

# Décrochages scolaires

**Absentéismes, décrochages, déscolarisations... Autant de thèmes au pluriel, parce que présents sous diverses formes, qu'il s'agisse de désaffiliation par manque d'intérêt ou pour cause de phobie scolaire. Le dossier du mois propose quelques débuts de réponse sur les causes, conséquences et les pistes d'action. Une lecture-sensibilisation en quelque sorte.**

A prolonger sur Pearltrees  
<http://goo.gl/lbiCd8>

**4 Regards croisés de directeurs d'école sur l'absentéisme**  
N. Revaz

**7 Prévention du décrochage scolaire et démarche explicite**  
M. Brodeur

**10 Phobie scolaire: fiche de rendez-vous**  
E. Larose-Devarenne

**12 De nouvelles formes scolaires comme réponse au décrochage scolaire**  
C. Tièche Christinat

**14 De la classe aux alliances éducatives**  
E. Flavier



# Regards croisés de directeurs sur l'absentéisme

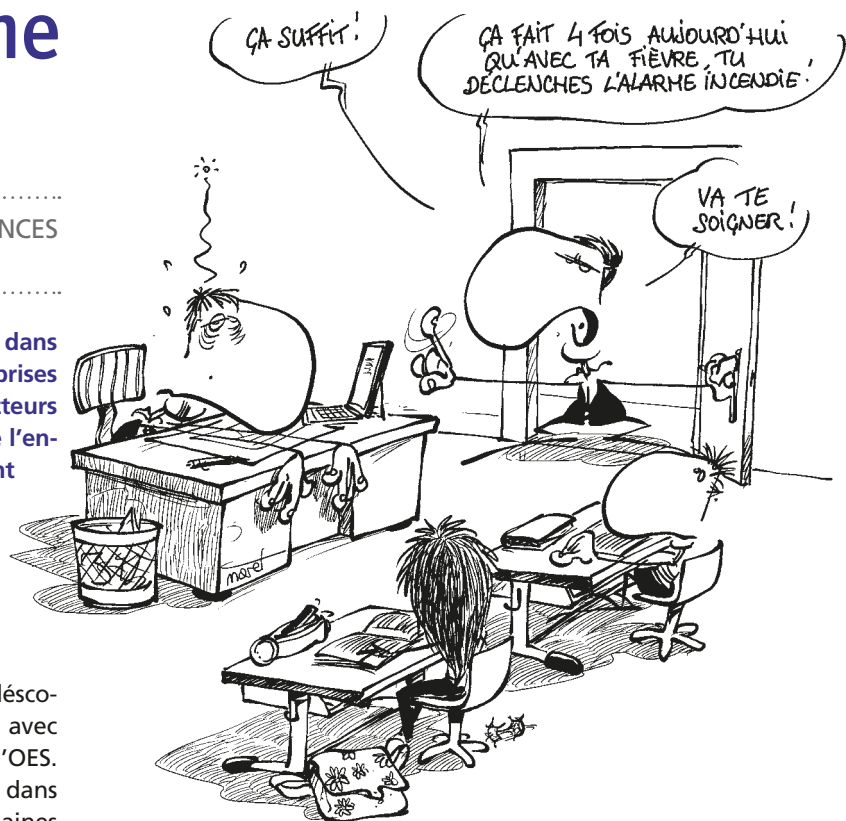
Nadia Revaz

MOTS-CLÉS: CHIFFRES • CAUSES • CONSÉQUENCES  
• SOLUTIONS

L'absentéisme des élèves est-il en augmentation dans les écoles valaisannes? Quelles sont les mesures prises pour lutter contre les décrochages? Les sept directeurs d'école interrogés ainsi que le chef de l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) estiment que ce sont des problématiques très marginales, ce qui ne les empêche pas de considérer chaque situation particulière avec le plus grand sérieux. A noter que nous les avons aussi questionnés sur un éventuel absentéisme des enseignants.

Commençons par quelques chiffres relatifs à la déscolarisation dans les CO du Valais romand, en lien avec une enquête menée par Michel Délitroz, chef de l'OES. Au 30 janvier 2015, il y avait 23 jeunes qui étaient dans une forme de déscolarisation, allant de 2 à 20 semaines d'absences. Lors de ce sondage réalisé dans les CO, 21 faisaient l'objet d'un suivi (médical, UPEA hospitalisation, CDTEA, UPEA ambulatoire, OES ou autre) et 13 bénéficiaient d'un soutien scolaire. En examinant ces informations, il est impossible d'opérer une distinction sur la situation entre CO de plaine ou de montagne, même si bien évidemment le phénomène touche moins les petits établissements, par effet de proportionnalité, et que l'absentéisme lié à un maillage desserré du tissu social y est moins présent. A titre d'illustration, Nicole Couturier, directrice du CO de St-Guérin à Sion, décrit ainsi la situation dans son établissement au cours de cette année scolaire, à fin décembre 2015: «Sur environ 640 élèves, il y a trois cas d'absentéisme, dont un de phobie scolaire, qui a duré plus d'une année, hospitalisation comprise, mais qui est en voie de résolution. Les deux autres situations relèvent plus de la sphère socio-familiale.»

En se fondant sur les impressions de nos interlocuteurs pour l'école primaire ou le secondaire II général et professionnel, car aucune statistique globale ne semble disponible hormis pour le CO, la tendance observée est identique, étant donné qu'aucune évolution significative de l'absentéisme n'est perçue. Raphy Darbellay, directeur des écoles communales de Martigny, relève qu'une com-



mission de réflexion a permis d'identifier que parmi les cas d'absentéisme au CO plusieurs avaient déjà cette tendance à l'école primaire. Un constat qui incite désormais à un meilleur suivi de la transition dans la cité octodurienne, où la collaboration en réseau implique aussi depuis plusieurs années l'éducateur de rue (cf. encadré p. 15).

## Des problématiques multiformes

Concernant les causes, tous les directeurs d'école questionnés mentionnent que la diversité des formes est souvent difficile à repérer, même si après coup des signes avant-coureurs étaient vraisemblablement visibles. Pour Nicolas Rey-Bellet, directeur du CO de Monthey, «ce qui interpelle, c'est le fait que l'absentéisme, notamment dans les cas de phobie scolaire ou d'anorexie, touche parfois de très bons élèves, sans aucun problème de comportement.» Un point de vue corroboré par plusieurs de ses collègues.

