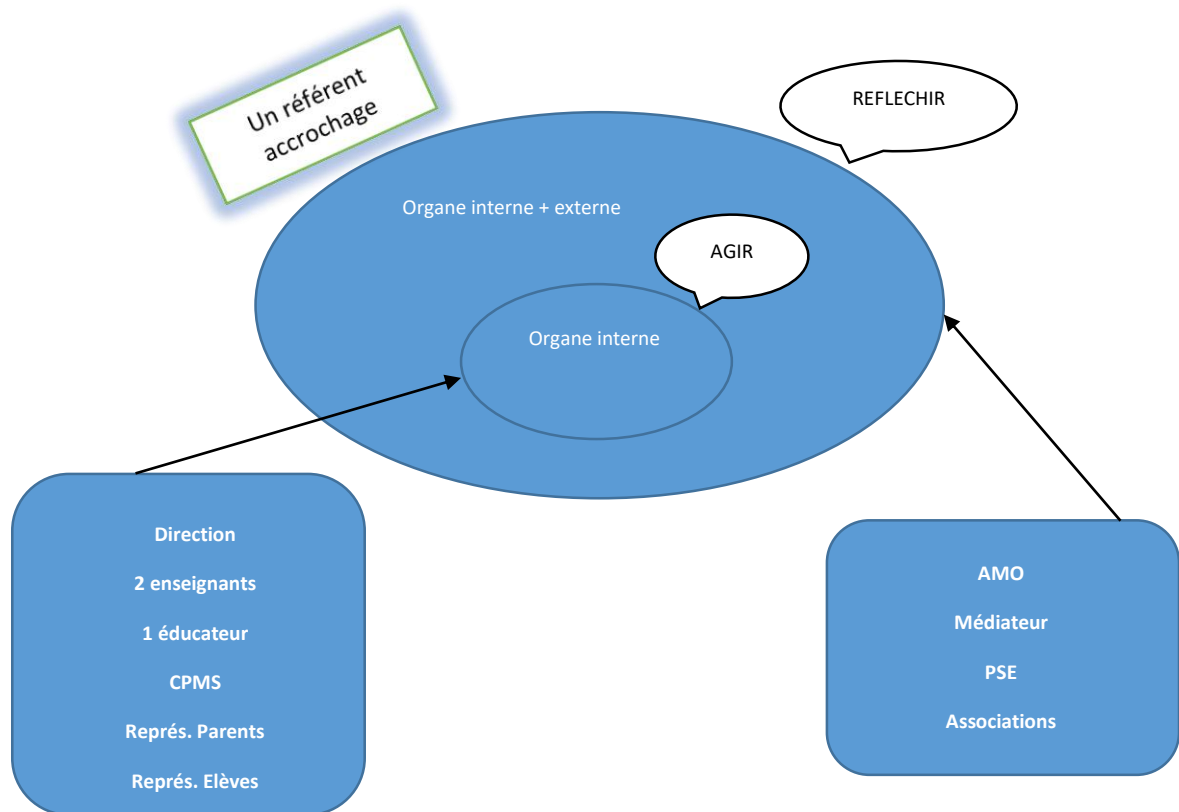
A cet égard, plusieurs propositions ont été débattues à Bruxelles et à Charleroi. Si pour les premiers, les débats ont surtout porté sur une organisation générale de coordination pour penser l'accrochage et la lutte contre le décrochage, les discussions à Charleroi ont été plus loin dans l'opérationnalisation possible de divers dispositifs au niveau macro et micro.

En ce qui concerne la coordination des dispositifs d'accrochage/de décrochage scolaire, tous les participants à Bruxelles et à Charleroi soulignent la nécessité de recréer du lien institutionnellement notamment via la mise en place d'un dispositif de collaboration entre les dispositifs internes aux établissements scolaires et externes (notamment avec des acteurs indépendants des écoles).

Pour ce faire, à Bruxelles, l'un des facilitateurs entre l'enseignement et l'aide à la jeunesse a proposé un schéma sur lequel les participants ont, ensuite, réfléchi afin de penser la collaboration entre les divers acteurs concernés par les problématiques de l'accrochage et du décrochage :

Selon le projet, chaque école aurait un référent « accrochage scolaire » qui gèrerait deux organes, un interne et un externe afin de réfléchir aux actions préventives. Pour ce faire,

- l'organe interne (DIAS : dispositif interne d'accrochage scolaire) serait composé de deux enseignants, d'un éducateur, du CPMS et de la direction ainsi que d'un représentant des parents et ainsi que des élèves. Leur rôle consisterait à gérer des situations internes et individuelles d'accrochage.
- Il y aurait aussi un organe externe composé d'un membre d'une AMO, d'un médiateur scolaire, du PSE, d'Associations de la région de l'école.



