

QUELLES POLITIQUES ET PRATIQUES EN MATIÈRE D'ACCROCHAGE SCOLAIRE EN RÉGION BRUXELLOISE ? TENTATIVE D'ANALYSE PARTAGÉE

Par Jean Blairon (dir.), Orlando Alves, Khaled Boutaffala, Maurice Cornil, Marc De Koker, Bernard De Vos, Abdelillah Hamssi, Nathalie Lion, Paul Maurissen, Jean-Luc Nsengiyumva, Jérôme Petit, Didier Piron et Claude Prignon

Les réflexions sur l'école, sur le système scolaire, sont nombreuses et permanentes.

Peu d'entre elles se construisent à partir de la diversité des **acteurs éducatifs** qui sont amenés à se **croiser**, peu ou prou, sur le **territoire** scolaire ; elles auraient pourtant leur place, notamment parce qu'elles permettent de produire une image en miroir de certains aspects du fonctionnement des politiques et pratiques pédagogiques. Parler d'« accrochage scolaire » ou de lutte contre le « décrochage scolaire », c'est en effet admettre que la carrière scolaire, qui, en termes de système, est désormais la voie unique d'« intégration »¹ à la société pour les jeunes jusqu'à 18 ans, n'est pas d'office empruntée par tous.

Par acteurs éducatifs qui se croisent sur le territoire scolaire, nous entendons, dans le cadre de ce travail, les surveillants éducateurs, les médiateurs, les agents des Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS), les services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) du secteur de l'aide à la jeunesse et les Services d'Accrochage Scolaire (SAS).

Ces acteurs sont diversement « territorialisés » et reliés aux établissements scolaires et à leur environnement.

Les surveillants-éducateurs sont les plus territorialisés, mais certaines de leurs missions peuvent les conduire à entrer en lien avec l'environnement (par exemple rendre visite aux familles). Les SAS sont les moins territorialisés, mais ils peuvent entrer en partenariat avec les établissements, notamment pour préparer le retour d'un élève dans l'établissement qu'il a provisoirement quitté.

Entre ces deux extrêmes, diverses combinaisons sont possibles ; les médiateurs bruxellois² sont dans les murs de l'école, mais leur pratique requiert la neutralité par rapport aux agents d'enseignement. Les CPMS sont hors les murs, même si un certain nombre d'agents exercent des permanences à l'intérieur des établissements avec lesquels ils sont reliés. Les AMO travaillent dans le milieu de vie des jeunes, mais peuvent intervenir dans les murs de l'école pour y assurer des animations par exemple.

Bref on peut considérer que ces acteurs éducatifs partagent une **unité d'action et, partiellement, de lieu et de temps**.

Par unité d'action, nous entendons une visée de prévention, qui peut se déployer à une double niveau :

- agir sur les causes qui peuvent compromettre la carrière scolaire d'un enfant ou d'un jeune ;
- enrayer les effets en chaîne qu'un « décrochage » peut produire.

Reste à savoir comment ces acteurs peuvent vivre cette convergence au moins partielle, dans toutes les différences qui les caractérisent.

1 Nous prenons ici le terme « intégration » dans le sens précis que lui a donné Robert Castel, à savoir le fait de disposer d'un emploi stable et correctement rémunéré. Nous ne voulons pas dire pour autant - et loin de là - que la seule fonction de l'enseignement est une fonction intégrative entendue en ce sens.

2 Le cas de la Wallonie est différent.

Les travaux qui ont été menés montrent que cette convergence, si elle est possible, est très souvent à construire.

Dans ce type de configuration, il est nécessaire de « suivre les acteurs » dans leurs trajectoires, dans les relations qu'elles construisent et déconstruisent, pour essayer de comprendre comment la problématique de l'« accrochage scolaire » est vécue, prise en compte et finalement instituée.

C'est ce que nous avons voulu faire en menant un « séminaire »³ permettant à l'ensemble de ces acteurs – en tout cas à des représentants de chacun d'entre eux – d'exposer et de confronter des analyses de leurs pratiques respectives, telles qu'elles sont promulguées dans une série de décrets.

Au terme de ce travail, nous pensons qu'il pourrait être pertinent et utile de conduire les différents agents et services à se considérer comme faisant partie d'un réseau d'acteurs (au vu de l'unité d'action et, partiellement, de lieu et de temps qui les caractérise) à intérêts différents voire parfois divergents⁴ (du fait de leur position, de leurs missions et des contraintes qui y sont associées).

Dans ce type de réseau, un des enjeux est d'arriver à une « traduction » commune des intérêts et des mobilisations ; ce terme, consacré par la sociologie de la traduction, évoque à la fois une **représentation** qui, devenue commune, incarne et déplace les identités des acteurs et des **actions concrètes** qui font exister ce sens collectif élaboré progressivement.

C'est autour de ces deux enjeux que cette analyse est construite, en déclinant des hypothèses de nature à inspirer une approche nourrie par le point de vue de la sociologie de la traduction.