Il y a aussi des formes d'absentéisme auxquelles on ne penserait pas a priori. Certains directeurs évoquent les absences programmées mais régulières pendant les cours qui deviennent parfois difficiles à gérer, le nombre de

statuts à la carte étant en constante augmentation. Francis Rossier, directeur du Lycée-Collège de la Planta à Sion, considère que la limite est atteinte: *«Environ 8% de nos jeunes ont un statut particulier qui peut les amener à ne pas être présents à certains moments de la semaine. Les étudiants qui suivent le Cours Euler sont dispensés des cours de maths, certains sont absents plusieurs semaines pour un échange linguistique, d'autres suivent une formation Sports-Arts-Formation, d'autres encore ont un statut particulier en raison de troubles "dys", etc. Cette variété de statuts implique une gestion toujours plus différenciée, alors que nos moyens ont été conçus pour un cadre unique.»* Plusieurs directeurs, mais seulement de la scolarité obligatoire, doivent également faire face à des demandes de congé de la part de parents pour des motifs parfois très farfelus, ce qui est par contre nouveau. Au secondaire II général, il est des élèves qui ne viennent pas en classe à la veille de certains examens, ce qui constitue une erreur d'anticipation, qui n'est pas sans incidence. Anne-Lucie Vergères, directrice de l'École de commerce, de culture générale et préprofessionnelle (ECCG-EPP) à Sion, constate que l'absentéisme et l'échec scolaire sont étroitement corrélés: *«En 3<sup>e</sup> année, nous avons pu établir que très souvent les élèves qui étaient en échec avaient des taux élevés d'absentéisme.»*

### Des solutions en activant le réseau

A l'unisson, les directeurs estiment que l'essentiel de la vigilance revient aux titulaires. En cas d'absence suspecte, ce sont eux qui alertent les parents des élèves mineurs ou les patrons pour la formation professionnelle, afin d'instaurer ce dialogue école-famille ou école-entreprise. Et tous, du primaire au secondaire II général et professionnel, activent en cas de nécessité le réseau de spécialistes, composé de personnes différentes selon les ordres d'enseignement (OPE, conseillers en orientation...). Ainsi que le souligne Nicole Couturier, *«dans l'idéal, il faut que tous les adultes autour du jeune réussissent à collaborer efficacement, ce qui n'est pas toujours le cas»*. Elle n'est pas la seule à trouver les contours des partenariats complexes à dessiner, mais lorsque les rôles de chacun sont clarifiés, les regards croisés deviennent alors efficaces.

Tous sont conscients de l'importance des bonnes réactions en cas d'absence scolaire de longue durée. Pour la scolarité obligatoire, suite à l'enquête menée début 2015, une procédure a été établie (cf. encadré p. 6). Et concernant la transition I, entre le primaire et le secondaire I, un groupe pilote est mis en place, de façon à avoir un meilleur suivi des jeunes dont la sortie de la scolarité obligatoire est à risque.

Au secondaire II, le dépistage précoce de l'absentéisme constitue tout autant une priorité. Au collège, ainsi que l'explique Francis Rossier, *«au LCP, nous avons une*

*politique claire, qui découle de notre règlement des absences et de notre règlement d'application pour les divers motifs, un titulariat qui joue le rôle central et une direction de proximité, aussi la réaction est possible dès les premiers signes d'absentéisme»*. Sa collègue Anne-Lucie Vergères est un tout petit plus nuancée pour l'ECCG-EPP de Sion, puisqu'elle considère que le bon système de contrôle des absences est encore à trouver, même s'il s'est considérablement amélioré. Pour la formation professionnelle, la réglementation fédérale, qui interdit tout quota d'absences et qui oblige à un signalement dès la première heure d'absence au patron est très stricte. Toutefois, pour Gérard Clivaz, directeur de l'École professionnelle artisanale (Martigny) et service communautaire (Châteauneuf), ce qui diffère entre la formation professionnelle et la scolarité obligatoire ou le secondaire II général, c'est surtout le fait que les apprentis ont un plus grand sens des responsabilités puisqu'ils sont déjà dans le monde du travail. Au secondaire II général et professionnel, les directions évitent, autant que faire se peut, de laisser des jeunes quitter leur établissement sans avoir de projet, de façon à éviter les décrochages. Gérard Clivaz précise qu'il serait faux de croire que les ruptures de contrats d'apprentissage signifient forcément un décrochage sur le long terme: *«Si un jeune décroche parce que son choix d'orientation n'était pas le bon, on l'encourage à effectuer de nouveaux stages. Et avec la perméabilité de notre système de formation, certains jeunes de plus de vingt ans se lancent dans un apprentissage ou passent par d'autres voies, dont la validation d'acquis, pour obtenir une certification.»* Une manière de rappeler que rien n'est jamais perdu.

Parmi les pistes évoquées pour faciliter le raccrochage au cours de la scolarité obligatoire, les nouvelles technologies sont citées à plusieurs reprises. Gérard Aymon, directeur du CO du Val d'Hérens estime qu'il faut veiller, tout en maintenant le cadre, à offrir quelques plages d'autonomie: *«J'ai pu découvrir, dans le cadre du Prix suisse des écoles, comment l'école était organisée ailleurs, via des espaces d'autonomie mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire et aussi permettre aux jeunes de se responsabiliser, ce qui leur est demandé au sortir de la scolarité»*.

### Présentéisme des enseignants

Quant aux enseignants, de l'avis des directeurs d'école de tous les ordres d'enseignement, ils auraient davantage tendance à souffrir de présentéisme, c'est-à-dire à venir même très malades ou très fatigués, ce qui n'est toutefois pas, soulignent-ils, sans courir un risque de burn-out. Selon Raphy Darbellay, *«la santé des enseignants se fragilise et cela vaudrait la peine de s'interroger sur les causes»*. Quant aux directeurs, il faudrait peut-être aussi s'intéresser à eux.

## Procédure en cas d'absence scolaire de longue durée

Afin d'assurer une intervention rapide, dans une perspective de prévention, le Service de l'enseignement, en collaboration avec le réseau des services partenaires, adopte la procédure suivante, en cas d'absence de longue durée d'élèves scolarisés en école obligatoire.

1	Identification et signalement	Dans le cadre de sa procédure interne à l'établissement, la Direction reçoit et identifie les situations d'élèves manifestant une absence de l'école de plus d'une semaine.
2	Analyse et enquête	La Direction établit le contact avec les parents pour identifier la cause de l'absentéisme scolaire. Elle entreprend toute démarche, de son niveau de compétence pour trouver une solution.
3	Signalement à l'unité mobile et convocation	En cas de trouble de nature complexe (difficulté personnelle, sociale, psychique...) et d'absence se prolongeant (à titre indicatif au-delà de 10 jours), la Direction, en accord avec le conseiller pédagogique, convoque une séance réunissant l'ensemble des personnes référentes des organismes partenaires (liste à disposition).
4	Analyse pluridisciplinaire. Désignation du responsable de la situation	La situation de l'enfant est analysée en séance réseau pluridisciplinaire. Un garant spécialisé du suivi de la situation de l'enfant est choisi par les membres du réseau. La Direction reste le responsable central.
5	Information aux parents et suivi de la situation	La Direction de l'école et le garant du suivi de l'enfant rencontrent les parents et l'enfant pour indiquer la suite donnée. Les membres du réseau sont informés par voie informatique. Le suivi de la situation est assuré dans tous les cas.