Ces deux organes ne devraient pas être obligatoires dans toutes les écoles, car chacune d'entre elles connaît des réalités et des besoins qui lui sont propres et il n'y a pas assez de personnel dans les AMO que pour permettre une telle disponibilité. Cependant, ce schéma pourrait être proposé pour parler de n'importe quelle problématique au sein des équipes et permettre les discussions. En effet, les agents des AMO qui connaissent mieux les familles, pourraient apporter un éclairage important à l'école qui déplore des difficultés pour contacter les familles. Les éducateurs scolaires seraient partants pour être formés quant à cet accompagnement des familles, quitte à se rendre à domicile. Cela leur permettrait en retour d'endosser un vrai rôle d'éducateur dans les écoles, et pas celui de pion. Les participants soulignent également la nécessité que les parents et les élèves soient impliqués dans ces processus collaboratifs. Pour le bien-être des élèves, il faut que les parents qui sont en rupture avec l'école puissent reprendre confiance en l'institution et y revenir sereinement et sans avoir peur du jugement.

Quoi qu'il en soit, ils voient tous l'importance de se connaître et de se reconnaître en tant qu'acteurs de première ligne, mais aussi de respecter le territoire de chacun.

A Charleroi, si les participants adhèrent au projet ci-dessus, ils proposent également d'autres dispositifs afin de permettre des collaborations aussi bien d'un point de vue macro que micro. Ainsi selon eux, conjointement à la mise en place d'un organe de coordination au niveau de la zone (animé par un animateur régional et permettant un contact direct entre les enseignants, les CPMS, les AMO, les directions,...), il s'agirait d'imposer pour tous les établissements la nécessité d'une grande réunion annuelle avec tous les acteurs de l'école avant le début de l'année scolaire pour déterminer en fonction de chaque projet d'école : les rôles de chacun et les partenariats (enseignants, direction, CPMS, AMO, parents); le calendrier (des conseils de classe, des divers temps de concertation); l'institutionnalisation de temps de concertation (entre enseignants, éducateurs, direction, CPMS, AMO...) afin de mener des projets en commun ; l'institutionnalisation d'un SAS en collaboration avec

tous les acteurs (avec un lieu où le jeune peut être en confiance) ; mais aussi les diverses manières de redéployer les CPMS – à l’intérieur et à l’extérieur des écoles.

Pour les conseils de classe, les participants à Charleroi proposent également plusieurs pistes de réflexion pour permettre l’accrochage et prévenir le décrochage scolaire : premièrement, la nécessité de définir en début d’année les tâches de chacun et de s’assurer que celui qui dirige (le titulaire?), soit formé à la conduite de réunion; deuxièmement, de débiter les conseils de classe dès octobre afin de s’assurer que le jeune est pris en charge dès les premiers signes de décrochage et qu’avant chaque séance soit relue la législation afin que les acteurs agissent dans le droit; troisièmement, de s’assurer que pour toutes difficultés relatives à un élève, soit déterminé le quoi (c’est-à-dire la nature du problème) et le qui (c’est-à-dire les acteurs à impliquer pour aider le jeune) ; et enfin que chaque conseil de classe soit suivi d’une réunion avec les acteurs concernés par chaque cas.

2.1.9. De la nécessité de communiquer entre partenaires

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, tous les acteurs présents s’accordent sur le fait que la communication est un élément primordial !

Il faut donc, selon eux, impliquer tous les acteurs et surtout favoriser la communication au sein même de l’établissement, mais également entre établissements d’une même zone. Aussi, il peut arriver que les directions soient impliquées, mais qu’un membre de l’équipe qui dévalorise le projet soit responsable de la démotivation d’autres acteurs par exemple. Il y a donc tout intérêt à ce que les choses soient claires entre tous. Au-delà de tous les projets, il ne faut pas oublier que ce sont des personnes qui les portent et qu’il faut tenir compte des personnalités de chacun et de la place accordée au sein du projet. Il faut tenir compte des motivations et des démotivations communiquées, et en tenir compte.

2.1.10. Un outil pour communiquer

Pour le moment, il existe un flou autour des tâches des différents acteurs, il est primordial d’avoir un socle de valeurs commun à tous qui harmoniserait les relations et les actions.