MÉTHODE

Le séminaire a été placé sous le patronage du Délégué Général aux Droits de l'Enfant (DGDE), dont l'intérêt pour les questions de scolarité est évidemment grand et qui se situe par fonction au-dessus des intérêts des uns et des autres.

Nous avons proposé à deux « représentants » de chaque type d'acteurs de participer aux travaux, en veillant évidemment à réunir une diversité de fonctions (agent de terrain / responsable) et d'appartenances, notamment en termes de réseaux⁵.

Nous avons proposé à chaque groupe d'exposer aux autres les réponses qu'il pouvait apporter aux questions suivantes :

- *Quelles sont les missions prévues par le cadre légal du protagoniste en matière d'accrochage scolaire ? Comment se déclinent-elles en tâches ou fonctions ?*
- *Comment s'articulent-elles aux autres fonctions du protagoniste ?*
- *Quelle situation-type peut éclairer le sens de ce travail ?*
- *Ce cadre légal pose-t-il des problèmes particuliers ?*
- *Quels sont les écarts constatés entre le travail prescrit et le travail réellement effectué (ces écarts peuvent être de nature multiple ; par exemple : disproportion entre les visées et les moyens, résistances des agents, contradictions qui imposent des ajustements, contraintes issues de l'environnement qui pèsent sur l'exercice des missions ou sur leur orientation, etc.) ?*
- *Y a-t-il des attentes particulières envers d'autres protagonistes relativement à ces missions et fonctions ?*
- *Comment sont-elles pour l'instant rencontrées (expériences particulières, « examens de confiance » auxquels sont soumis implicitement les partenaires, incidents critiques...) ?*

3 Au sens que donnait à ce terme Michel de Certeau, à savoir une « scène » où des protagonistes acceptent d'exposer leur pratique et la soumettent à une analyse collective.

4 Pour reprendre ce terme forgé par la sociologie de l'acteur-réseau (S.A.R.) cf. à ce sujet Centre de Sociologie de l'innovation, Ces réseaux que la raison ignore, Paris, L'Harmattan, 1992 et M. Callon et al. *Réseau et coordination*, Paris, Economica, 1999.

5 On trouvera ces spécifications en annexe.

Un principe de symétrie a été rigoureusement observé. Nous avons animé chaque séance (d'un format de 3 heures) en suivant un canevas similaire :

- *exposé par les protagonistes⁶ de leur travail en la matière (+/- 1 heure en tout) ;*
- *questions de clarification (20 ') ;*
- *questions de débat (30') ;*
- *pause ;*
- *synthèse des éléments significatifs en termes de « système » (15') ;*
- *élaboration éventuelle de « recommandations » (au sens large) (25') ;*
- *remarques de clôture.*

Cinq séances de séminaire ont été tenues en 2015. Elles ont été suivies de deux séances de synthèse et de mise en débat.

Des comptes rendus exhaustifs des échanges ont été réalisés par Jérôme Petit pour soutenir la progression de la réflexion.

L'analyse de cette analyse collective a été réalisée par Jean Blairon ; elle a été soumise à l'approbation des participants.

Les protagonistes des séminaires, s'ils « représentaient » un métier et des missions n'avaient pas pour mission de se comporter en porte-parole de leur secteur d'action. Au contraire, nous avons souhaité que les échanges soient très libres, qu'ils puissent comporter tous les moments de « mise en danger » que nécessite une véritable analyse critique. L'idée n'était pas non plus de négocier des accords ou d'arriver à des consensus.

Le produit de cette analyse collective a pour visée, avec toute la modestie qu'une action expérimentale requiert, de contribuer au débat public sur cette problématique si importante.

LE REGISTRE DE L'ANALYSE

Les protagonistes de cette analyse partagée ne sont pas sans savoir, évidemment, que les pratiques d'enseignement, d'accrochage et de lutte contre le décrochage sont lourdement déterminées par des effets de **système** : la gestion de l'échec scolaire par la filiarisation, la tendance à externaliser les difficultés vécues en classe (par exemple via certaines orientations vers l'enseignement spécialisé), la spécialisation précoce (versus un tronc commun jusqu'à 16 ans par exemple), la forte dualisation de l'enseignement, particulièrement à Bruxelles, ainsi que la pénurie de places en constituent des exemples bien connus.

Ces logiques de structure signent en partie que la massification de l'enseignement (induite par exemple par son caractère obligatoire jusqu'à 18 ans) n'a pas été jusqu'ici vraiment réussie.

Il reste que les possibilités d'action qui s'ouvrent aux acteurs éducatifs ne se situent pas seulement au niveau des mesures structurelles, indispensables par ailleurs.

Les échanges montrent qu'une approche qui privilégie l'action dans les **situations**, prises dans leur **singularité**, est aussi pertinente. On peut espérer que des expériences innovantes, bricolées⁷ sur le terrain, en inspirent d'autres – sans verser dans l'illusion technocratique type du « transfert des bonnes pratiques », qui s'avère illusoire, parce qu'elle néglige toutes les « circonstances » dans lesquelles l'innovation s'est déployée.