L'Office de l'enseignement spécialisé (027 606 40 90) se tient à disposition des directions et des organismes partenaires, pour toute question en lien avec cette problématique.

### Regard sur l'absentéisme des apprentis: Bruno Besse, promoteur de places d'apprentissage

#### Dans le cadre des écoles professionnelles, que se passe-t-il en cas d'absence?

Les jeunes étant sous contrat d'apprentissage avec une entreprise sont considérés comme au travail lorsqu'ils sont à l'école (ils sont d'ailleurs payés). L'Ordonnance fédérale mentionne le caractère obligatoire de la fréquentation de l'école professionnelle et en cas d'absence un avis part le jour même au patron avec exigence d'un retour de cet avis avec justification.

#### Y a-t-il une évolution de l'absentéisme des jeunes en formation professionnelle?

Pour ce qui est des chiffres, selon les retours des directions d'école, l'absentéisme dans les écoles professionnelles ne progresse pas et on préfère plutôt affirmer que le taux de présence est d'environ 95%.

#### Si un jeune décroche (rupture de contrat d'apprentissage sans nouvelle formation en vue), sa situa-

#### tion est-elle suivie via la plateforme autour de la transition et/ou par un autre moyen?

Via l'observatoire valaisan, un monitoring est effectué ponctuellement durant l'année scolaire (actuellement surtout lors de la T1), afin de repérer les jeunes qui pourraient décrocher. Il faut savoir que cette mesure est mise en place pour la première fois depuis septembre 2015.

#### Qu'est-ce qui est proposé dans le cadre de la formation professionnelle pour aider les décrocheurs à raccrocher?

Actuellement, rien n'est mis en place par le Service de la Formation professionnelle. Cependant, via les promoteurs de places d'apprentissage, un soutien peut être donné, sur demande des jeunes ou des parents.

*Propos recueillis par Nadia Revaz* ●

# Prévention du décrochage scolaire et démarche explicite

Monique Brodeur



La Zone Elève de la ressource ABRACADABRA sur <http://petitabra.concordia.ca>

MOTS-CLÉS: PRÉVENTION • DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE • LECTURE • DÉCROCHAGE • ENSEIGNEMENT EXPLICITE • RECHERCHE

En vue de prévenir le décrochage scolaire et de faibles compétences en littératie, de même qu'atténuer l'effet des troubles d'apprentissage, nous avons réalisé des travaux de recherche, en collaboration avec le milieu scolaire, sur la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture, de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année du primaire. Dans le cadre de ces travaux, nous avons développé et validé des ressources en français, recourant à

une démarche explicite, à l'attention des enseignants et des orthopédagogues. Voici un résumé de la problématique des difficultés d'apprentissage de la lecture en lien avec le décrochage scolaire et l'illettrisme, les recommandations issues de la recherche pour assurer la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture, des ressources que nous avons développées et validées, de même que des constats et des réflexions.

## Difficultés d'apprentissage de la lecture, décrochage scolaire et illettrisme

Il a été démontré, depuis plusieurs années déjà, que les élèves de milieux défavorisés ou allophones, de même

que ceux issus de milieux favorisés ayant des troubles d'apprentissage, risquent d'avoir de la difficulté à apprendre à lire. De plus, ceux qui ont des difficultés en lecture à la fin de la 1<sup>re</sup> année (7 ans) n'atteignent pratiquement jamais un niveau moyen d'habiletés en lecture à la fin du primaire (12 ans) (Torgesen, 2002). Ces difficultés, à l'âge de 7 ans, constituent de surcroît un prédicteur du décrochage scolaire (Janosz et al., 2013). Enfin, les difficultés à lire sont associées à de faibles compétences en littératie, qui entravent le développement des personnes et de la société. Nous devons agir (Brodeur et al., 2011).

### Recommandations issues de la recherche

Les travaux du National Reading Panel (2000) et du Early Literacy Panel (2008) ont permis d'identifier les modalités pédagogiques les plus efficaces pour la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture. Elles consistent en un enseignement de qualité sur la conscience phonémique, les habiletés de décodage, la fluidité dans l'identification des mots et dans le traitement du texte, les stratégies de compréhension, le vocabulaire, l'orthographe et les habiletés d'écriture. Cet enseignement doit être réalisé selon une approche équilibrée misant à la fois sur les habiletés sous-jacentes à la lecture, dont le décodage des mots, et sur la recherche de sens. Il doit être mis en œuvre de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année du primaire. Ces modalités doivent également permettre d'identifier les élèves qui ne progressent pas suffisamment, malgré un enseignement de haute qualité. Enfin, il doit y avoir une intensification progressive des interventions pédagogiques en lecture, explicites et systématiques, pour les élèves dont les progrès ne sont pas suffisants.

## «Des travaux québécois pour les élèves et les enseignants»

### Ressources développées au Québec

La mise en œuvre des recommandations issues de la recherche quant à la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture représente un défi, notamment en ce qui a trait à la mise en œuvre de pratiques explicites et systématiques. En vue de mieux répondre aux besoins des élèves, ainsi que de soutenir les enseignants et les orthopédagogues, nous avons développé et validé à leur attention, selon des devis de recherche rigoureux, des ressources pédagogiques répondant aux recommandations énoncées précédemment. Parmi celles-ci, se retrouvent *La forêt de l'alphabet*, *Le sentier de l'alphabet* et *ABRACADABRA*. Voici brièvement, pour chacune d'elles, un historique, une description et les principaux résultats de recherche obtenus.

