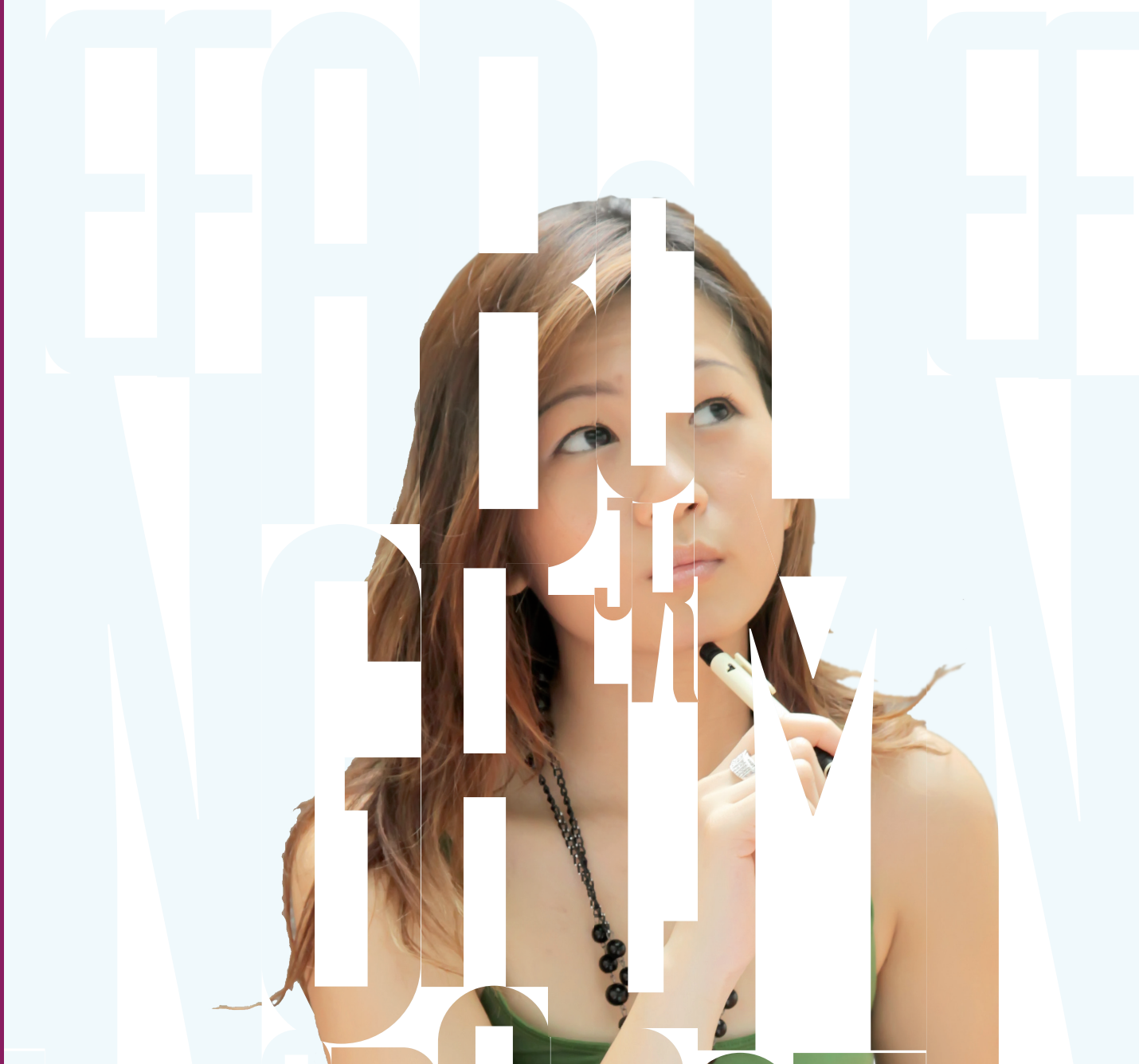


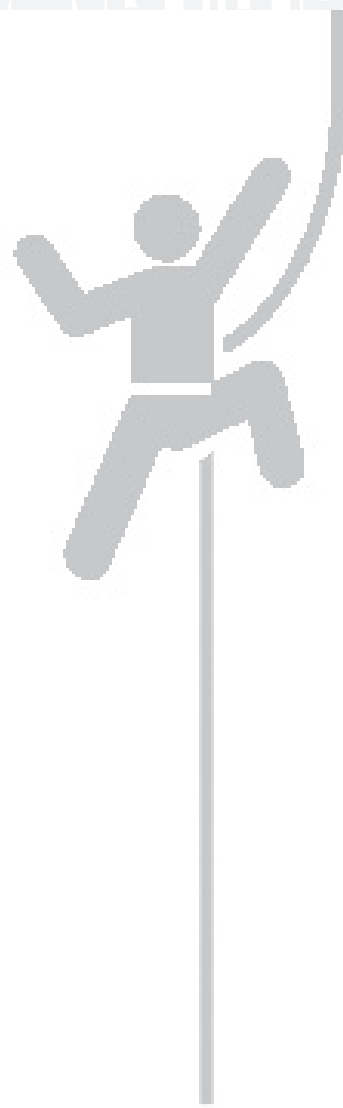
Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire



Actes des journées académiques de formation



THEY WIN THE ZUIDE VRIJWILF YOUR HITS ON TO
THEY WIN THE ZUIDE VRIJWILF YOUR HITS ON TO
THEY WIN THE ZUIDE VRIJWILF YOUR HITS ON TO



« Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés, atterrés, observaient impuissants le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes avec son bec pour les jeter sur le feu.

Après un moment, le tatou, agacé par cette agitation dérisoire, lui dit : « Colibri ! Tu n'es pas fou ? Ce n'est pas avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu ! »

Et le colibri lui répondit : « Je le sais, mais je fais ma part. »»

Pierre RABHI

Si chacun de nous fait sa part, on peut se laisser aller à penser que nous ne laisserons personne au bord du chemin !



Le mot du Recteur

Les conséquences d'une sortie trop précoce du système de formation, pour chaque personne concernée et pour la société, sont aujourd'hui parfaitement connues. La lutte contre ce phénomène est au cœur des politiques publiques, et s'inscrit tout particulièrement dans la feuille de route de la nouvelle Région académique.

Nous avons progressé en matière de repérage des situations de décrochage et, dans notre capacité à proposer des solutions innovantes aux jeunes déjà décrochés. Toutefois, nous ne pourrions franchir un nouveau cap que si nous agissons plus tôt et plus rapidement afin d'identifier les difficultés d'apprentissage qui conduisent à l'échec scolaire et à la rupture des parcours.

Le plan «Tous mobilisés contre le décrochage scolaire» place cette démarche de prévention au cœur d'une stratégie plus globale, mettant l'accent sur la nécessité d'assurer des accompagnements adaptés dès le début de la scolarité, dans la logique des réformes mises en place dans le cadre de la refondation de l'école pour une école plus inclusive.

Les équipes éducatives qui s'inscrivent, le plus souvent, dans une dynamique associant familles, acteurs associatifs, acteurs de l'insertion ou du monde économique et professionnel, développent des projets porteurs de résultats positifs. Notre volonté est de les encourager, de les accompagner en étayant leur réflexion et de susciter un mouvement plus large.

