



**HAL**  
open science

## La déscolarisation : une démarche de diagnostic et d'action partenariale dans les quartiers nord de Marseille

Séverin Guignard, Thémis Apostolidis, Nathalie Merle, Lionel Dany

### ► To cite this version:

Séverin Guignard, Thémis Apostolidis, Nathalie Merle, Lionel Dany. La déscolarisation : une démarche de diagnostic et d'action partenariale dans les quartiers nord de Marseille. Dominique Berger; Carine Simar. Actes du 3e colloque national 2010, France. Mutuelle générale de l'Education Nationale (MGEN); Institut national de Prévention et d'Education pour la Santé (INPES); Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM); Mission Interministérielle de Lutte contre les Drogues et les Toxicomanies (MILDT); Agence nationale de Cohésion Sociale pour l'Egalité des chances (Acsé), pp.177-190, 2012, 10.13140/2.1.1646.6725 . hal-01953639

**HAL Id: hal-01953639**

**<https://amu.hal.science/hal-01953639>**

Submitted on 13 Dec 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# La déscolarisation : une démarche de diagnostic et d'action partenariale dans les quartiers nord de Marseille.

Séverin Guignard, Thémis Apostolidis, Nathalie Merle, Lionel Dany

## ► To cite this version:

Séverin Guignard, Thémis Apostolidis, Nathalie Merle, Lionel Dany. La déscolarisation : une démarche de diagnostic et d'action partenariale dans les quartiers nord de Marseille.. Education à la santé dans et hors l'école, 2010, <10.13140/2.1.1646.6725>. <hal-01953639>

HAL Id: hal-01953639

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01953639>

Submitted on 13 Dec 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La Déscolarisation : une démarche de diagnostic et d'action partenariale dans les quartiers nord de Marseille

Séverin Guignard\*, Thémis Apostolidis\*,  
Cécile Cauquelin\*\*, Nathalie Merle\*\*, Lionel Dany\*

\* Université de Provence, Laboratoire de Psychologie Sociale,  
29 Avenue Robert Schuman 13621 Aix-en-Provence cedex 1  
Courriel : [severin.guignard@univ-provence.fr](mailto:severin.guignard@univ-provence.fr)

\*\* Comité Départemental d'Éducation pour la Santé  
des Bouches-du-Rhône (CoDES 13),  
77 cours Pierre Puget 13006 Marseille

---

*RÉSUMÉ. La déscolarisation est un phénomène complexe ayant des répercussions importantes en termes de santé. La mise en place d'actions de prévention nécessite un diagnostic des spécificités locales de ce phénomène. Sous-forme de recherche-action, cette étude exploratoire s'est donnée pour objectif de fournir des éléments d'analyse du processus de déscolarisation afin de mettre en place un programme d'action partenariale au sein des quartiers nord de Marseille. La mobilisation de l'équipe éducative, des élèves et des familles a permis de prendre en compte les représentations que chacun de ces groupes peut avoir de l'école et de la déscolarisation. Cette analyse comparative fournit des éléments de compréhension des enjeux spécifiques de la scolarité pour chacun de ces acteurs et offre un éclairage nouveau sur les difficultés relationnelles qui peuvent exister au sein du triptyque élève-école-famille. A travers la formulation de préconisations, cette étude s'inscrit dans le champ de la prévention de la déscolarisation.*

*MOTS-CLÉS : Déscolarisation, diagnostic, Recherche-action, Partenariat.*

---

## **1. Introduction**

La déscolarisation s'impose actuellement comme un véritable phénomène de société qui touche tous les pays européens (OCDE : enquêtes PISA 2000, 2003, 2006). La massification d'élèves déscolarisés ou en risque de l'être est généralement corrélée à des difficultés sociales et économiques des familles (Esterle-Hedibel, 2008). Ainsi, la prégnance du phénomène de déscolarisation au sein des RAR (Réseaux Ambition Réussite) semble être un constat partagé par de nombreux acteurs locaux, à la fois de l'Education nationale, de la prévention, de la santé, du travail social et du judiciaire. La mise en place de la présente recherche découle de la mobilisation de différents professionnels de terrain sur ces questions de déscolarisation au niveau d'un RAR situé au sein des quartiers nord de Marseille.