Le registre dans lequel l'analyse a tenté de se déployer a en fait concerné la **fragile ligne de crête** qui fait communiquer et distingue les analyses de type systémique et les expérimentations situationnelles.

6 L'exposé pouvait être concerté entre les deux « représentants » ou être tenu par un exposant et complété par l'autre.

7 Le terme ne possède pas de connotation négative ; Michel de Certeau évoque dans ce cadre des « mouvements utilisant les éléments du terrain ».

Si les effets de système sont bien présents dans toutes les situations (mais de façon assez variable), il n'est pas non plus à exclure que des actions situationnelles cumulées produisent des transformations « systémiques ».

Bien des échanges et des analyses ont consisté en la tentative de nouer un fil fragile entre les deux approches. Il s'est agi notamment de tenter d'éviter le blocage qui consiste, pour un acteur, à se représenter que toute amélioration situationnelle revient à cautionner des dysfonctionnements systémiques ou encore l'illusion qui conduit à penser que des modifications de système peuvent constituer à elles seules une solution pour prévenir l'apparition ou les effets en cascade des trajectoires contrariées.

C'est dire ici que chacun des acteurs éducatifs qui se croisent sur le territoire scolaire doit non seulement composer avec les autres, mais **composer avec l'école en lui** : Pierre Bourdieu a bien montré, d'une part, que ceux que l'école avait libérés avaient trop tendance à croire que l'école ne pouvait qu'être libératrice pour tous et que, d'autre part, certains agents culturels ou sociaux n'étaient que peu conscients de développer une idéologie anti-scolaire de principe, à l'intérieur même des actions qu'ils entreprenaient en faveur du droit à l'instruction pour tous.

L'IMAGE DOMINANTE ET LA NÉCESSITÉ DE LA TRADUCTION

Il ressort des analyses croisées que l'image dominante que donne à voir le groupe des acteurs de l'accrochage ou de lutte contre le décrochage scolaire n'est pas celle d'un excès d'ordre ou d'un système bloqué. L'image dominante est plutôt celle d'institutions prises dans un tourbillon confus, en quelque sorte au milieu du gué, hésitant sur la direction à prendre **ensemble** : s'articuler, se préserver, faire ou non confiance, se distinguer..

Plus d'un acteur a vu ses missions créées ou développées à la suite d'événements médiatisés qui ont conduit à prendre des mesures certes volontaristes mais surtout précipitées.

Plus d'un protagoniste a été institué « au coup par coup », sans ajustements ni régulations des effets que la création ou le développement d'un nouvel acteur pouvait produire.

L'impression prévaut de plus que « ça part dans tous les sens » : il n'est pas rare qu'un dispositif soit créé au départ de visées peu faciles à concilier, mais qui sont néanmoins cumulées en termes d'attentes dans le chef des pouvoirs publics ; nous le verrons infra avec le cumul des attentes en matière d'aide et de contrôle.

La méconnaissance du cadre de travail des uns et des autres, des uns par les autres, est très grande. Que penser alors de la compréhension que peuvent avoir de cet « ensemble » les principaux intéressés : les enseignants, les élèves, leurs familles...

Une priorité consiste donc à vérifier s'il est possible de produire, en suivant la logique de la sociologie de l'acteur-réseau, les conditions d'une action commune (« traduite comme commune »⁸), compte tenu des intérêts différents.

8 Jacqueline Fastrès, dans la typologie des différentes formes de réseaux qu'elle a construite, a proposé d'appeler un tel réseau « réseau de connexion ». Voici comment elle le décrit : « Dans le réseau de connexion, c'est l'inverse : ce qui justifie le réseau, c'est l'absence de consensus, la divergence. Il y a des intérêts incompatibles en jeu, et toute la question est donc de trouver une manière de sortir de l'impasse. La seule chose qui fasse consensus, c'est que la divergence est bien là : elle doit être acceptée comme un élément actif. Ce sera donc à un travail de réduction ou de déplacement de la divergence via une traduction commune que le réseau va s'atteler. Pour ce faire, aucun palabre ne sera suffisant : c'est par la concrétisation d'un projet commun qui soit au moins partiellement une solution pour chacune des parties qu'il faut nécessairement passer. Ce principe de réciprocité est essentiel. D'où l'importance de permettre l'ouverture du réseau à des acteurs dont la présence peut permettre de faire bouger les points de vue et de ne pas se cristalliser dans la divergence irréductible. En ce sens, la construction du réseau elle-même est un outil de décrispation, parce qu'elle oblige à sortir de la confrontation par l'adjonction de nouveaux venus, un peu comme on s'adapte à l'arrivée d'une nouvelle personne lorsqu'on est à deux dans un ascenseur : les logiques « territoriales » nécessitent un changement, qui est consenti par chacune des parties. Le concept goffmanien de territoire, compris comme un espace social individuel vital peut être ici appliqué à un niveau institutionnel. Une vigilance particulière sera mise à négocier les territoires et les rôles de chacun via des procédures claires, de manière à ce qu'un climat de confiance et de transparence puisse régner et qu'aucun partenaire ne se sente floué par les autres, ce qui permettra souvent à l'identité de chacun de « bouger ». (J. Fastrès, « Les réseaux ayant pour centre de gravité l'action/les actions », in *Intermag.be*, Analyse en éducation permanente, www.intermag.be/images/stories/pdf/reseau4_action.pdf).