Pour cela, un groupe ressource a été constitué à l'échelle académique afin de construire et de déployer un plan de formation spécifique. Sa composition pluri-catégorielle permet le croisement des analyses et des regards pour aller vers une articulation plus efficace entre des principes régulateurs et une dimension opérationnelle très marquée.

Les actes qui figurent dans cet opuscule n'ont d'autre ambition que de compléter les éléments proposés lors des six journées de formation organisées dans l'académie, de les enrichir et de problématiser les questions abordées. Ils sont aussi, et surtout, une invitation à poursuivre la et les réflexions ainsi engagées. En effet, seule une approche collective et partagée permettra de réduire significativement le nombre des sorties sans diplôme, de mieux préparer l'insertion professionnelle et sociale de tous.

Les équipes éducatives bénéficieront de l'appui et du soutien du groupe ressource pour donner, au quotidien, dans la classe et dans les établissements, des traductions concrètes à cette exigence. J'adresse à ses membres mes plus vifs et plus sincères remerciements pour le travail mené dans un cadre réellement collaboratif, avec le souci constant d'une véritable prise en compte des besoins pour aller vers des choix pédagogiques pertinents.

Marie-Danièle Campion
Recteur de l'Académie de Clermont-Ferrand
Chancelier des Universités



L'enjeu de ces actes

Ces Actes reprennent les propos tenus par les différents intervenants lors des six journées académiques qui ont été organisées sur les mois de novembre et décembre 2016. Sur la base d'un canevas commun, le module académique a été déployé dans les quatre départements :

Les éléments de réflexion qui figurent dans cette synthèse ont vocation à nourrir le travail des équipes mais ne constituent en rien des éléments prescriptifs à décliner tels quels. Ils peuvent susciter des questionnements, des attentes auxquelles le groupe-ressource¹ pourra apporter des réponses.