A Bruxelles, l’idée de créer une plateforme semble être intéressante pour le groupe. Cela favoriserait les échanges de ressources, permettrait la mise en place d’actions collectives et concrètes... Ce serait une plateforme mise en place au niveau communal autour du « bien vivre ensemble » avec tous les acteurs sociaux, avec pour idée de travailler sur le bien-être notamment. Plusieurs acteurs seraient concernés : les agents du CPMS, de l’AMO, des plannings familiaux, infor jeunes... tous ceux qui sont susceptibles de côtoyer des jeunes. Ils pourraient se rencontrer une fois par mois, tout en évitant la lourdeur administrative qui peut découler de ce type de projet. Un médiateur/superviseur pourrait accompagner le projet. Il y aurait enfin une cohérence entre tous ces acteurs et un sens.

2.1.11. Le statut des acteurs

Dans cette perspective, à Bruxelles et à Charleroi, les participants insistent encore une fois sur la nécessité de clarifier les statuts et les objectifs de chacun afin de faciliter les communications et de passer correctement le relais entre les différents acteurs.

Pour permettre une meilleure coordination et coopération entre les divers acteurs, les participants de Charleroi insistent sur la nécessité de penser institutionnellement des temps et des lieux pour prendre le temps de penser des projets, de les baliser, de les écrire et de les acter afin de permettre leur pérennisation mais aussi leur diffusion au sein même de l’école (pour les nouveaux collègues, les élèves, les parents, ...). Ils insistent également sur l’importance d’une direction solide pour porter les

projets et permettre leur opérationnalisation d'un point de vue théorique et pratique (notamment en s'assurant de la mise à disposition de locaux, de soutien au sein et à l'extérieur de l'établissement).

A Bruxelles, les participants insistent sur le statut des AMO – le fait qu'elles sont non mandatées et qu'elles veulent le rester même si elles sont de plus en plus présentes dans les écoles. Il s'agit pour elles de s'assurer de leur totale indépendance. Elles peuvent du coup intervenir auprès d'élèves en totale rupture avec l'école qui, si elles étaient assimilées à l'institution scolaire, les rendraient plus suspicieux vis-à-vis d'elles. Il s'agit donc de ne pas oublier que leur rôle est de créer du lien entre les acteurs qui promeuvent l'accrochage et le milieu scolaire.

Aussi, à Bruxelles, les participants estiment que les élèves ne devraient pas se rendre au CPMS durant le temps scolaire, car il est parfois gênant pour eux que les autres élèves le sachent. Cependant, la visite au CPMS en dehors de ces heures-là empièterait sur des activités parascolaires. Ses disponibilités devraient être dès lors plus importantes tout au long de la semaine. Et à Charleroi, les participants insistent sur le fait qu'il faudrait penser des lieux au sein et en dehors des établissements scolaires pour laisser la possibilité aux jeunes et à leurs familles de décider là où ils se sentent le mieux.

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les éducateurs signalent que beaucoup d'élèves ont envie d'aimer leur école et qu'ils s'y sentiraient encore mieux s'ils pouvaient participer à des projets au sein de l'établissement durant les temps scolaires ou que cela continue après les heures de cours. L'éducateur scolaire pourrait tout à fait amener les jeunes à s'investir dans ces projets même s'il ne les mène pas, il serait un relais, un levier qui les encourage.

De plus, il serait important de spécifier quel pourcentage du temps scolaire serait dédié aux apprentissages et quel pourcentage serait dédié à l'éducation et à la découverte (éducation culturelle et artistique). Plusieurs participants proposent notamment que l'enseignant soit responsable de l'instruction et que l'éducation soit davantage prise en charge par l'éducateur qui reprendrait sa place d'éducateur. Il faudrait, en effet, repenser le temps et le rythme des élèves pour leur permettre de solliciter les organismes afin de participer à des projets.

Ainsi, aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi, les acteurs semblent unanimes sur le fait que l'éducateur interne doit être le pilier de la lutte contre le décrochage, le référent des élèves (celui qui les accueille en 1^{er}, qui les réoriente si besoin) et un acteur important des DIAS. C'est d'ailleurs pourquoi, ils revendiquent la présence des éducateurs dès la 3^e maternelle, pour faire le lien avec les parents et les divers organismes gravitant autour de l'élève. Pourtant selon eux, bien souvent, la place de l'éducateur varie en fonction des établissements : parfois il n'est qu'un pion, parfois il a le droit de porter des projets et de collaborer avec divers acteurs. Si ici encore, à Charleroi, les participants invitent à respecter la singularité de chaque établissement, ils considèrent que l'éducateur doit être remis au premier plan dans la lutte contre le décrochage et que dans chaque établissement, il devrait y avoir des éducateurs avec du temps pour discuter avec les élèves (pas une demi-heure entre deux cours) afin de faire les premiers diagnostics et d'accompagner l'élève dans son parcours avec des acteurs de seconde ligne (AS et autres).