L'objectif de cet article est de présenter la démarche de diagnostic et de recherche mise en œuvre concernant un projet portant sur la compréhension et l'intervention sur le phénomène de déscolarisation dans les quartiers nord de Marseille. Nous présenterons les principaux résultats de cette recherche et les préconisations qui en découlent.

### **1.1. *La construction partenariale du projet de recherche***

Depuis 2009, un groupe de réflexion sur la déscolarisation, initié par le CUCS (Contrat Urbain de Cohésion Sociale) s'est mis en place, réunissant le CMP de secteur, le CoDES 13 et le Laboratoire de Psychologie Sociale de l'université de Provence. Le collège Jules Ferry, situé au sein du bassin Littoral Nord, a témoigné son désir de participer à la dynamique nouvellement impulsée par ce groupe de réflexion. Les nombreuses collaborations préexistantes entre ces différentes structures, provenant du milieu éducatif, de la prévention, de la santé et de la recherche ont assuré la participation de chacun à la bonne conduite du projet. La demande émergeant du groupe de réflexion a été d'identifier les facteurs permettant de prévenir la déscolarisation dans les quartiers nord en dégageant les spécificités locales du phénomène. Ce travail a été conçu dans l'optique de dégager les leviers permettant d'intervenir sur ce phénomène sur le territoire concerné. Les préconisations issues de ce travail de recherche ont pour vocation d'être intégrées au projet d'accompagnement construit par les acteurs de terrain.

Tout d'abord, il a semblé nécessaire de prendre en compte le contexte social et politique qui construit la déscolarisation comme un problème social. Une revue de l'abondante littérature en sciences sociales consacrée à la déscolarisation a permis une nécessaire prise de recul par rapport à ces enjeux sociaux mais également nous a permis de préciser notre problématique de recherche.

### **1.2. L'approche de la déscolarisation : un enjeu social majeur**

En France, la question de l'absentéisme et de la déscolarisation, bien qu'elle soit aussi ancienne que l'école publique, est aujourd'hui considérée comme un problème social majeur : « *La déscolarisation est considérée quasiment comme un problème relevant de l'ordre, sinon de la sécurité publique* » (Esterle-Hedibel, 2004). La déscolarisation est ainsi souvent associée dans le débat public à la « crise de l'école », la « crise de la famille » ou encore à l'« augmentation de la délinquance ». Cette conception de la déscolarisation tend à faire porter la responsabilité du phénomène sur l'une des trois parties : l'école, la famille ou l'élève. L'objectif de cette recherche est de tenter de dépasser cette approche culpabilisante de la déscolarisation en appréhendant les causes de la déscolarisation comme étant d'origine multifactorielle.

D'autre part, de récentes prestations médiatiques des décideurs politiques inscrivent directement le phénomène de déscolarisation dans les champs du judiciaire et du pénal. Pour autant, la déscolarisation ne se réduit pas aux seuls enjeux scolaires ou de sécurité publique. Le regard porté sur la déscolarisation par les acteurs de la prévention et de la santé permet de concevoir la déscolarisation comme un enjeu majeur de santé. La volonté portée par cette étude est de s'intéresser aux questions concernant la santé de l'élève (souffrance psychique, possibles addictions) mais également sur la santé de sa famille (isolement, stigmatisation, etc.) et aussi sur celle des professionnels (mal-être au travail, burn-out, arrêts maladie, etc.).

La déscolarisation demeure un objet d'étude considéré comme complexe à appréhender et qui nécessite d'ouvrir son étude à d'autres champs d'expertise que les seuls domaines de l'éducatif et du judiciaire. L'approche pragmatique en termes d'enjeu de santé de la déscolarisation et l'approche théorique de la déscolarisation en tant que processus multifactoriel forment l'angle d'analyse développé dans cette étude.