### *La forêt de l'alphabet*

En 2002, dans le cadre d'une étude expérimentale-longitudinale sur la prévention des difficultés de comportement, nous avons été invités à créer un programme à l'attention d'élèves de la maternelle (5 ans). C'est ainsi que *La forêt de l'alphabet* (Brodeur et al., 2008) a vu le jour. Ce programme, à l'attention des enseignantes, porte sur l'apprentissage du nom et du son des lettres, de même que sur le développement de la conscience phonémique et le vocabulaire. Sous forme d'activités ludiques, il enrichit les activités habituelles de la maternelle. Les résultats des études ont révélé que *La forêt de l'alphabet* a permis aux élèves, notamment ceux ayant une faible connaissance des lettres, de faire des progrès significatifs quant à la connaissance des lettres et aux habiletés phonémiques (Brodeur et al., 2006), progrès qui se sont maintenus (Poulin et al., 2013). Filles et garçons, francophones et allophones, ont profité du programme de façon comparable. Il a été démontré que *La forêt de l'alphabet* représente une valeur ajoutée, même lorsqu'un programme efficace (*Apprendre à lire à deux*, Dion et al., 2005) est implanté en 1<sup>re</sup> année (Dion et al., 2010).

### *Le sentier de l'alphabet*

En 2007, dans le cadre du Modèle d'intervention à trois niveaux (Haager et al., 2007), en vue de soutenir les élèves de maternelle qui ne progressaient pas suffisamment malgré l'implantation de *La forêt de l'alphabet* (programme universel de niveau 1), nous avons décidé de développer un volet orthopédagogique, *Le sentier de l'alphabet* (programme supplémentaire de niveau 2, Laplante, 2012). Ce programme, implanté par des orthopédagogues, mise sur un enseignement encore plus explicite et systématique de la connaissance des lettres et des habiletés phonémiques. Il s'adresse aux élèves pour qui l'intervention universelle de niveau 1 n'a pas permis de faire suffisamment de progrès. Les résultats des études indiquent que *Le sentier de l'alphabet* permet aux élèves à risque d'accroître leurs habiletés phonémiques, leur connaissance des correspondances graphème-phonème et leur capacité à identifier des mots. *Le sentier de l'alphabet* contribue donc à soutenir efficacement les élèves qui ont besoin d'aide.

### *ABRACADABRA*

Depuis 2010, nous collaborons avec l'équipe du professeur Phil Abrami de l'Université Concordia, au développement de la version en français d'*ABRACADABRA*. Il s'agit d'une ressource en ligne, interactive et gratuite, destinée à soutenir la réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture, chez les élèves de maternelle, de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année (Centre pour les sciences de l'apprentissage, Université du Québec à Montréal et Université Concordia, 2015). Cette ressource comporte trois zones. La Zone Elève regroupe des livres et

des activités interactives relatives aux habiletés les plus déterminantes pour la réussite des premiers apprentissages en lecture. La Zone Enseignant se compose d'un guide pédagogique. Quant à la Zone Parent, elle inclut des capsules vidéo et audio, ainsi que des suggestions de trucs, de conseils et d'activités à faire à la maison. Une étude est en préparation afin d'évaluer l'impact de la version en français d'ABRACADABRA, la version originale en anglais ayant déjà été démontrée efficace.

## Constats et réflexions

Les ressources présentées dans cet article ont été développées par des professeurs universitaires, en collaboration avec des dizaines d'assistantes de recherche, de même que plus d'une centaine d'enseignantes et d'orthopédagogues œuvrant principalement en milieu défavorisés. Diffusées à des fins non lucratives, elles contribuent à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture et à soutenir le développement professionnel des enseignants et des orthopédagogues. Le développement, la validation et l'implantation de telles ressources exigent beaucoup d'efforts et de persévérance de la part des chercheurs, des intervenants et des gestionnaires. Cela en vaut la peine, puisque les élèves qui en bénéficient progressent et sont fiers d'eux, et que leurs enseignants et leurs orthopédagogues, les observant, se sentent heureux et compétents.

## Référence

- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Education et francophonie, numéro thématique sur la littératie, 34*, 56-83.
- Brodeur, M., Perreault, M., Ouellet, C. et Desrochers, A. (2011). L'analphabétisme crée l'obligation d'agir. Dans *L'Etat du Québec 2011, Le Québec est-il (toujours) une société égalitaire?* Montréal: Boréal, p. 373-380.
- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.E. et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low-income students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(2), 87-96.
- Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Accessible à partir de: <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Summary Report*. Washington DC: National Institute of Child and Development. Accessible à partir de: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F., Verlaan, P., Brodeur, M. et Giroux, J. (2013). Large-scale dissemination of an evidence-based prevention program for at-risk kindergartners: Lessons learned from an effectiveness trial of the Fluppy Program. In M. Boivin & K.L. Bierman (Eds), *Promoting School Readiness: The Implications of Developmental Research for Practice and Policy* (pp. 305-328). New York: Guilford Press.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*, 7-26.

## Ressources pédagogiques

- Brodeur, M., Laplante, L., Dion, E., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Vanier, N., Campeau, M. E., Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M. C. (2008). *La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle. Programme de Niveau 1 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux. Guide pédagogique. Traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program*. Montréal: Centre de Psycho-Education du Québec.
- Centre pour les sciences de l'apprentissage (CSLP), Université du Québec à Montréal et Université Concordia. (2015). *ABRACADABRA: Une ressource numérique pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture*. Accessible à partir de: <http://petitabra.concordia.ca; www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra>
- Dion, E., Borri-Anadon, C., Vanier, N., Potvin, M.-C. et Roux, C. (2005). *Apprendre à lire à deux. Manuel de l'enseignante et matériel de lecture*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Laplante, L., Brodeur, M., Bédard, M. et Vanier, N. (2012). *Le sentier de l'alphabet, programme d'intervention orthopédagogique afin de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle. Programme de Niveau 2 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux. Guide orthopédagogique*. Montréal: Centre de psychoéducation du Québec.



## L'AUTEURE

**Monique Brodeur**, doyenne,  
Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Paul-Gérin-Lajoie, local N-2210  
1205, rue Saint-Denis  
Université du Québec à Montréal  
C.P. 8888, succursale Centre-ville  
Montréal, Québec, H3C 3P8  
Courriel: [brodeur.monique@uqam.ca](mailto:brodeur.monique@uqam.ca)

# Phobie scolaire: fiche de rendez-vous

Eudoxie Larose-Devarenne



*Ce n'est pas que l'enfant ne veut pas mais qu'il ne peut pas.*

---

## MOTS-CLÉS: BLOCAGE • DIALOGUE

---

**Objectif:** Lorsqu'un jeune présente des signes de phobie scolaire (panique à l'idée d'aller à l'école, blocage), il est important d'organiser **rapidement** une rencontre entre les adultes en charge de l'enfant pour aligner une démarche de dialogue et de compréhension mutuelle – afin d'aider l'enfant à reprendre confiance et pour éviter le décrochage scolaire.

### La rencontre

**Qui:** Les parents, l'enseignant, le médecin scolaire, la direction de l'établissement. Il doit y avoir médiation entre l'équipe éducative et les parents. Tout le monde doit participer activement à la prise en charge de l'enfant et adapter son accueil au sein de l'établissement scolaire en fonction des possibilités de l'enfant.