DES REPRÉSENTATIONS NÉGATIVES CROISÉES À METTRE AU TRAVAIL

C'est massivement le cas du phénomène du « décrochage scolaire » lui-même.

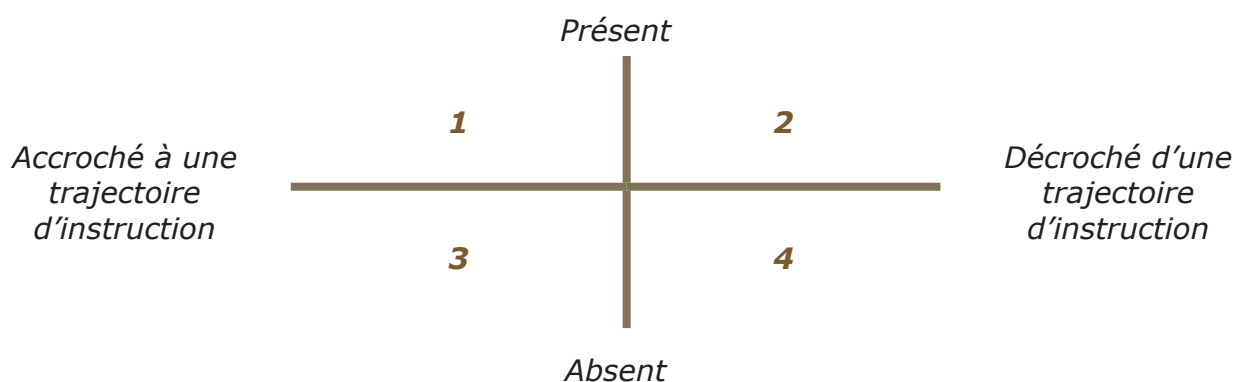
L'image de sens commun qui en est donnée est souvent celle d'un dysfonctionnement à corriger pour que l'élève puisse réintégrer « la norme », si ce n'est « rentrer dans le rang ». Cette image constitue un appauvrissement inefficace de la réalité.

Pour avancer vers une « traduction » commune des intérêts en présence, il semble que la structure croisée suivante soit un préalable possible.

Nous distinguons sur un axe horizontal les situations où un jeune est toujours accroché à une trajectoire d'instruction quelle qu'elle soit et celles où il est occupé à en décrocher.

Sur un axe vertical, nous situons le fait qu'il soit présent à l'école ou qu'il en soit absent.

Si nous croisons les deux axes, nous obtenons quatre positions.



La position 1 concerne des trajectoires où le droit à l'instruction est rencontré à l'école. La position 2 désigne des situations qualifiées de « décrochage assis » ou d'« option couloir », images très parlantes. La position 3 désigne des situations où un élève s'absente pour parer à des contraintes fortes, par exemple liées à sa situation familiale (« obligé de garder ses petits frères pendant que sa maman va travailler »). La position 4 précipite le jeune dans une situation d'où l'école s'est tendanciellement absentée.

Elle nécessite des interventions qui mixent de la discontinuité et de la continuité par rapport aux étapes précédentes : il ne sert à rien, au moins dans un premier temps, de « refaire l'école » pour ceux dont le lien avec elle s'est distendu.

Si les acteurs éducatifs qui se croisent sur le territoire scolaire se situaient les uns par rapport aux autres à partir de cette structure croisée, peut-être pourraient-ils se donner une traduction commune de leurs intérêts différents.

Mais il faut aussitôt ajouter que ce travail devrait inclure à toutes sortes de moments une réflexion sur la place de la **dimension collective** dans les situations individuelles (par exemple de décrochage d'une trajectoire d'instruction).

On sait depuis François Dubet que l'établissement scolaire est vécu par la plupart des jeunes comme un lieu de relations sociales fort important⁹. Les « interactions » entre pairs peuvent cependant être traversées par des violences peu visibles, dont les impacts individuels peuvent être très durs. Les dynamiques de groupe jouent un rôle majeur dans les orientations que peuvent prendre les trajectoires individuelles.

Lorsque nous nous trouvons dans la position 4, en outre, il semble qu'un travail de traduction devrait

9 « Les sondages nous apprennent que la majorité des élèves aiment leur lycée ; en fait, ils aiment le monde des affinités électives qui se développe dans les failles de l'organisation scolaire, les interours, les récréations, les cafés, les sorties, tout ce qui, de leur point de vue, participe d'une formation de leur personnalité. » F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 203.

nous conduire à considérer la situation en termes de rupture liée à une trajectoire (souvent adolescente) néanmoins en train de se construire.