### **1.3. Revue des recherches sur la déscolarisation**

Les rapports de recherche sur la déscolarisation ont cherché à identifier différents facteurs permettant de comprendre les logiques de ce processus. Issus la plupart de travaux sociologiques, ils offrent une base de travail intéressante pour appréhender la complexité de ce phénomène, en analysant tour à tour le rôle des familles, de l'institution scolaire et des élèves dans la construction de la déscolarisation. Ces travaux fournissent des éléments d'analyses précieux des interactions élève-famille-école pour développer une approche psychosociale de la déscolarisation.

### 1.3.1. *Approche socio-historique de l'institution scolaire*

Pour comprendre les relations qui se nouent entre l'école et son public, il est nécessaire de s'intéresser aux missions conférées à l'institution scolaire. L'éducation est reliée principalement aux missions de la famille envers son enfant. Ainsi, l'institution scolaire et la famille se partagent la co-éducation de l'enfant. Ceci implique donc une nécessaire collaboration autour de l'enfant entre ces deux instances socialisatrices. Pourtant, selon Meyrieu (1997, 79) « *il n'est point d'autres pays que la France qui ait construit son système à ce point contre le système familial* ». Selon cet auteur, l'école d'aujourd'hui a gardé quelques traits de l'école de la III<sup>e</sup> République de Jules Ferry qui s'était donné comme mission d'éduquer les enfants des milieux paysans et à travers eux ces familles très éloignées de l'école afin de leur transmettre les valeurs républicaines de la France. A travers cette approche socio-historique, l'Education nationale est davantage envisagée comme une institution porteuse de valeurs qu'un service dont le bien-fondé serait la satisfaction des usagers. Ces recherches socio-historiques invitent à prendre du recul lors de l'analyse des conflits opposant les familles et l'école.

### 1.3.2. *Le rôle de l'élève et du groupe de pairs*

La tentation est forte pour l'institution scolaire de considérer les élèves déscolarisés comme une catégorie d'élèves et de « jeunes » à part, nécessitant un traitement spécifique par l'école. Pourtant, selon Millet et Thin (2003), les collégiens en « ruptures scolaires » ne s'écartent guère des caractéristiques qu'ils partagent plus généralement avec les autres collégiens de leur milieu social. L'analyse des trajectoires scolaires de ces élèves révèle qu'« *il n'y a pas de spécificité marquée des décrocheurs, mais des conjonctions de facteurs contextuels et évènementiels qui favorisent les processus de rupture* » (Broccolichi, 2000).

D'après Bonnery (2007), la construction du décrochage scolaire se manifeste à la suite d'un décrochage cognitif de l'élève. Ce premier décrochage interviendrait la plupart du temps dès le premier cycle mais se révèle à l'entrée en sixième, au début du nouveau cycle qui dévoile de nouvelles exigences et de nouveaux modes de relations pédagogiques apportant leurs lots de désillusions et d'incompréhensions. Cet auteur récuse l'idée d'une absence de motivation comme facteur explicatif du décrochage : « *toutes les enquêtes montrent que le désamour du travail intellectuel et des savoirs de l'école n'est pas la source, mais la conséquence de difficultés scolaires précoces vécues comme insurmontables* ».

Pour l'élève, le réseau de sociabilité extérieur à l'école devient de plus en plus attractif au fur et à mesure que les expériences de l'échec

scolaire se multiplient, l'amenant « *de plus en plus à ressentir le poids de son indignité* » (Glasman, 2004). L'échec scolaire est alors l'élément constitutif d'une identité sociale dévalorisée au sein du collège et provoque des répercussions sur l'estime de soi de ces jeunes. La sociabilité de quartier, souvent perçue comme concurrente à celle de l'école, peut être ainsi perçue comme une stratégie d'ajustement pour réévaluer à la hausse une estime de soi souvent affectée par l'expérience de l'échec scolaire.