A Bruxelles, les éducateurs revendiquent un droit de vote durant les conseils de discipline ou d'exclusion où ils font souvent le relais de précieuses informations concernant les élèves. Ce droit de vote n'est pas revendiqué de la même manière pour les conseils de classe, les éducateurs n'étant pas toujours compétents pour s'exprimer sur un échec. Toutefois, ils voudraient avoir plus de poids dans l'accompagnement des élèves lors des conseils de classe notamment. Ils avouent que, faute de réel pouvoir, ils tentent de faire du trafic d'influence auprès de collègues pour influencer le vote. Cette situation est donc loin d'être propice. Ils déplorent également le fait que beaucoup d'élèves en

décrochage sont suivis par des services d'aide à la jeunesse avec lesquels il est impossible de collaborer, car les services sont très difficiles à joindre.

A Charleroi, les participants proposent la possibilité de se répartir les divers rôles et missions (administratifs, terrain, ...) entre les éducateurs et de se décharger de dossiers de l'élève pour lequel il faudrait plutôt un employé administratif.

Pour finir, que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants estiment qu'il est important que les élèves soient entourés par une équipe éducative stable et investie dans un projet qui les concerne et cela demande de la collaboration entre tous les adultes qui les entourent et qui n'ont pas forcément du temps institutionnalisé pour y travailler.

2.1.12. La question de l'information

Comme on l'a souligné à plusieurs reprises tout au long de ce rapport, pour les participants à Bruxelles et à Charleroi, il est nécessaire d'informer les parents sur l'existence des différents partenaires et de leurs rôles ainsi que sur la connaissance des débouchés possibles pour leurs enfants. L'école doit ouvrir les champs des possibles au niveau des métiers en rendant plus visible le monde du travail à travers des rencontres ou des capsules vidéos sur les métiers. L'école doit faire sens pour tout le monde !

En effet, selon eux, le décrochage est parfois lié à la mauvaise orientation des élèves qui choisissent leur école en fonction de critères qui ne les servent pas toujours (proximité d'une école par rapport à une autre, suivre les copains, choix d'option au hasard...). Il faudrait donc davantage accompagner les élèves au moment de leur inscription. Pour ce faire, les participants à Bruxelles proposent que les élèves puissent rencontrer un acteur formé à l'orientation qui saurait les guider en fonction de leurs goûts et compétences.

En outre, ils insistent sur le temps que prend le fait d'apprendre à se connaître et que la rentrée de septembre doit donc s'anticiper en prévoyant des rencontres en fin d'année scolaire entre les différents acteurs. L'objectif serait d'analyser les difficultés de chaque établissement et de trouver les partenaires : éducateurs et enseignants motivés et un membre de la direction. Tous ensemble, ils analyseraient certaines situations et prendraient des décisions quant aux dispositifs à mettre en place. Dès la rentrée, un moment serait institutionnalisé pour présenter aux élèves ainsi qu'aux enseignants les différents partenaires extérieurs à l'école afin qu'ils soient identifiés par tous. Cette rencontre avec les acteurs extérieurs concernerait les enseignants, les éducateurs, des représentants des élèves, le CPMS, des représentants des parents, la direction, ...

2.1.13. Quel accompagnement pour l'élève ?

La question de l'accompagnement est cruciale car il s'agit de mettre en place une relation de confiance et positive. Ici, le secret professionnel est apparu comme une condition sine qua non pour établir ce lien, il faut effectivement que le jeune se sente à l'aise. Pourtant il est souvent reproché aux agents du CPMS et AMO de ne donner aucune information. Face à cette situation, il est important d'être au clair avec ce que signifie le secret professionnel pour chacun des acteurs. Pour ceux qui y sont soumis, il s'agit clairement d'un gage de leur indépendance. Peut-être que si les équipes éducatives y étaient soumises également, le problème ne se poserait plus ou autrement. Ou alors, il serait intéressant de revoir les statuts ou alors de permettre aux éducateurs scolaires, entre autres, de pouvoir bénéficier de certaines informations pour autant que l'élève soit d'accord.