Une discontinuité, une attention très individualisée dans une autre dynamique de groupe constituent alors souvent une réponse qui peut être pertinente ; elle le serait d'autant plus qu'elle pourrait être vue par ses bénéficiaires comme l'expression d'un engagement solidaire des acteurs éducatifs et pédagogiques.

La suite de la trajectoire, le rapport de celle-ci à elle-même, concerne peut-être, en effet, tout le « réseau ». Une matérialisation concrète de cette question est de savoir quel acteur se mobilise pour soutenir le retour à l'école d'un jeune qui s'est investi dans la parenthèse que pouvait lui offrir un SAS.

Le séminaire a bien montré également que la recherche d'une telle « traduction » nécessitait, en cascade, des transformations, des « déplacements » d'éléments identitaires qui constituent les autres acteurs.

Ainsi, la traduction des actions des uns et des autres en termes de « prévention » implique par exemple que la mission d'**orientation**, telle qu'elle incombe aux CPMS¹⁰, ne soit pas entendue seulement voire prioritairement en termes scolaires (dans quelle option aller ?) ou professionnels (quel métier choisir ?), mais qu'elle puisse désigner pour chacun un effort de « retour au sens » ; Jean-François Lyotard évoquait à ce sujet une image très parlante : la possibilité pour un sujet de se « reconnecter à sa ligne générale ».

De même, un travail sur la représentation de ce qu'est l'**autorité** légitime semble incontournable. Si la conception qui mesurait le respect de l'autorité à une acceptation « sans discussion » de ce qu'elle imposait a le plus souvent laissé la place à des environnements qui font une juste place à la négociation et à l'activité de justification, il ne faudrait pas créditer ceux-ci d'une vertu intrinsèque. Ainsi, la visée de **participation**, qui est essentielle quand elle n'est pas cosmétique et qu'elle est institutionnellement cohérente, ne doit pas faire oublier que la loi du groupe n'est pas forcément libératrice, que les abus de pouvoir sont possibles aussi dans les relations « horizontales ». De même, la promotion du droit à la détermination individuelle peut être vécue comme une trop forte pression, à une trop grande exigence « d'être soi », surtout quand elle se transforme en devoir de projection permanente.

Les représentations « modernisatrices » de l'institution école mériteraient aussi, dans le cadre de ce travail de traduction, un examen critique approfondi.

Nous pensons par exemple à l'affirmation assez répandue que l'école doit être « démocratique ». Cette image fait l'objet d'une controverse qui mériterait d'être creusée, puisque certains rappellent qu'elle peut être porteuse d'un déni de l'inégalité entre adultes et enfants ou jeunes, notamment dans une relation d'apprentissage.

On pourrait tout aussi bien imaginer que le passage dans l'institution école constitue plutôt un apprentissage du **rôle des institutions**¹¹ dans notre société : celles-ci, en se plaçant au-dessus de la mêlée des intérêts et des passions, prennent les décisions de **valorisation** (par exemple décrocher un diplôme qui ouvre à des droits) en disant **ce qu'est la réalité** et en se rendant capables de **confirmer la validité** de la décision : les procédures ont été suivies, les « épreuves » correctement administrées, etc.

Il reste que dans nos sociétés, le rôle des institutions est indissociable du rôle de la critique, qui interroge précisément la tenue des « épreuves », leur pertinence, leur adéquation, voire montre que ce qui est intégré à la « réalité » définie est trop réducteur ou inacceptable.

On imagine que les effets produits par l'adoption, par le « réseau », d'une de ces propositions plutôt que l'autre (« l'école doit être une démocratie » ou « l'école doit permettre l'apprentissage du rôle des institutions tel qu'il est indissociable de l'exercice de la critique ») sont potentiellement considérables.

10 Dans leur mission de diagnostic et guidance.

11 Nous nous référons ici à L. Boltanski, « Le pouvoir des institutions », in *De la critique, Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009, pp. 83 et sq.

CE QUI FAIT QUE ÇA MARCHE QUAND ÇA MARCHE : DES ÉLÉMENTS À NE PAS NÉGLIGER OU À COMPRENDRE PAR LES UNS ET PAR LES AUTRES

Nos remarques précédentes ne doivent pas faire croire que le travail de traduction se résume à des discussions théoriques générales tenues en chambre close.

C'est au contraire à l'état pratique, là où se nouent et s'interpénètrent les logiques de système et les situations que le processus de traduction est réellement à l'œuvre, qu'il soit conscient ou pas, explicite ou non.

Les premiers éléments, à l'état pratique, de ce qui peut être décrit comme un tel processus concernent :

- la possibilité pour chaque acteur de connaître les éléments constitutifs (« sine qua non ») de la pratique d'autres acteurs ;
- la résistance plus ou moins commune à des « pentes », des « tendances » qui éloignent d'une possible traduction ;
- l'identification de traductions concurrentes qui sont de nature à rendre impossible l'action commune.