Ces éléments d'analyses nous invitent donc d'une part à se centrer sur le vécu spécifique des collégiens au sein de l'institution scolaire, au sens qu'ils donnent à leur venue à l'école mais également à prendre en compte les logiques de leur parcours scolaire, individuel et familial.

### 1.3.3. *Le rôle des familles*

La plupart des recherches sur la déscolarisation ont ciblé des élèves issus d'établissements scolaires situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Les familles rencontrées sont issues des milieux populaires, partageant des conditions socio-économiques dégradées et une culture commune permettant d'évoquer un habitus de classe (Bourdieu 1972). Ainsi, les modes éducatifs familiaux sont souvent éloignés des modes d'éducation de l'école, ce que les recherches en éducation qualifient de « distance culturelle » (Bourdieu, Passeron, 1970). Cet angle d'analyse nous semble particulièrement approprié à la situation puisqu'il permet de se détacher d'un jugement de valeur sur ces modes éducatifs populaires et récuse la présentation d'un « handicap socioculturel » des familles qui ne partagent pas ce qui est souvent présenté comme des « normes évidentes » de scolarité.

Le contexte social de stigmatisation des familles permet de comprendre la désaffection de l'école par les familles. Face à l'apparition des premières difficultés de leurs enfants, les parents se sentent souvent impuissants à pouvoir intervenir directement sur la scolarité de leurs enfants, la confrontation avec l'institution scolaire les renvoyant à leur propre échec scolaire et à leur condition socioprofessionnelle disqualifiée. L'incompréhension des exigences scolaires ou l'incapacité à les satisfaire peut ainsi amener un éloignement de l'institution scolaire.

### 1.3.4. *Le rôle de l'institution scolaire*

Après plusieurs décennies de massification de l'enseignement, il semblerait que les inégalités sociales perdurent au sein de l'école (Dubet, Duru-Bellat, 2000). Les élèves de milieu populaire seraient

ainsi plus touchés par l'échec scolaire, mettant en porte-à-faux le discours ambiant sur la démocratisation de l'école.

Selon Piot (2002, 168-170 cité par Esterle-Hedibel, 2006), les enseignants ont tendance à considérer que la réussite des élèves est grâce à l'école tandis que l'échec des élèves serait attribuable à leurs parents. L'institution scolaire peut être tentée de considérer son action comme professionnelle et donc juste, et par conséquent si l'élève ne réussit pas c'est bien que le problème, « l'anormalité », vient de lui ou de son milieu familial (Blaya, Hayden, 2003, 5). Pourtant, l'action propre de l'établissement révèle des « effets d'établissement » marqués sur le climat scolaire (Fotinos, 2005). Un rapport d'étude sur le climat dans les établissements scolaires réalisé par le centre Michel Delay (2002) identifie ainsi quatre grandes variables en liaison forte avec la qualité du climat scolaire : l'image de l'établissement, son organisation interne, la gestion des sanctions, les dispositifs éducatifs et pédagogiques.

Cet ensemble d'éléments disparates concernant le rôle de l'institution scolaire dans les processus de déscolarisation ne cherche pas à l'accabler. Les professionnels qui la composent souhaitent bien entendu la réussite de tous les élèves mais semblent néanmoins avoir tendance à minimiser leur rôle dans la co-construction des processus de déscolarisation. Cette focalisation sur le rôle de l'école est d'autant plus intéressante qu'il est plus facile d'influencer le milieu scolaire et l'organisation d'un établissement que d'influer sur les conditions économiques et les pratiques socioculturelles des élèves et de leurs familles (Parsons, 1999).

#### 1.3.5. *Synthèse des travaux et construction de notre problématique de recherche*

Le processus de déscolarisation semble avant tout se nourrir des discordances dont font preuve l'équipe éducative, les parents et les élèves lorsqu'ils pensent l'école. Comme le rappelle Pain (2002), « *la collaboration école-parents est la ligne de force de la prévention* ». Après avoir souligné l'importance de travailler la collaboration école-parents, Debardieux, (1996) insiste lui sur l'importance de la qualité des relations élèves/enseignants « *quant à la perception de l'établissement scolaire et de l'école par les élèves* ». Chacun des acteurs est donc impliqué à égale mesure dans ce système de collaborations école-parents-élève.