1 - Groupe ressource académique : Chapon Françoise, coordinatrice académique de la MLDS et chargée de la coordination du groupe ressource, Cornemillot Laurence, professeur de lettres modernes, Estival Gisèle, proviseure adjointe du lycée professionnel R. Cortat (Aurillac), Gaillard Michel, Inspecteur de Lettres, Jouannet Dominique, Inspectrice de Lettres-Histoire, Laure Marquet-Cassagne, Inspectrice chargée de l'information et de l'orientation de l'Allier, Thierry Peloux, principal du collège Mortaix (Pont du Château, Didier Zimniak, proviseur du lycée professionnel Marie Curie (Clermont-Ferrand) et Sandrine Montenot, chargée d'ingénierie du plan de formation .



SOMMAIRE

Le décrochage scolaire : une définition ouverte, une réalité à l'échelle du territoire, Laure Marquet-Cassagne, Inspectrice chargée de l'Information et de l'Orientation de l'Allier

Page 8

Le décrochage, un processus multifactoriel

- **Aborder le décrochage dans une perspective didactique : pratiques de classe et vécu disciplinaire, Dominique Jouannet, Inspectrice Lettres-Histoire et chargée de mission développement de la persévérance scolaire.**

Page 12

- **Aborder le décrochage scolaire du point de vue des interactions entre le sujet, son milieu et l'école**

La question du climat scolaire, *Thierry Peloux*, principal du collège Mortaix à Pont-du-Château. Les Alliances éducatives, *Didier Zimniak*, proviseur du LP Marie Curie à Clermont-Ferrand.

Page 25

Les dispositifs nationaux de prévention du décrochage scolaire et de rattachement scolaire, Françoise Chapon, coordinatrice académique de la MLDS et chargée de la coordination du groupe ressource, Véronique Larpent, coordonnatrice départementale de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire du Puy de Dôme

Page 31

Les réseaux FOQUALE, Gisèle Estival, proviseur adjoint du lycée Raymond Cortat à Aurillac

Page 33

Construire une stratégie de prévention du décrochage au sein de l'établissement : synthèse des ateliers académiques à partir des fiches Qualéduc

- **Fiche 1** - Quelles actions peuvent être prévues à la détection des signes de décrochage ?
- **Fiche 2** - Comment les pratiques pédagogiques de l'établissement peuvent s'adapter pour prévenir le décrochage ?
- **Fiche 3** - Comment le travail en équipe pluri-catégorielle peut-il être développé dans l'établissement pour prendre en compte les besoins des jeunes ?
- **Fiche 4** - Comment le sentiment d'appartenance et de bien-être des élèves dans l'établissement peut-il être développé ?
- **Fiche 5** - Comment instaurer le dialogue avec les parents ?
- **Fiche 6** - Quelles actions peuvent être prévues pour réinstaller les élèves dans une dynamique positive par rapport à leurs études ?
- **Fiche 7** - Quelles actions peuvent être prévues après la détection pour éviter le décrochage ?

Page 35

Le décrochage scolaire : une définition ouverte, une réalité à l'échelle du territoire, Laure Marquet-Cassagne, Inspectrice chargée de l'Information et de l'Orientation de l'Allier.

1. Des éléments de contexte¹

Pour le code de l'Éducation, les décrocheurs sont d'« anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire » (article L. 313-7 du code de l'éducation). Cette définition faisant état d'une situation de rupture à un moment donné met en exergue une certaine réalité. Elle permet une mesure statistique facilitée et comparable dans le temps par : le taux des sortants précoces, le taux de sortants sans diplôme, ou le nombre de décrocheurs dans le cadre de la campagne Système Interministériel d'Echanges d'Information (SIEI).

Ces indicateurs montrent ainsi que la problématique des sorties précoces n'est pas un phénomène récent. En 1978, 41,1% des jeunes de 18 à 24 ans ne sont pas en formation et n'ont aucun diplôme ou au plus le diplôme du brevet contre 8,5% en 2014 (Enquête emploi de l'INSEE, 2015). Dans les années 70, ces sorties précoces sont considérées avant tout comme un problème social, où l'action première se situe dans le traitement de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et de leur qualification. Le décrochage est pris en charge dans des structures externes (ex. : Missions Locales) et non au sein de l'institution scolaire. La création de dispositifs dédiés aux jeunes en difficulté en 1984 dans le cadre du Dispositif d'Insertion des Jeunes (DIJEN), qui devient la Mission Générale d'Insertion en 1986 (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, en 2013) constitue la première réponse institutionnelle à la problématique de l'insertion. Elle est affirmée à partir de la loi d'orientation de 1989.