La possibilité pour chaque acteur de connaître les éléments constitutifs (« sine qua non ») de la pratique d'autres acteurs

De tels éléments constitutifs, « sine qua non », ne doivent pas être considérés comme ayant de la valeur en soi, mais comme constituant une condition nécessaire à l'exercice de l'action de tel ou tel acteur - ce qui ne veut pas dire qu'un autre acteur serait moins légitime si son action reposait sur un autre type de condition.

On peut donner comme exemple emblématique la **base volontaire**¹² qui est requise et garantie pour et par certains dispositifs (AMO, SAS par exemple). Si celle-ci n'était plus assurée, le dispositif ne pourrait plus fonctionner.

Un autre exemple est la nécessité d'éviter la **confusion des logiques d'aide et de contrôle** ; leur simultanéité ou leur succession éventuelles dans les pratiques d'un même acteur doivent faire l'objet de processus d'explication et d'explicitation préalables (tant vis-à-vis des bénéficiaires que des partenaires). Chacun gagne peut-être à ne pas oublier qu'il produit dans l'exercice de son action la légitimité de la posture institutionnelle en tant que telle ; cet enjeu générique de l'action implique par exemple qu'aucun bénéficiaire ne soit pris au piège d'une telle simultanéité ou succession. Le passage sauvage d'une logique à l'autre est en effet potentiellement déstabilisant et parfois destructeur.

Tout doit de plus être fait pour éviter les mélanges inutiles et contre-productifs des deux logiques : par exemple, pour les médiateurs, devoir jouer un rôle de contrôle et de signalement en matière d'obligation scolaire serait de nature à compromettre l'exercice même de leur mission (de ce qui fait que ça marche quand ça marche : la neutralité et l'impartialité).

Un troisième point à signaler est que les institutions ne peuvent **se payer de mots**, par exemple en énonçant une série de finalités impossibles à rencontrer. Cela semble être le cas pour le référentiel métier des surveillants-éducateurs, peu connu des intéressés eux-mêmes, qui énonce bien des visées éducatives, alors que l'essentiel des missions effectives se cantonne dans la sphère de la surveillance. Il semble même que le terme de « surveillants » soit en passe d'être abandonné, alors mêmes que les attentes en termes de missions de surveillance se renforcent...

Dans le même ordre d'idée, l'emploi de l'adjectif « professionnel » pour certaines filières d'enseignement ressortit à l'abus de langage...

Si les différents acteurs devaient se vivre comme membres d'un réseau d'acteurs à intérêts différents mais rassemblés par une même traduction, ils devraient se donner les uns vis-à-vis des autres non seulement un devoir d'explications mais une obligation de recherche de **procédures pour faire vivre cette connaissance et reconnaissance réciproques**.

¹² Cette affirmation n'implique pas que les acteurs puissent se contenter d'« attendre » l'expression d'une demande ou d'exiger que celle-ci soit dénuée de toute dimension de calcul.

La résistance plus ou moins commune à des « pentes », des « tendances » qui éloignent d'une possible traduction

Nous souhaitons insister ici sur un élément-clé qui est ressorti des échanges : les dangers d'une promotion irréfléchie de la précocité.

Un premier exemple est fourni par la tendance à la « primarisation » de l'enseignement maternel. Sous prétexte d'une « préparation » à l'entrée en enseignement primaire, on fait manquer aux jeunes enfants des étapes dans leur construction de façon dommageable (par exemple l'accès à la symbolisation permis par le jeu). Cette erreur sera lourde de conséquences en matière d'accrochage scolaire, surtout si elle est couplée par la suite à la confusion entre apprentissage effectif et apprentissage véloce (par exemple de la lecture).

Bien plus tard dans la carrière scolaire (mais est-ce vraiment sans lien ?), on pourra être face au paradoxe suivant : le renforcement de l'exigence de choix précoce auprès de ceux qui sont précisément en difficulté d'apprentissage, ont peu de capitaux et d'occasions de mobilité. Tout se passe alors comme si le problème pouvait se présenter comme la solution : la projection dans un avenir possible devient le facteur de « motivation » offert/imposé à ceux qui sont en difficulté d'apprentissage et sont soumis au doute. Il arrive alors fréquemment que l'obligation de choix corresponde à l'obligation d'un faux choix (le seul possible, qui est une impasse).

L'identification de traductions concurrentes qui sont de nature à rendre impossible l'action commune

Ce qui sous-tend ces dérives, c'est la vertu supposée de la logique adéquationniste : l'enseignement est censé trouver son sens dans la réponse aux « besoins » de l'économie, (même si la prospérité est de plus en plus couplée à la destruction de l'emploi). Cette « traduction » est la plus destructrice, précisément, pour ceux qui sont le plus en difficulté.

Alain Touraine l'a clairement énoncé :

« Il est dangereux de vouloir adapter des jeunes à un état de la société économique qui leur donne de si grandes chances d'être chômeurs ou de passer des années dans la précarité »¹³.