#### 1.4. *Prendre appui sur un cadre théorique précis : le concept de représentation sociale*

La théorie des représentations sociales offre un cadre théorique intéressant pour étudier le sens donné à l'école et à la déscolarisation



par chacun des acteurs du système scolaire. Ce paradigme théorique et méthodologique est particulièrement adapté à la démarche exploratoire de terrain de cette étude puisqu'il cherche à adopter une démarche compréhensive des modalités de pensée de sens commun (Jodelet, 1984). En d'autres termes, l'étude des représentations sociales s'intéresse aux façons dont les individus appréhendent les événements de la vie courante, leur environnement, les informations qui y circulent et les interactions qu'ils entretiennent avec leur entourage social. Les représentations sociales, en tant que modalités pratiques pour penser l'école et la déscolarisation, semblent ainsi jouer un rôle déterminant pour comprendre les collaborations et les conflits qui se nouent entre ces différents acteurs et ainsi enrayent ou favorisent le processus de déscolarisation.

En conséquence, des entretiens de recherche ont été réalisés afin d'explorer les systèmes de représentations (images, valeurs, vécus) qui sous-tendent les jugements des différents acteurs de l'école (chef d'établissement, enseignants, CPE, parents, élèves) concernant l'école (sens, missions et fonctions) et le phénomène de déscolarisation (sens, explications, effets).

Cette démarche de recherche se veut donc participative puisqu'elle s'intéresse aux représentations que chacun des acteurs peut avoir de ces situations scolaires et sociales et demande l'implication à la fois de la communauté éducative, des élèves mais aussi de leurs familles.

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Procédure**

Dans le cadre de l'exploration du sens donné à l'école et à la déscolarisation et en cohérence avec nos objectifs de recherche, nous avons décidé de réaliser une étude exploratoire qualitative sur la base d'entretiens semi-directifs. Les thèmes que nous souhaitons aborder ont été répertoriés dans un guide d'entretien.

### **2.2. Population**

Les participants de cette recherche sont des élèves, des parents et des professionnels affiliés au collège Jules Ferry. Au final, 12 élèves ont été rencontrés en entretien, 6 parents d'élèves et 13 entretiens de recherche ont été réalisés auprès de la communauté éducative, durant la période d'Avril à Juin 2010.

### 3. Résultats

#### 3.1. Une représentation consensuelle de l'école pour les professionnels

L'analyse du discours des professionnels fait état d'une valorisation importante du travail en équipe, des collaborations entre professionnels. La représentation sociale de l'école par ces professionnels concourt ainsi à la construction d'une réalité commune pour ces acteurs de l'Education nationale. Les situations auxquelles ils sont confrontés, les relations sociales établies sont pensées et interprétées de façons similaires et forgent ainsi des « *évidences partagées* » (Jodelet, 1984, 367) autour de la scolarité. On peut ainsi parler d'une culture scolaire commune pour ces acteurs et rapprocher cette analyse du domaine d'étude développé par des sociologues s'intéressant aux « *évidences scolaires* » et à une « *culture scolaire implicite* » dans les pratiques pédagogiques des professeurs face à leurs élèves (Bonnéry, 2004). Ces auteurs parlent alors de la « *confrontation* » entre l'école et son public (Thin, 1998) et cherchent à mettre en évidence les « *malentendus sociocognitifs* » opérant entre « *culture populaire* » et « *culture scolaire* » face aux enjeux de la scolarité. La sanction scolaire semble faire l'objet d'un tel malentendu, d'une incompréhension entre les différents acteurs.