En outre, il a été suggéré aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi que le groupe référent soit composé d'enseignants et d'éducateurs volontaires qui auraient des heures et un horaire dédié à ce travail, sans

devoir « bricoler » pour trouver des moments de rencontre. Et, par ailleurs, pour aider les élèves à passer le cap de demander de l'aide, il faudrait leur permettre l'anonymat et la discrétion quand ils interpellent le groupe référent, interne et si besoin, le groupe externe prendrait le relais.

Certains participants à Bruxelles ont proposé qu'idéalement, pour un repérage précoce, l'équipe éducative du secondaire devrait participer au conseil de classe du primaire pour avoir les infos dès le début pour suivre au mieux les élèves concernés. Cela serait une base pour la constitution du dossier de l'élève pour lequel les éducateurs AMO pensent que si un professionnel est formé à ne pas stigmatiser, il ne devrait pas y avoir de problème. Cependant, un droit à l'oubli de l'élève serait fortement apprécié par ce dernier qui ne voudrait sans doute pas être stigmatisé toute sa scolarité.

2.1.14. La question de la formation

Pour les participants, il est important de former les enseignants à la réalité de certaines familles et/ou dans certaines régions ainsi qu'à l'éventuelle précarité des élèves dont ils ont la charge. Il faudrait ne pas stigmatiser les parents sur l'absentéisme ou les retards de leur enfant par exemple. Là aussi, selon les participants des groupes de discussion à Bruxelles, ce sont les AMO qui pourraient être des alliés précieux car elles voient la précarité des familles.

Plus largement, les participants s'accordent sur le fait que de nombreux organismes de formation pourraient être sollicités pour former les membres de l'équipe éducative ainsi que les élèves afin de fonctionner avec le plus de cohérence (Université de la paix, Graines de médiateurs, Ecoutez-Moi, ...)

Au passage, à Bruxelles, un participant a émis l'idée de renforcer les « écoles citoyennes » (le MIEC⁷) afin de renforcer la démocratie scolaire (ce qui nécessite une formation importante où chacun s'investit et s'engage). Mais ici encore les participants soulignent le fait qu'il est important qu'à la base, la direction ait un leadership plutôt participatif pour que cela fonctionne.

Les participants de Charleroi insistent également pour penser les problématiques du désengagement des acteurs et du manque de cohérence dans l'équipe éducative de manière institutionnelle, car la personne la mieux à même d'accrocher l'élève, c'est l'enseignant dans sa classe.

- en termes de formation : la nécessité de cours de sociologie de l'éducation et d'approche interculturelle pour mieux comprendre et respecter les difficultés du jeune et de sa famille ; la nécessité de cours sur la psychologie de l'enfant et ses diverses manifestations ; l'apprentissage de dispositifs contemporains pour répondre à la diversité des élèves ;

- en termes de posture : car si dans la formation initiale, bien souvent des pédagogies différentes sont enseignées, pour les participants des groupes de discussion à Charleroi, les individus en tant qu'enseignants sont bien souvent dans une attitude d'anti-intellectualisme (« les pédagogues ne comprennent rien »). Toutefois, d'après plusieurs participants, cette attitude est plutôt symptomatique du fait que les enseignants ne souhaitent pas se remettre en question. Il s'agit donc pour beaucoup de changer les convictions des enseignants afin qu'ils s'élèvent, s'interrogent sur le monde plutôt que de reproduire des préjugés racistes, xénophobes et/ou homophobes ;

- en termes de sélection et de carrière : afin qu'enseigner ne soit plus un choix par dépit, certains participants à Charleroi proposent de retirer les nominations et tout ce qui enferme l'enseignant dans son métier. Il s'agit au contraire selon eux de penser des possibilités de changement, d'évolution. Il s'agit également de penser des moments et des lieux pour que les difficultés du métier s'expriment.

⁷ Mouvement des Institutions et des Ecoles Citoyennes

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, pour les participants, il est donc nécessaire de travailler sur le sens en favorisant la formation des professionnels ainsi que leur évaluation afin de s'assurer d'une cohérence continue. Une formation pourrait être dispensée aux différents éducateurs afin d'avoir les mêmes repères théoriques, un langage et un code commun, car prendre de la distance permet de sortir de l'émotionnel. Ce serait un moment de concertation pour présenter les théories et savoir sur quoi on s'appuie afin d'avoir plus de légitimité, et de présenter un contenu pour justifier ses démarches. Il faut être formé par un professionnel sur certains sujets pour favoriser la compréhension de tous.

Pour finir, ils insistent sur la formation des professionnels durant les formations initiales pour qu'ils puissent prendre conscience des différents secteurs d'accompagnement et rencontrer les divers partenaires sur le terrain.