**Comment:** Il doit y avoir une cohésion entre l'équipe éducative, les parents et même les autres élèves de la classe. Chacun peut participer à la prise en charge de l'enfant et l'aider à retrouver une scolarité normale. L'aide des enseignants est précieuse et ils peuvent faire le relais entre l'élève et ses camarades, leur expliquer qu'il ne s'agit pas d'un refus de sa part mais de l'impossibilité de se rendre à l'école. Un travail de groupe peut être effectué avec les autres élèves pour accueillir l'enfant. L'équipe éducative peut également réfléchir avec les parents sur la façon de mettre en place un dispositif

qui pourrait convenir à leur enfant (emploi du temps personnalisé, possibilité d'accueil par un professionnel quand l'enfant commence à se sentir mal).

**Où:** Dans l'école, de façon individuelle, en dehors des heures de cours, dans une salle au calme, loin de la vie scolaire qui peut engendrer angoisses et frustration pour l'enfant et le confronter à «ses échecs».

### Thèmes de discussion

#### 1) Expliquer ce qu'est la phobie scolaire

L'école en tant que lieu de vie n'est pas responsable, la phobie scolaire étant multifactorielle. Elle est la conséquence de plusieurs causes qui ne sont pas nécessairement liées à l'école ou bien aux enseignants mais trouvent leurs sources dans certains traumatismes antérieurs et enfouis. Le terme «phobie» signifie peur. Et comme toute peur, elle est irrationnelle. Elle trouve donc sa source dans un enchevêtrement de causes multiples et variées qu'il faudra patiemment identifier de façon à pouvoir avancer par étapes.

**Image:** en anglais on parle de «school refusal» Refusal est un terme hippique qui signifie que le cheval se cabre devant l'obstacle et ne peut le franchir. C'est cette image qu'il faut retenir: ce n'est pas que l'enfant ne veut pas mais qu'il ne peut pas.

**Les causes:** toujours compliquées, souvent un mélange d'anxiété (sociale, de séparation), de caractéristiques de développement (précocité, troubles des apprentissages – comme: dyslexie, etc...), et d'interaction au groupe (tels que: harcèlement, humiliations, position de bouc émissaire). Accepter sans jugement la situation. Explorer si des causes principales sont identifiables, en particulier des situations de harcèlement ressenties par l'enfant.

#### 2) Ce qui doit être ajusté pour l'enfant au niveau de sa vie à l'école

**Patience:** le retour à une scolarité normale prend énormément de temps. L'enfant est acteur de sa guérison et c'est lui qui guidera l'équipe éducative en verbalisant ses difficultés afin que sa prise en charge et son accueil soient au mieux adaptés à elles.



**Humilité:** l'équipe éducative n'est pas seule actrice de cette prise en charge, de même que les parents. C'est la cohésion et le soutien de chacun qui feront la différence. Il faut avancer étape par étape, humblement, sans attentes démesurées, sans pression exagérée mais tout de même avec un cadre. L'enfant a beau être malade et en souffrance, un cadre doit être conservé pour le rassurer et l'aider un maximum à se sortir de cette situation car il ne doit jamais perdre de vue l'objectif final: pouvoir retourner à l'école.

**Observation:** rester attentif à l'enfant, toujours l'observer pour voir comment il répond à la façon dont est modulé son emploi du temps et si cela l'affecte ou non.

**Bienveillance:** donner confiance, apaiser, faire un accueil spécial à l'enfant: un sourire peut tout changer!

**Investissement personnel:** chacun s'investit personnellement: l'enfant, les parents mais aussi l'équipe éducative. Cette addition de bonnes volontés fera la différence.

**Encouragement:** valoriser chaque étape franchie, chaque amélioration qui seront nécessairement significatives pour la reprise de la scolarité de l'enfant.

### L'AUTEURE

Eudoxie Larose-Devarenne,  
Vice-présidente de l'Association  
française Phobie Scolaire  
[www.phobiescolaire.org](http://www.phobiescolaire.org)



### Témoignage

#### Dr Boris Guignet, médecin-chef du Service de psychiatrie – psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent (Sierre)

«J'ai de la peine à dire s'il y a davantage de situations de phobies scolaires, car nous n'intervenons avec le Service de pédopsychiatrie qu'en fin de processus de signalement, après les CDTEA. A l'Unité hospitalière, nous gérons uniquement les phobies lorsqu'une prise en charge hospitalière, dans la mesure du possible ambulatoire, est nécessaire. La difficulté de fréquenter l'école peut avoir plein d'origines différentes liées à l'état anxieux, à l'angoisse de séparation, par peur de quitter le milieu parental ou par besoin de le protéger, à du harcèlement, à des psychopathologies plus importantes, notamment des troubles du spectre autistique avec des incapacités sociales, etc. Si la phobie est due à une psychopathologie plus importante, comme un trouble du spectre autistique, qui peut très bien concerner d'excellents élèves, il faudrait que les écoles aient les ressources pour les adaptations nécessaires. Pour gérer ces difficultés émotionnelles et relationnelles, il serait souhaitable que ces jeunes soient intégrés dans des classes à effectif réduit et aient, comme cela se fait en France, des auxiliaires de vie pour les accompagner sur le plan relationnel ou organisationnel. L'entrée au CO est un passage particulièrement délicat à gérer pour ces jeunes.»

Propos recueillis par Nadia Revaz ●

### LE DOSSIER EN CITATIONS

#### Les signaux précurseurs du décrochage scolaire

- «Un manque d'investissement dans les apprentissages: L'élève ne note pas les devoirs à faire, ne les fait pas, oublie fréquemment son matériel, arrive souvent en retard.
- Une représentation négative de l'école: l'élève a un sentiment d'inutilité, de perte de temps; les activités ou projets demandés lui paraissent trop abstraits; la famille ou le jeune parlent de l'école de manière négative.
- Une arythmie scolaire: l'élève a du mal à assurer des journées très chargées; les occupations autres que scolaires sont trop lourdes.
- Des difficultés d'apprentissage et des résultats scolaires défailants: les notes de l'élève chutent, il n'en semble pas affecté; il a du mal à comprendre les consignes.
- Le refus du statut d'écolier, hors de l'école: l'élève boycotte les équipements sociaux ou les clubs sportifs; il abandonne l'accompagnement à la scolarité; il n'arrive pas à organiser ses loisirs; il fait parler de lui dans le quartier.
- Une approche psychologique des facteurs de risque: on décèlera tout changement de comportement, des passages fréquents par l'infirmerie, le manque de motivation, l'asthénie, les angoisses ou phobies scolaires, l'hyperactivité ou au contraire l'entrée dans le mutisme et le retrait de la «chose scolaire», le désintérêt vis-à-vis de ce qui est fait dans la classe; la répétition de comportements déviants et/ou violents.»