#### 3.2. La sanction scolaire

Il existe des différences notables dans la manière dont les professionnels pensent la sanction scolaire et celle dont les élèves se la représentent. Pour les professionnels, la sanction scolaire revêt un rôle éducatif de première importance puisqu'elle doit permettre à l'élève d'intérioriser les règles et les contraintes du fonctionnement scolaire pour finalement déboucher sur une autorégulation des comportements scolaires. Par exemple, à travers le recours à une gradation de la sanction scolaire, les professionnels cherchent à transmettre cette logique éducative : ce n'est pas la gravité de l'acte qui implique une augmentation de la sanction mais plutôt la succession des « fautes » commises. Ainsi, la succession de micro-perturbations du cours (se retourner, demander une colle, etc.) légitime le recours à une sanction plus forte (mettre un mot dans le carnet). Pour les élèves, au contraire, la sanction semble plutôt pensée comme une punition venant réprimander un acte contextualisé. La sanction est alors considérée comme « méritée » ou non en fonction de cet acte isolé. Pour comprendre ce malentendu sociocognitif que semble révéler notre étude, il est éclairant de comprendre les logiques éducatives des familles de milieu populaire. Selon Millet et Thin (2003, 112), « *dans ces familles, il s'agit davantage de surveiller, d'interdire*

ou de limiter les actions des enfants que d'inculquer des règles de sécurité, de moralité auxquelles les enfants soumettraient leurs comportements. Les pratiques des parents agissent donc davantage par stimulations externes qu'elles ne travaillent à l'intériorisation de règles comportementales et de dispositions à l'autorégulation ». C'est bien une logique de confrontation entre différentes cultures éducatives qui semble être à l'œuvre dans ces rapports scolaires du quotidien. Pourtant, ces situations recouvrent une certaine opacité pour les acteurs. Les élèves manifestent leur incompréhension par des comportements passifs ou de défiance. Les professeurs quant à eux évoquent des « anecdotes » de situations scolaires qu'ils ne comprennent pas.

Les représentations des interactions scolaires développées par chacun des acteurs cherchent alors à fournir des réponses utiles à la compréhension et à la maîtrise de ces situations. Leurs représentations s'articulent autour de la recherche de causalités permettant d'organiser et de donner du sens à la réalité : les élèves critiquent la sévérité des professeurs, les professeurs reprochent aux élèves d'être désinvestis ou prêtent de mauvaises intentions aux attitudes et aux comportements des élèves. Ces logiques de raisonnements causalistes, impliquant la responsabilité de l'élève, semblent particulièrement prégnantes pour expliquer le phénomène de déscolarisation.

### **3.3. Les représentations spécifiques de la déscolarisation**

Les professionnels du collège amenés à s'exprimer au sujet de la déscolarisation ont tendance à attribuer les causes de ce phénomène au rôle joué par les familles dans la scolarité de leur enfant. Celles-ci sont présentées comme coupables de démissionner, de ne pas suivre la scolarité de leur enfant, de ne pas croire en l'école ou encore de tenir un discours anti-école. Pour autant, les élèves ne sont pas dédouanés de leur responsabilité puisqu'ils peuvent être perçus comme peu « motivés », « désintéressés », « ne cherchant pas à faire d'efforts » (« *ils ne font pas l'effort de faire bien les exercices* » rapporte un professeur) ou se complaisant dans une situation d'échec de leur scolarité (« *ils se laissent vite dépasser* »). Ce modèle de représentation de la déscolarisation renforce et surévalue le rôle des acteurs dans la construction des situations de déscolarisation, ceci parfois au détriment de la prise en compte des conditions sociales de production du phénomène.

Enfin, le rôle de l'institution scolaire dans la construction des difficultés scolaires demeure un sujet peu évoqué, occulté, voire tout simplement non pensé. Ainsi, plusieurs professionnels s'avouent démunis dans ces situations (« *j'ai tellement l'impression*

que ça ne dépend tellement pas de nous, un élève en réussite ou pas »). Pourtant, un rapport du centre Michel Delay (2002) insiste sur l'importance que revêt la conscience de chacun des acteurs éducatifs de sa marge de manœuvre puisqu'elle est un levier pour l'action éducative.