A Charleroi, les participants insistent également sur la nécessité d'un personnel qualifié pour la prise en charge, car certains agents non qualifiés stigmatisent certains élèves, lors des surveillances des temps de midi. Quand l'enfant se sent stigmatisé, c'est un risque de début du décrochage.

2.1.15. Révision des pratiques scolaires

Les participants trouvent que les équipes éducatives sont trop focalisées sur le « que mettre en place pour ne pas avoir de décrochage », il serait plus pertinent de se demander plutôt le « que mettre en place pour encourager l'accrochage ». Ils soulignent l'importance de la méthodologie et du comment faire pour bien apprendre en favorisant le travail collaboratif entre enseignants et entre élèves. Apprendre avec les autres, favoriser l'entraide et non la compétition, mettre en place des classes multi-âges sont là des propositions pratiques qui pourraient motiver tous les acteurs scolaires en donnant du sens aux apprentissages.

Ainsi, selon les participants à Bruxelles et à Charleroi, il est important de revoir les pratiques scolaires en les adaptant davantage aux besoins des élèves qui pourraient, entre autres, travailler autour des intelligences multiples et émotionnelles qui, mises au centre des apprentissages, pourront leur servir toute la vie. Des pratiques telles que la promotion du bien-être, l'exercice de la parole au centre de la classe, la question de la démocratie dans l'école... peuvent entraîner plus de cohésion en classe et une plus grande motivation. L'apprentissage de la citoyenneté devrait favoriser la mise en place d'un espace de parole pour les jeunes qui se sentiraient écoutés et respectés. De simples rituels permettraient aux élèves de se sentir plus humanisés (cf. le quoi de neuf).

2.1.16. Rendre les élèves acteurs

Les jeunes sont un bras de levier important, il faut les intégrer à part entière dans ce projet d'accrochage. Les rendre acteurs, c'est leur donner la possibilité de s'exprimer via un bureau des étudiants, avoir un porte-voix qui défendrait leurs droits. Si l'objectif est d'en faire des citoyens, ils doivent s'entraîner à l'école sinon ils ne seront pas prêts une fois adulte ! Par contre, les impliquer dans de véritables processus démocratiques où ils seraient accompagnés par un référent et/ou un superviseur, par exemple, risque d'être plus que formateur. Et pourquoi ne pas créer un syndicat ou une cellule d'élèves qui pourrait participer et intervenir dans le cadre des conseils d'école.

3. Synthèse en regard de la littérature

L'école contribue au décrochage par le regard qu'elle porte sur l'élève, l'école est en quelque sorte co-responsable du décrochage !

Afin de ne pas analyser le décrochage du seul point de vue de l'élève et face à des approches qui seraient trop psychologisantes (les difficultés de l'élève ne seraient abordées que sous la modalité explicative des difficultés propres à l'élève), les participants mettent en évidence le caractère complexe, multiple et systémique du décrochage scolaire : à l'instar de la recherche de ESCOL (Bautier, E., Terrail, J. P., Branca, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & Lesort, B. , 2002), les participants montrent la nécessité de comprendre sa genèse telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail du point de vue des formes scolaires, des contenus ou encore des formes d'évaluation. C'est donc la dynamique des interactions entre plusieurs registres de fabrication du décrochage qui sont à penser pour prévenir le décrochage. Comme les chercheurs d'ESCOL qui se sont intéressés à cette problématique, ils invitent à penser ensemble : le registre des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires, celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leurs façons de traiter les difficultés proprement scolaires, celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi, aux autres, pairs et enseignants, mais aussi celui du langage et de la langue, en ce qu'ils interviennent dans les phénomènes de compréhension des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand. Ils semblent également confirmer les recherches qui montrent que le décrochage procède d'un décrochage cognitif (« *il est là mais il n'est déjà plus là* ») qui peut s'opérer en silence et qui peut être bien antérieur au décrochage « physique ». Et que le risque d'un abandon précoce d'études est élevé dans les groupes socialement défavorisés (dans les années 1990, il l'est de quatre à cinq fois plus en France) que pour les enfants de cadres ou d'enseignants.

« Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à décoder les attentes des enseignants et les énoncés scolaires, et qui ne disposent pas d'interlocuteurs pour les y aider, l'extrême faiblesse du rendement de leur travail a un effet dissuasif sur leur investissement scolaire (...). Dans l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation dans le dossier scolaire... l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation... La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposaient pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire durant leur scolarité au collège, ou même, dès l'école primaire » (Broccolichi, 2000, cf. également 1994 et 1998). « La tendance la plus générale est qu'échecs et démobilisations s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'école primaire avait échoué à transmettre les connaissances nécessaires à l'adaptation scolaire ultérieure de ces élèves, tout en ayant préservé momentanément la possibilité d'une implication dans le travail scolaire au moins dans certaines disciplines. Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. D'après les récits obtenus, ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions » (Broccolichi et Ben Ayed, 1999).