Annie Feyfant (2012). «Enseignement primaire: les élèves à risque (de décrochage).» *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°80, décembre.  
<http://ife.ens-lyon.fr/vst>

# De nouvelles formes scolaires comme réponse au décrochage scolaire

Chantal Tièche Christinat

MOTS-CLÉS: ÉCOLE • RUE • FAMILLE • COLLABORATION

Le décrochage est considéré à l'heure actuelle comme un phénomène dynamique et multidéterminé, aux origines plurielles et aux développements incertains et fluctuants. Si les facteurs individuels, sociaux et géographiques jouent un rôle important dans la dynamique et la prévalence du décrochage (Janosz, 2000; Meyer, 2009), les déterminants intrinsèques à l'école et à ses exigences sont également signalés (Blaya, 2010). Sont pointés «*les défauts structurels ou les défaillances conjoncturelles de l'appareil éducatif*» (Longhi, 2011, p. 180) ainsi que les systèmes de valeurs, les attentes et les modalités d'enseignement développées au sein de la classe et révélées dans les interactions entre enseignants et élève (Baeriswyl, Savoy, & Tièche Christinat, 2013; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005; Millet & Thin, 2005). Miroir de cette pluralité des déterminants, les dispositifs destinés aux élèves en situation de décrochage présentent des formes organisationnelles et structurelles qui varient selon les politiques scolaires et selon la nature des déterminants pris en compte.

## Examen d'un dispositif

Les dispositifs MATAS (modules d'activités temporaires alternatifs à la scolarité) mis en place dans le canton de Vaud constituent un modèle organisationnel et structurel particulier, dont l'analyse permet de repérer un certain nombre de caractéristiques essentielles à l'accrochage scolaire.

Destinés à des élèves des degrés primaires ou secondaires, ces dispositifs temporaires fréquentés à temps partiel pour une durée de trois mois renouvelable une fois ont pour cheville ouvrière un binôme constitué d'un éducateur social et d'un enseignant. Leur mission consiste à accueillir des élèves engagés dans un processus de désaffiliation scolaire afin de leur permettre un retour en classe. Décrocheurs discrets, silencieux ou décrocheurs actifs et perturbateurs, ces élèves ont pour point commun de ne plus parvenir à mobiliser les ressources cognitives, sociales et émotionnelles nécessaires pour s'engager dans les apprentissages scolaires.



*Le décrochage scolaire questionne l'école et ses pratiques.*

Les MATAS constituent un espace transitionnel, entre l'école et la rue, ou entre l'école et la famille. Leur organisation et structure révèlent l'existence d'une nouvelle forme scolaire, caractérisée par l'élargissement du champ scolaire à des acteurs professionnels représentant le territoire socio-éducatif et non uniquement à des professionnels relevant des services de psychologie scolaire. Si cette ouverture rend structurellement ostensible la volonté de l'école d'assurer l'instruction et l'éducation (cf. art. 5, LEO, 2011) en promouvant d'autorité une collaboration école – famille, elle indique également la prise en compte des déterminants sociaux et culturels du décrochage scolaire.

Cet entre-deux est doublement paramétré: situé hors du périmètre scolaire, le dispositif n'accueille les élèves qu'à temps partiel et pour une courte durée. L'éloignement physique, à temps partagé entre l'école régulière et le dispositif d'accrochage, autorise la création d'un lieu différent, engagé dans la réalisation d'objectifs transversaux

mentionnés dans le Plan d'études romand (PER, 2010) mais non investi de missions académiques qui demeurent l'apanage des enseignants réguliers.

Sous des aspects structurels réglementés, ces modules constituent des systèmes très souples, permettant une diversification voire une personnalisation des modes de scolarité et des prises en charge. Afin de tenir compte des échecs scolaires et de la démobilité des élèves, les MATAS, à l'image d'autres dispositifs d'accrochage, favorisent des activités alternatives et des modalités d'enseignement-apprentissage différentes de celles pratiquées en classe. Les approches de nature psycho-clinique et socio-éducative laissent apparaître une focalisation sur la reconstruction de la personne et sa socialisation. Ce faisant, les professionnels perpétuent certains malentendus socio-cognitifs (Goigoux, 1998) et agissent comme si le registre des apprentissages ne saurait être producteur d'effets de socialisation et de reconstruction (Terrail, 2006). Usant d'une pédagogie du détour qui permet «d'enseigner sans en avoir l'air et sans le dire, en faisant faire et en mettant en activité» (Henri-Panabière, Renard, & Thin, 2013, p.7) et considérant la motivation comme condition et non comme possible résultat d'apprentissages académiques, les professionnels tendent à aborder les savoirs disciplinaires dans un cadre non formel (par exemple, l'activité cuisine) et relèguent en arrière-plan l'importance des enjeux didactiques et cognitifs qui pourraient être à l'origine du décrochage scolaire.

### «Les MATAS constituent un espace transitionnel, entre l'école et la rue, ou entre l'école et la famille.»

L'obligation faite de travailler en binôme éducateur – enseignant institue à sa manière les nouvelles formes de travail que l'école entend promouvoir et privilégier. Multiplicité des acteurs, concertation, partenariat, collaboration et alliances éducatives constituent quelques clés de la prise en charge des élèves et permettent de rompre l'isolement des enseignants et des familles confrontés au décrochage scolaire. La collaboration interprofessionnelle au sein du MATAS repose sur une division traditionnelle des territoires professionnels, tout en maintenant une certaine porosité des frontières. La gestion du travail scolaire et les relations avec l'école relèvent de l'enseignant, alors que la gestion des comportements et le travail au sein des familles sont attribués à l'éducateur. Ces pratiques valident l'idée d'une complémentarité des rôles de l'éducateur et de l'enseignant MATAS, et par extension d'une complémentarité de chaque acteur qui intervient dans la situation. Soumis à plusieurs contraintes, le partage des tâches induit une réflexion sur la cohérence des actions envisagées et repose sur une

reconnaissance mutuelle de l'expertise professionnelle et éducative ainsi que le respect des valeurs de chacun.

### En guise de conclusion

Le décrochage scolaire questionne l'école et ses pratiques et génère de nouvelles formes scolaires qui se présentent comme alternatives aux formes traditionnelles. Souplesse des systèmes, élargissement du domaine scolaire, multiplication des acteurs, alliances éducatives et individualisation de la prise en charge impactent l'organisation de l'école et de l'enseignement et modifient le travail des enseignants, sans toutefois questionner les valeurs et croyances fondamentales sur lesquelles repose l'école.