#### **3.4. Culture éducative de l'école et des familles**

L'approche socio-historique de l'école développée dans l'introduction de cette recherche permet d'envisager les systèmes de valeurs prônées par l'institution auprès de son public constitué des élèves et de leurs familles. Ces valeurs et idéologies viennent donc directement modeler le type de rapport que les acteurs de la communauté éducative peuvent entretenir avec les familles. Piot (2002, 4) parle d'une « *logique civilisatrice* » pour décrire la relation que l'école met en œuvre auprès des familles. Selon cet auteur, cette représentation sociale de l'école est généralement partagée par la plupart des enseignants et participe à fonder le socle commun de leur engagement professionnel. L'implantation du collège au sein même d'un milieu social populaire rend saillante la problématique des interactions sociales entre la communauté éducative et les familles. En effet, les logiques éducatives des familles de milieu populaire ne se juxtaposent généralement pas à celles de l'école (Millet et Thin, 2003).

#### **4. Pour conclure**

L'approche en termes d'interaction entre des codes culturels différents nous semble avoir une valeur heuristique pour l'étude des interactions sociales complexes se nouant entre les différents acteurs du système scolaire. Ainsi, c'est en reconnaissant sa pratique éducative comme socialement et culturellement ancrée que l'école peut envisager les constructions sociales de la réalité qui se cristallisent dans la rencontre avec son public. En effet, elle permet de développer une approche compréhensive des phénomènes de déscolarisation et de dépasser les analyses qui amènent à culpabiliser les acteurs du système scolaire. D'autre part, elle met en avant le rôle actif de chacun des membres du triptyque école-famille-élève dans la construction des enjeux de la scolarité et offre des pistes à la fois de recherche mais également d'actions de terrain. Enfin, cette approche nous semble offrir un cadre d'analyse global des relations entre les différents acteurs de l'école, cadre qui peut être mobilisé pour comprendre plus en détail les interactions spécifiques se développant dans des contextes précis (cadre de la classe, rencontres parents-professeurs, etc.).

## **5. Limites de l'étude**

En tant qu'étude à visée exploratoire, la présente recherche avait comme objectif principal de dégager des pistes d'analyse pour envisager les enjeux liés à la scolarité et à la déscolarisation. La méthode d'étude utilisée visait ainsi à explorer les systèmes de significations mobilisés par les différents acteurs du système éducatif pour penser les situations sociales dans lesquelles ils sont impliqués. On ne peut donc pas considérer cette étude comme représentative de l'ensemble des modalités de pensée mobilisées par un groupe social donné (professeurs, équipe éducative, élèves).

## **6. Préconisations**

Au vu des résultats de cette recherche exploratoire, plusieurs pistes d'actions peuvent être dégagées, à la fois pour compléter ces premières analyses mais également pour intervenir concrètement sur le terrain.

### **6.1. Développer l'activité de formation**

Les professionnels de l'Education nationale ont évoqué à plusieurs reprises leur incompréhension des modalités de fonctionnement des élèves et de leurs parents dans le cadre de la scolarité. Malgré ces difficultés, ils continuent à s'investir dans leur travail et dans la relation aux élèves et aux familles. Les échecs auxquels ils font face régulièrement peuvent amener un épuisement professionnel et un mal-être au travail. Développer un programme de formation destiné aux professionnels de l'Education nationale permettrait de leur fournir des éléments théoriques et pratiques afin de comprendre et d'intervenir auprès de leur public. Plus précisément, cet axe de formation pourrait se centrer sur les modes d'interactions que ces professionnels mettent en place auprès des familles (dans le cadre des rendez-vous parents-professeurs par exemple) et auprès des élèves (dans le cadre de la sanction scolaire, de l'accompagnement éducatif des élèves).

Une telle formation pourrait également permettre une réflexion des professionnels sur les indicateurs possibles pour prendre en compte et prévenir la déscolarisation au sein de leur propre établissement.