Il argumente ce point comme suit :

« Si l'école cherche avant tout à s'adapter aux tendances dominantes de la société, c'est-à-dire, dans les pays industrialisés, au monde des employés, techniciens et fonctionnaires, qui sont majoritaires, elle tend à exclure ceux qui viennent de milieux différents, en particulier plus bas, et qui supportent mal la préparation à un type d'emploi et de vie auquel ils ont peu de chances d'accéder. Ce qui conduit à ce paradoxe que la prolongation de l'enseignement obligatoire et gratuit peut produire un surcroît d'inégalité sociale. »¹⁴

DES RECOUVEREMENTS À INVESTIGUER, DES COURTS-CIRCUITS À ÉVITER, DES CONNEXIONS À TENTER

Lorsqu'un réseau se constitue, des « épreuves » à affronter ensemble constituent parfois un point de passage obligé pour tous, déterminant quant à ses effets pour l'existence même du réseau.

L'identification et la prise en compte collective des **chevauchements de territoires** qui sont de nature à compromettre l'action du réseau comme réseau constituent une épreuve de ce type.

Les travaux du séminaire ont permis de comprendre et de verbaliser qu'ils n'étaient pas rares.

Nous pouvons citer à titre d'exemple les missions des éducateurs et des médiateurs, qui sont parfois perçus comme « faisant ce que les éducateurs faisaient ou pourraient faire s'il leur incombait moins de tâches de surveillance ».

Les missions et action de prévention des CPMS et des AMO peuvent être senties comme concurrentes. Les actions en matière de dynamique de groupe peuvent concerner le groupe de pairs en tant que tel,

13 A. Touraine, « L'école du sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et Différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 326.

14 *Ibidem*, p. 340.

mais aussi les interactions entre un groupe de pairs et tel ou tel professeur. Sur ce terrain, on peut trouver à tout le moins des surveillants-éducateurs, des agents de CPMS ou des travailleurs d'AMO, peut-être avec des variations dans l'approche qui mériteraient d'être explorées par tous ces agents ensemble.

En matière de **court-circuit**, on peut trouver le fait qu'une AMO peut passer, à propos des mêmes partenaires, d'actions d'aide individuelle à des actions collectives (avec un groupe-classe) puis à des actions appelées « communautaires » qui peuvent consister à interpeller. Les « partenaires » deviennent alors l'objet de critiques qu'ils ressentent parfois comme un revirement ou une trahison. Il apparaît que cette multiplicité des registres et la possibilité de passer de l'un à l'autre devraient non seulement être expliquées à tous les partenaires potentiels, mais aussi que les manières pratiques de vivre cette multiplicité devraient être travaillées **ensemble**, pour éviter qu'un acteur soit perçu par les autres comme un « donneur de leçons » et que le « réseau » n'en vienne à exploser.

Enfin, les échanges ont fait sentir la possibilité de **connexions** qui mériteraient d'être explorées et expérimentées. Par exemple, après un passage en SAS, quel(s) acteur(s) éducatif(s) pourrai(en)t se mobiliser pour donner toutes les chances à un « retour à l'école », pour éviter qu'il ne soit un échec de plus ?

DES « ACTIONS MESURÉES » À TENTER ?

Les sociologues de l'acteur réseau, ou sociologues de la traduction, donnent deux sens au terme « mesurées » ; les « actions mesurées » sont des expérimentations modestes, réversibles qui font l'objet d'un travail d'évaluation (c'est-à-dire de réflexion collective sur le sens et la valeur de l'action). L'hypothèse que nous avons explorée dans cette analyse – à savoir que la prise en compte de l'accrochage scolaire devrait peut-être conduire les acteurs éducatifs qui se croisent sur le territoire scolaire à se vivre comme un réseau d'acteurs à intérêts différents – pousse à imaginer de telles actions mesurées.

Il ressort des échanges qu'au moins trois actions de ce type pourraient être tentées. Nous les formulons sous forme de questions pour faire exister à la fois leur statut d'expérimentation réversible et leur dimension évaluative.

Comment vivre les différences en matière de secret professionnel ?

La question n'implique pas de contourner les exigences qui régissent les pratiques des acteurs qui y sont soumis ; nous ne suivons pas la tendance lourde qui consiste à coupler la montée en puissance des logiques de contrôle et les demandes « d'assouplissement » du secret.

Il s'agit plutôt ici d'étudier quelles procédures permettraient de combiner les actions d'acteurs soumis à des exigences différentes en la matière, en évitant à la fois une lecture purement idéologique de la question et des effets paradoxaux : le secret professionnel est une condition sine qua non pour qu'une aide effective soit apportée, notamment sur base volontaire ; encore faut-il qu'elle puisse l'être...

Comment mener des expériences de présentation collective aux partenaires scolaires ?

Nous avons dit que la méconnaissance des uns et des autres et des uns par les autres était très grande ; nous avons souligné qu'elle ne pouvait être a fortiori que plus grande encore dans le chef de ceux avec qui ce « réseau » est en interaction : les élèves, les parents, les enseignants, les directions... Nous constatons que plus d'un établissement met en place, par exemple en début d'année scolaire, des activités qui permettent aux élèves d'un même groupe classe ou d'un même degré de « faire connaissance » autrement qu'en participant à des moments d'instruction. Certains vont jusqu'à doubler ces moments de voyages scolaires très coûteux.