### Référence

- Baeriswyl, D., Savoy, B., & Tièche Christinat, C. (2013). Viser l'accrochage: pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficulté. *Education & Formation*, n°e-300, 15-26.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (2), 79-88.
- Goigoux, R. (1998). *Sept malentendus capitaux*. Paper presented at the Forum pour l'école maternelle, Paris.
- Henri-Panabière, G., Renard, F., & Thin, D. (2013). Des détours pour un retour? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie*, 183 (avril-mai-juin 2013), 71-82.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Meyer, T. (2009). *On ne prête qu'aux riches. L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse*.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF.
- Terrail, J.-P. (2006). La psychologisation de la difficulté intellectuelle. Un obstacle à la démocratisation scolaire. *Le Journal des Psychologues*, 236(3), 68-70.

### L'AUTEURE

**Dr. Chantal Tièche Christinat,**  
professeure, HEP du canton  
de Vaud



**Prochain dossier**  
(In)égalités scolaires. Egaliser  
toutes les inégalités ou pas?  
[www.resonances-vs.ch](http://www.resonances-vs.ch)

# De la classe aux alliances éducatives

Eric Flavier



enseignants se réfèrent à ce discours officiel lorsqu'ils sont questionnés sur les ressources pour lutter contre le décrochage scolaire;

- le détournement local de dispositifs prescrits s'impose comme une solution intéressante permettant de partir de l'existant pour le rendre plus efficient dans un contexte donné, notamment en ce qu'il permet une meilleure prise en compte de la temporalité courte avec laquelle la communauté éducative doit agir et une singularisation accrue des réponses apportées;
- l'invention locale de dispositifs consiste enfin en la recherche permanente par les acteurs de l'école, aussi bien individuellement que collectivement, de solutions innovantes leur permettant de dépasser les difficultés qu'ils rencontrent dans la prise en charge des élèves en risque de décrochage scolaire dans une école qu'ils décrivent comme étant parfois inadaptée à ces derniers.

MOTS-CLÉS: DISPOSITIFS • ÉCHELLES

Il n'est plus à démontrer aujourd'hui que le décrochage scolaire est un phénomène complexe et multifactoriel, faisant de la lutte contre celui-ci une affaire ambitieuse dont s'est saisi, depuis plusieurs années déjà, l'ensemble de la communauté éducative. La production extrêmement prolifique d'écrits, aussi bien de nature institutionnelle que professionnelle ou scientifique, sur le sujet révèle la forte préoccupation actuelle à identifier, prévenir ou remédier au décrochage scolaire. Néanmoins, les incitations et prescriptions gouvernementales parviennent-elles à doter les enseignants et les personnels éducatifs des outils nécessaires et suffisants pour enrayer le phénomène de décrochage scolaire? L'étude menée par Méard et Bruno (2014<sup>1</sup>) montre que les réponses des professionnels peuvent être de trois ordres:

- le suivi des dispositifs prescrits est une première forme de réponse, essentiellement de l'apanage des personnels de direction qui s'attachent à répondre aux injonctions institutionnelles. Rarement, voire jamais, les

- A cette logique, nous ajoutons celle de penser l'action de riposte au risque de décrochage scolaire selon trois échelles: celle de l'établissement, celle des alliances éducatives, celle de l'intervention de l'enseignant dans la classe.

## Des dispositifs d'établissement

Nous pensons que, pour être efficace, la lutte contre le décrochage scolaire mérite de s'inscrire dans des dispositifs qui rompent avec l'isolement de la salle de classe et permettent de fédérer plusieurs acteurs autour d'un projet commun et partagé.

C'est le cas du dispositif «Entreprise Virtuelle» (Flavier, 2014<sup>2</sup>) que nous avons pu observer et analyser dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire. Ce dispositif s'adresse à des élèves de 14 ans, ayant tous au moins une année de retard dans leur scolarité, désirant s'investir rapidement dans une vie professionnelle active mais présentant des résultats scolaires légèrement en dessous de la moyenne et ne leur permettant pas de décider de leur orientation d'étude. Ce dispositif présente un objectif double. Il s'agit de faire découvrir

aux élèves différents domaines professionnels et les compétences requises pour exercer ces métiers, et, par cela, leur montrer que les enseignements scolaires leur offrent les opportunités d'acquérir ces compétences. Plus concrètement, le dispositif «Entreprise Virtuelle» consiste en un projet collectif, associant l'ensemble des élèves de la classe (composée à cet effet) et de l'équipe pédagogique d'enseignants qui en a la charge, de création d'une entreprise. L'ensemble du processus sera pensé et réalisé... fictivement, sans déclaration officielle. Ainsi, les élèves sont associés à l'idée de départ (quelle activité professionnelle va-t-on créer? Ici, le projet retiendra un centre de loisirs), à la déclaration et à l'implantation du centre (fictivement), à la construction des bâtiments (réalisation des plans et d'une maquette), au recrutement des personnels (élaboration des fiches de poste, rédaction des offres d'emploi, des CV et lettres de motivation, organisation d'entretiens de recrutement fictifs), etc.

### «Des pistes de réflexions pour soutenir la persévérance scolaire»

Enseignants et élèves travaillent conjointement à l'avancée du projet soit dans le cadre de séquences spécifiques (à raison d'une à deux heures par semaine), soit dans le cadre des enseignements disciplinaires. Par exemple, le travail de communication et de campagne publicitaire s'élabore à partir de la conception graphique de la plaquette et des logos en cours d'art plastique, mais aussi en lien étroit avec la rédaction des slogans et textes promotionnels lors des cours de français, ce qui permet d'aborder les notions relatives à la maîtrise de différents registres de discours. De la même manière la réalisation des plans des bâtiments permet d'aborder les notions d'échelle et de proportionnalité en mathématiques en lien avec la réalisation des maquettes lors des cours de technologie (découverte des matériaux de construction).