### **6.2. Ouvrir un espace pour penser la pratique éducative**

La pratique de l'enseignement dans les collèges en RAR peut amener une certaine désillusion concernant les finalités de la pratique éducative.

Certains ont évoqué au cours des entretiens se sentir démunis et développer une attitude fataliste face aux difficultés sociales et scolaires de leur public. Le recours au collectif pour penser sa pratique éducative et sa place au sein de l'institution scolaire permet de redonner du sens à l'activité professionnelle. Elle permet de développer une réflexion commune afin de penser et d'agir sur les situations scolaires et sociales rencontrées. Les apports de cette recherche permettent notamment de fournir un éclairage à ces professionnels concernant la culture scolaire et éducative de leur pratique et d'envisager des moyens concrets pour favoriser l'acculturation scolaire de leur public, souvent distant de la culture scolaire de l'école et des classes moyennes.

### **6.3. Prévenir le décrochage scolaire**

Le processus de déscolarisation est décrit dans de nombreuses recherches comme souvent lié à l'échec scolaire. La transition entre l'école primaire et le collège semble être un moment critique pour l'accrochage ou le décrochage de l'élève au nouveau système d'éducation. Le manque de repères pour l'élève, conjugué à la mise en évidence de ses difficultés scolaires antérieures peut rapidement le conduire à désinvestir le terrain de la scolarité. La mise en place d'un système de tutorat à l'entrée en sixième auprès d'élèves repérés comme ayant des difficultés scolaires, sociales ou relationnelles pourrait les aider à surmonter la démotivation qu'ils pourraient connaître.

### **6.4. Offrir un espace de participation aux familles**

La famille constitue un partenaire permanent de l'activité éducative de l'école. Néanmoins, la collaboration effective se trouve être complexe à mettre en place. Plusieurs recherches décrivent une situation paradoxale : les familles s'intéressent et croient en l'école sans pour autant réussir à y participer. La distance sociale et culturelle entre les familles de milieu populaire et l'institution scolaire exacerbe ces difficultés. L'enjeu est donc de permettre aux familles de s'investir et de participer à la scolarité de leur enfant afin de restaurer ce lien de collaboration privilégiée avec l'école. Cette implication dans la scolarité nécessite d'être pensée sur d'autres modes que celui d'un simple contrôle des parents sur l'activité scolaire de leur enfant (Terrail, 1997). Ainsi, des espaces d'accueil des familles au sein même du collège ont déjà fait l'objet d'une démarche expérimentale. Ils répondent au constat que « *les marques physiques de fermeture de l'établissement ont un retentissement sur les relations enseignants/familles* » (Moignard, 2008).

### 6.5. Poursuivre et développer l'activité de recherche

Cette première recherche ouvre des perspectives de recherche concernant l'analyse en termes de représentations sociales des relations qu'entretiennent entre eux les différents acteurs du système éducatif. Développer une étude s'intéressant aux représentations que les familles peuvent avoir de l'école semble être un axe important à prendre en compte. Utiliser plusieurs collèges comme terrains d'investigations nous semble pouvoir fournir des informations intéressantes, notamment pour dégager les enjeux spécifiques au contexte local (collège, quartier) des enjeux sociaux et sociétaux.

### Remerciements

Les auteurs souhaitent remercier les professionnels de l'Education nationale rencontrés sur le terrain pour leur implication dans ce projet. Sans leur collaboration et leur participation active, cette étude n'aurait jamais pu être réalisée.

### Bibliographie

- Blaya, C., Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Rapport à la Direction-Ministère de l'Education Nationale. Observatoire européen de la violence scolaire.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La dispute.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures. *Ville, Ecole, Intégration, Enjeux*, n° 122.
- Centre Delay, M. (2002). *Le climat dans les établissements scolaires*, Rapport à l'IUFM de l'Académie de Lyon.
- Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : état des lieux*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire, pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Esterle-Hedibel, M. (2008). Choix d'un métier et rêves adolescents : l'exemple des lycées professionnels. *Ville École Intégration Diversité*, n° 154, 121-127.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-75.