On peut s'étonner que le même raisonnement (la nécessité d'apprendre à « se connaître ») ne soit pas tenu en ce qui concerne les partenaires éducatifs qui se croisent sur le territoire scolaire. Il pourrait être utile que ceux-ci tentent de mettre sur pied une expérience commune de présentation, en allant bien au-delà de la distribution des prospectus respectifs...

De nouvelles équivalences de temps ?

Enfin, certains échanges tenus lors du séminaire poussaient à se demander si, dans certains cas, du temps « hors scolaire » ne pouvait pas être tenu pour équivalent à du temps scolaire. L'exemple évoqué concernait des actions qui pourraient être menées par des AMO, selon leur logique propre, mais qui pourraient avoir des effets préventifs tels que décrits supra :

- agir sur les causes qui peuvent compromettre la carrière scolaire d'un enfant ou d'un jeune ;
- enrayer les effets en chaîne qu'un « décrochage » peut produire.

On peut en effet penser que lorsque le droit à l'instruction commence à être menacé, faire encore un peu plus de la même chose n'est pas d'office de bonne politique.

Ajoutons que pour certains participants au séminaire, de telles actions mesurées constitueraient des manières de faire vivre réellement le « décret inter-sectoriel » approuvé en juin 2013 et qui vise « à articuler les politiques de l'enseignement obligatoire et de l'aide à la jeunesse en matière de bien-être des jeunes, d'accrochage scolaire, de prévention de la violence et d'accompagnement des démarches d'orientation »¹⁵.

L'articulation des politiques qui y est prônée doit en effet probablement passer par des **articulations à l'état pratique**. Leur donner une **forme** – et par là, sens – pourra être déterminant dans la poursuite de cette visée.

L'hypothèse que nous avons poursuivie en essayant de rendre raison des travaux du séminaire est que cette forme pourrait être celle d'un « réseau d'acteurs à intérêts différents » tel qu'il a été défini par les sociologues de la traduction.

Construire et réguler les pratiques des acteurs éducatifs qui se croisent sur le territoire scolaire en référence à cette forme nous a conduit à insister sur l'importance d'une **traduction** collective des intérêts, des missions et, finalement, des identités.

Nous avons alors essayé de montrer qu'un tel processus de « traduction » impliquerait de mettre les représentations au travail, en premier lieu sur la conception même de ce qu'est un « décrochage » scolaire, et, par voie de conséquence, sur ce qui pourrait être considéré comme un travail d'orientation, comme exercice d'une autorité légitime et, finalement, comme visée générique de la trajectoire scolaire.

Cette mise au travail ne trouverait toutefois son sens que dans des échanges et expérimentations pratiques, entre les acteurs eux-mêmes, ce qui conduit à imaginer et à mettre en œuvre des « actions mesurées » dans lesquelles le réseau pourrait s'éprouver, notamment dans ses interactions avec les acteurs du droit à l'instruction.

Le fait que la mise en œuvre de celui-ci soit traversée et compromise par de fortes inégalités invite en tout cas à ne pas se contenter d'affirmations de principe ou de mesures successives et seulement juxtaposées.

Pour citer cette analyse



Jean Blairon (dir.), Orlando Alves, Khaled Boutaffala, Maurice Cornil, Marc De Koker, Bernard De Vos, Abdelillah Hamsi, Nathalie Lion, Paul Maurissen, Jean-Luc Nsengiyumva, Jérôme Petit, Didier Piron et Claude Prignon, « Quelles politiques et pratiques en matière d'accrochage scolaire en Région bruxelloise ? - Tentative d'analyse partagée », *Intermag.be*, Analyses et études RTA asbl, mars 2016, URL : www.intermag.be/554.

15 gouvernement.cfwb.be/enseignement-et-aide-la-jeunesse-ensemble-pour-l-accrochage-scolaire-et-le-bien-tre-des-jeunes.

ANNEXE :
LES PARTICIPANTS AU SÉMINAIRE

Orlando Alves, Coordonnateur au SAS Seuil

Jean Blairon, Directeur de l'asbl RTA (animation du séminaire)

Khaled Boutaffala, Directeur de l'AMO Atmospheres

Maurice Cornil, Directeur du SAS Parenthèse

Marc De Koker, Directeur de l'AMO Rythme

Bernard De Vos, Délégué Général aux Droits de l'Enfant

Abdelillah Hamssi, Médiateur scolaire, Service de la Médiation scolaire en Région bruxelloise

Nathalie Lion, Directrice du Centre PMS de Liège, Service Général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Paul Maurissen, Centre PMS Libre de Woluwé

Jean-Luc Nsengiyumva, Chargé de mission socio-pédagogie auprès du Délégué Général aux Droits de l'Enfant

Jérôme Petit, asbl RTA (comptes rendus des séances)

Didier Piron, Éducateur à l'Institut des Sœurs de Notre-Dame

Claude Prignon, Coordinateur pédagogique au Service de la Médiation scolaire en Région bruxelloise