C'est d'ailleurs à ce titre qu'à Charleroi les participants parlent de la nécessité de tenir compte des spécificités locales pour penser les dispositifs de prévention. Par contre, à contrario des recherches qui pointent divers profils de décrocheurs (cf. le profil « abandon » et le profil « exclusion »), les

participants ne différencient pas les décrocheurs. Ils en refusent même la possibilité, de la même manière qu'ils refusent de construire des indicateurs ou de toute autre forme d'évaluation chiffrée.

Quant aux dispositifs proposés, les participants à Bruxelles s'orientent plutôt vers des dispositifs de type SESAC (une institution pilote de traitement des conflits relationnels à Chenon), c'est-à-dire la nécessité d'avoir des lieux où les membres décident collectivement des sanctions les plus adéquates : l'institutionnalisation des interactions conflictuelles comme un moyen de traitement des troubles et de pacification de la vie scolaire.

Mais, aussi bien à Bruxelles qu'à Charleroi, les participants sont unanimes sur le fait que si l'on veut prévenir le décrochage et arriver à une diminution de 50%, c'est l'école qu'il s'agit de transformer afin de permettre à tous les élèves d'y trouver leur place. Et, à cet égard, ils sont tout à fait partisans des réformes proposées par le Pacte d'Excellence.

S'il s'agissait de résumer leurs propositions pour l'école, l'**Axe 1** du Pacte le fait à merveille : **enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^{ème} siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et précisifié.** Tous sont pour repenser les savoirs afin qu'ils prennent sens pour des élèves du XXI^e siècle, leur donnent l'envie et le plaisir d'apprendre et non pas le sentiment d'être enfermés dans une institution vécue par beaucoup comme violente. Tous ont également souligné la nécessité de repenser le maternel – notamment en faisant appel à des agents (extérieurs/intérieurs) (indépendants ou pas, mais protégés par le secret professionnel) afin de monter des projets avec les acteurs scolaires, les élèves et leurs familles. A Bruxelles, les acteurs ont beaucoup insisté sur les AMO, à Charleroi sur les éducateurs. Mais dans toutes les discussions les participants étaient unanimes sur la nécessité d'organiser des temps et des lieux afin de soutenir les équipes enseignantes, les éducateurs, les élèves et leurs familles.

A cet égard, l'**Axe 2** semblait plutôt une opportunité pour les participants : **Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement.** Mais plusieurs participants étaient inquiets sur la portée des mots. Si tous sont favorables à une augmentation des heures de concertation au sein des écoles : pour permettre une plus grande continuité au sein de l'équipe éducative et l'organisation de réflexion collective ; mais aussi pour monter des dispositifs et des projets avec des acteurs extérieurs et indépendants des établissements scolaires de manière ponctuelle et pérenne. Certains s'inquiètent de ce que pragmatiquement représentera le « pilotage » : un contrôle avec des indicateurs quantitatifs et son lot de rapports quotidiens ? ou un processus d'accompagnement des institutions en co-construction avec divers acteurs de terrain seul à même d'avoir une compréhension complexe et systémique des difficultés des acteurs scolaires ?

C'est pourquoi l'**Axe 3** et l'**Axe 4** correspondent très bien aux aspirations des participants - **améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.** Dans la même perspective, **faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation** est une nécessité qui est revenue à plusieurs reprises dans les débats. Toutefois, les participants sont inquiets quant aux manières d'endiguer les violences et leur lot de souffrance dans certains établissements scolaires. Pour beaucoup ce sont les « mentalités » de certains acteurs qu'il s'agirait de changer. Un grand nombre d'institutions devrait également être repensé : en termes de règlement, de pratiques pédagogiques et sociales, de savoirs disciplinaires communs et des

possibles options, de rapports aussi bien entre élèves et acteurs éducatifs, mais également au sein même de l'équipe, dans leurs rapports avec la direction, les familles des élèves.

L'**Axe 5** pourrait donc être ce qui permet de synthétiser la question qui les animait tous. Comment faire pour **assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant** sans repenser en profondeur la forme scolaire tel que le fait d'ailleurs le Pacte ?