### Des dispositifs au-delà des frontières de l'établissement

S'il est un phénomène repérable à l'école, le décrochage scolaire relève d'un processus qui s'affranchit des frontières des institutions. Sa prise en charge, pour être efficace, ne peut dès lors se limiter au seul périmètre de l'école. C'est la thèse défendue par cette équipe de direction et pédagogique d'un établissement scolaire, initiatrice du dispositif «Point Elève» (Flavier, 2014<sup>3</sup>). Il s'agit d'un comité de suivi des élèves, composé d'acteurs de l'école (les conseillers d'éducation, l'adjoint au chef d'établissement, les professeurs référents décrochage scolaire, le psychologue et l'assistante sociale scolaire, l'infirmière scolaire) ainsi que de la communauté éducative locale (les animateurs de quartiers, les éducateurs municipaux, les personnels des associations sociales et

### Témoignage

## Matthieu Moulin, éducateur de rue ou travailleur social hors-murs à Martigny

«Les situations d'absentéisme ou de décrochage scolaire, qui peuvent concerner aussi bien les garçons que les filles, d'excellents élèves que des jeunes aux cursus plus cabossés, sont rares. La collaboration avec un éducateur de rue peut s'avérer tout particulièrement utile lorsqu'il s'agit de crises passagères, qu'elles soient familiales, d'identité ou liées à du harcèlement entre pairs. Mon rôle, qui n'est ni celui de l'enseignant, ni celui du directeur, ni celui du médiateur, peut dans certains cas être celui d'un facilitateur pour permettre de "raccrocher les wagons". Dans le cadre de ma mission, je peux prendre un peu de temps, sur une semaine ou deux, pour dialoguer avec le jeune et si nécessaire, aller dans sa famille, afin de mieux cerner les causes de son absentéisme, qui sont toujours multifactorielles et à chaque fois différentes. Pour que le réseau mis en place soit efficace, il est primordial que le travailleur social hors-murs puisse collaborer dans la confiance mutuelle avec l'école, ce qui est pleinement le cas à Martigny. Personne n'a de solutions tout seul, aussi elles sont à chercher ensemble.»

*Propos recueillis par Nadia Revaz* ●

### LE DOSSIER EN CITATIONS

## L'absentéisme à l'école, un problème sous-estimé

«Un élève sur deux sèche occasionnellement l'école en Suisse alors que les contrôles sont quasi inexistants, constate une étude soutenue par le Fonds national suisse.

Loin de n'être que strictement individuel, le phénomène est aussi d'ordre institutionnel, insiste l'auteur de la recherche.

Chercheuse à l'Université de Fribourg, Margrit Stamm constate donc que près de la moitié des quatre mille sondés ont déjà séché l'école. Une proportion au-dessus de la moyenne internationale.»

*Swissinfo, 29 novembre 2006*



La lutte contre le décrochage scolaire mérite de s'inscrire dans des dispositifs qui rompent avec l'isolement de la salle de classe.

culturelles locales). On le voit dans sa composition, ce comité est à même de proposer une vision holistique des «jeunes» par le croisement des regards spécifiques de chacun de ses membres eu égard à sa fonction et au contexte dans lequel il est amené à rencontrer les «jeunes». A raison d'une heure et demie par semaine, ils passent en revue les cas sensibles d'élèves potentiellement décrocheurs. Ils proposent des solutions d'accompagnement impliquant l'un ou l'autre des acteurs, dans le contexte scolaire ou non. Ainsi, il s'agira, de manière singulière de proposer une aide au devoir, un stage de découverte professionnelle en entreprise, une prise en charge du jeune dans le temps périscolaire, un stage sportif, un accompagnement psychologique, etc. Chacune de ces solutions est pensée individuellement pour répondre de manière adaptée à des problématiques individuelles telles qu'une faible estime de soi, des difficultés d'apprentissage, des incivilités répétées, l'absence de projet d'étude, etc. L'enjeu de ce dispositif est d'opérer comme une plateforme d'orientation sur la base d'une vision globale de l'élève.

### Des dispositifs au sein de la classe ordinaire

Enfin, au-delà de ces deux exemples de dispositifs collectifs, la lutte contre le décrochage scolaire se joue également, et peut-être avant tout, dans le huis clos de la classe, lieu d'expression de la liberté pédagogique et de l'initiative individuelle. Il en va ainsi de cet enseignant repensant l'organisation spatiale de sa classe pour y introduire un espace de «décrochage contrôlé» permettant aux élèves, sous certaines conditions, de temporairement faire autre chose durant le cours pour mieux y revenir ensuite. C'est également le cas de cet enseignant de lycée professionnel profitant de «répétitions» des épreuves d'évaluation pour apprécier les acquis des élèves, les leur montrer et ainsi leur redonner confiance, contrecarrant leurs stratégies d'évitement en raison de la faible estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Ou encore de la tendance actuelle à l'introduction massive du numérique dans l'enseignement et dont les effets sont sans doute plus indirects qu'à proprement parler sur les élèves. En effet, en amenant les enseignants à

s'interroger sur l'impact de ces pratiques sur la manière de réaliser leur métier, ces dispositifs opèrent également comme les garants d'une résistance active à un potentiel décrochage professionnel de l'enseignant qui éprouverait le sentiment de ne plus pouvoir assurer les missions qui lui sont confiées.

L'adoption d'une posture de vigilance à l'égard des signes précurseurs du décrochage scolaire des élèves, d'une recherche de renouvellement perpétuel des pratiques pédagogiques, d'une prudence, voire d'une méfiance, face aux «recettes qui marchent», apparaissent sans nul doute comme les meilleures armes pour soutenir la persévérance scolaire.

### Notes

- <sup>1</sup> Chapitre 12, dans Flavier, E., Moussay, S. (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- <sup>2</sup> Chapitre 8, dans op cit.
- <sup>3</sup> Chapitre 11, dans op cit.



### L'AUTEUR

**Eric Flavier** est maître de conférences à l'ESPE de l'académie de Strasbourg où il intervient dans les domaines de la formation professionnelle des enseignants et de l'encadrement socio-éducatif. Membre du LISEC (EA 2310), ses recherches, adossées à la clinique de l'activité, s'intéressent aux pratiques d'enseignement et d'éducation. Il étudie plus particulièrement les dispositifs collectifs, les collaborations dans les établissements scolaires et les alliances éducatives inter-institutions en relation avec la lutte contre le décrochage scolaire. En 2014, il a publié en collaboration avec Sylvie Moussay l'ouvrage «*Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*» (De Boeck).

### LE DOSSIER EN CITATIONS

#### Phobie scolaire ou peur de penser

«La phobie demeure un sujet complexe et il n'est pas certain que la phobie scolaire soit bien nommée. Elle a l'avantage d'éclairer métaphoriquement une conduite de fuite d'un objet inoffensif: l'école. Elle a l'inconvénient de suggérer que l'objet désigné comme menaçant ou persécuteur pourrait l'être en réalité par l'intermédiaire de ceux qui le fréquentent, des professeurs ou des élèves. La thèse que je propose fait de la phobie scolaire une peur de penser.»

*Annie Birraux in L'absentéisme scolaire – du normal au pathologique sous la direction de Patrice Huerre (Hachette, 2006)*