Ainsi ce qui semble inquiéter les participants dans toutes ces réformes, c'est leur opérationnalisation face à l'inertie des pratiques et des institutions. A l'instar d'historiens de l'éducation comme Depaepe & Co (1998, 1999, 2007, 2009), ils perçoivent que comme pour la plupart des pays occidentaux, il existe en Belgique une grande continuité et inertie dans l'histoire de l'institution scolaire (Depaepe 1998, 1999, 2007, 2009). Malgré les nombreuses transformations souhaitées depuis le début du XX^{ème} siècle, l'institution scolaire est très résistante au changement que ce soit au niveau de sa structure ou de la manière de la penser et de l'appréhender (Depaepe, 1998, Oelkers, 2005). Et parfois, dans certaines institutions primaires ou secondaires, il existe encore aujourd'hui plus de similitudes entre les écoles des Frères des écoles chrétiennes et les écoles primaires ou encore entre les collèges des jésuites du XVII^e siècle et nos écoles secondaires que de discontinuités⁸.

Pour les participants, contre cette inertie, il faut dégager du temps pour que les acteurs puissent se questionner sur leurs pratiques : des moments de concertation collective entre acteurs internes à un établissement (enseignants, éducateurs, CPMS, direction), mais aussi de manière plus élargie (avec les AMO, les SAJ, ...) afin de décloisonner l'école, de manière durable (notamment avec un dispositif comme celui proposé du « référent scolaire ») et/ou de manière ponctuelle (pour rendre visibles les différents acteurs pouvant aider le jeune en difficulté avec l'école). Il s'agit également de démocratiser les institutions scolaires, mais au sens large : des organes de sanction aux rapports entre direction et enseignants et en passant par les rapports entre enseignants/élèves, bons/mauvais élèves, CPMS/éducateurs, famille/institution, etc. Et pour cela, les participants demandent une augmentation des moyens humains et matériels afin de mettre en place des dispositifs stables d'accrochage scolaire. Mais à cet égard, les groupes de discussion à Charleroi et à Bruxelles diffèrent : dans le premier, ils insistent à de nombreuses reprises, sur la nécessité de respecter la spécificité et du coup l'autonomie des établissements scolaires (une question intra-établissement) ; à Bruxelles, les dispositifs scolaires envisagés étaient plus transversaux (des projets inter-établissements) – rappelons que, dans le premier, beaucoup étaient engagés au sein d'un établissement dans un dispositif d'accrochage ou de prévention contre le décrochage, alors que dans le deuxième plus nombreux étaient les acteurs indépendants des établissements scolaires (cf. AMO). Mais tous s'accordent sur la nécessité de rendre plus visibles les divers acteurs qui gravitent au sein ou hors des établissements scolaires afin d'aider les divers acteurs en souffrance à l'école et faire de l'école un lieu où l'apprentissage de tous les élèves est au centre des préoccupations.

⁸On retrouve en effet encore aujourd'hui l'ensemble des traits qui caractérisaient déjà les institutions disciplinaires du XVI^{ème} siècle: la même répartition des individus dans l'espace par le principe de « claustration » et l'organisation de l'espace classe comme un espace sériel qui, en assignant des places individuelles (même si souvent les élèves peuvent, dans une certaine mesure choisir leur voisin), permet de rendre possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous, tout en assurant en même temps une série de distinctions, le contrôle des activités et des actes par un guide constant qui regarde les fautes et les progrès et qui organise un temps intégralement utile (ce qui implique un certain rapport assujettissant entre le maître et l'élève, mais aussi entre l'adulte et l'enfant), et enfin, l'organisation des genèses avec l'imposition d'un programme avec des exercices de complexité croissante qui se succèdent dans le temps et se terminent par un examen.

Bautier, E., Terrail, J. P., Branca, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & Lesort, B. (2002). Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours. *V-E-I Enjeux*, 2003, n  132

Bonnéry, S. (2002). Le décrochage scolaire de l'intérieur: interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, 36(1), 39-58.

Broccolichi, S., & Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui: «pourrait mieux faire». *Revue française de pédagogie*, 39-51.

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, 122, 36-47.

Depaepe, M. (1998). Entre pédagogie et histoire : Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l' ducation. *Histoire de l' ducation*, 3-18.

Depaepe, M & Smeyers, P. (2007). Educational research: Networks and technologies: On the continuity and change of educational research and practice. Springer.

Depaepe, M. (2012). *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems*. Leuven University Press.

Hugon, M. A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire: quelques pistes p dagogiques. *Informations sociales*, (5), 36-45.

Oelkers, J. (2005). *Reformp dagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Beltz Juventa.