Le terme de décrochage scolaire est véritablement employé dans les années 90 en France et émerge autour de trois événements :

- Au niveau européen, le sommet de Lisbonne en 2000, qui sera relancé en 2009 dans le cadre de la stratégie « Education et formation 2020 ». La lutte contre le décrochage scolaire devient un objectif commun ;
- Le phénomène de violences dans les quartiers dits « sensibles », la réussite scolaire apparaît ainsi comme le moyen de lutter contre l'insécurité. Un amalgame est fait entre décrochage scolaire et délinquance ;
- L'ensemble des expérimentations lancées en 2009 par le Haut-Commissaire à la jeunesse, s'appuyant sur le rapport de Martin Hirsch « Au possible nous sommes tenus. La nouvelle équation sociale » (2005).

A partir de 2012, le décrochage scolaire devient une priorité nationale. Quelques repères :

- Le 4 décembre 2012, le 1er plan de lutte contre le décrochage scolaire de Vincent Peillon ;
- En juin 2013, le rapport de l'Inspection générale : « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée » ;
- Le 21 novembre 2014, le deuxième plan, « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » présenté par Najat Vallaud-Belkacem ;
- Le 22 janvier 2015, suite aux événements de janvier 2015, une annonce qui vise à « accélérer la mise en œuvre du plan de lutte contre le décrochage ».

L'enjeu de cette mobilisation est à la fois humain (les études montrent que l'échec à l'école est source de mal être), ; social (seuls 40% des non-diplômés ont un emploi 3 ans après leur sortie du système éducatif - Enquête du CEREQ sur la génération 2000) mais également économique.

Ce glissement opéré depuis plusieurs années sur la notion de décrochage scolaire engendre une nouvelle définition. Il correspond ainsi à un **processus progressif** de désengagement tout au long du parcours scolaire de l'élève, **multifactoriels**, qui met en interaction l'élève, son environnement scolaire, social et ses pairs. Un processus chaotique et douloureux pour l'élève, sa famille et les équipes éducatives qui l'accompagnent.

1 - BERNARD, P.-Y. (2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? ». <http://www.laviede-idees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>

2. Les facteurs du décrochage scolaire²

Des facteurs externes ou contextuels :

- Le contexte territorial : les caractéristiques socio-économique (G. Boudesseul, 2016. Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire, CEREQ), du marché de l'emploi local, de l'offre locale de formation.
- Le contexte scolaire : la composition scolaire (CSP d'origine des élèves, niveau...), le climat scolaire et la culture de l'établissement face à cette problématique.

Des facteurs internes :

- Le genre : les garçons, à niveau scolaire égal, décrochent plus que les filles ;
- L'âge : effet redoublement ;
- Le milieu social : un rapport de 1 à 4 entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres. Depuis 1950, pas d'évolution quant à ces inégalités ;
- Le milieu familial, en lien avec le milieu social. Il existe plus de décrochage scolaire dans les familles monoparentales ;
- Les acquis scolaires, qui restent le principal facteur.

On signalera également le faible engagement scolaire, le faible sentiment d'appartenance scolaire, les difficultés relationnelles avec les enseignants, avec les pairs, des éléments qui contribuent à l'augmentation du risque de décrochage. Par ailleurs, Maryan Lemoine (2015, Conférence ESENER) met en évidence **des signes plus ou moins visibles** : l'absentéisme, parfois avec autorisation ; le décrochage cognitif menant à des problèmes de comportement, d'attention ; des problèmes d'organisation ; l'entrée difficile dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; des facteurs familiaux ; des conflits de loyauté entre l'Ecole et les parents...

Tous ces facteurs et leurs combinaisons schématisent, trois temps du décrochage scolaire :

- des difficultés d'apprentissage dès le primaire ;
- une opposition face au scolaire en collège ;
- de l'absentéisme et du décrochage à la fin du 2ème cycle,

Ils donnent lieu à la création de grilles ou de questionnaires (LYCAM) dont l'objectif est de repérer les éléments de fragilité pour pouvoir situer les élèves. Ils permettent de conduire une réflexion afin de définir des actions collectives au sein de l'établissement. **Il ne s'agit en aucun d'utiliser ces résultats pour externaliser le problème** et mettre en place des dispositifs spécifiques, sources de plus de marginalisation.

En conclusion ...

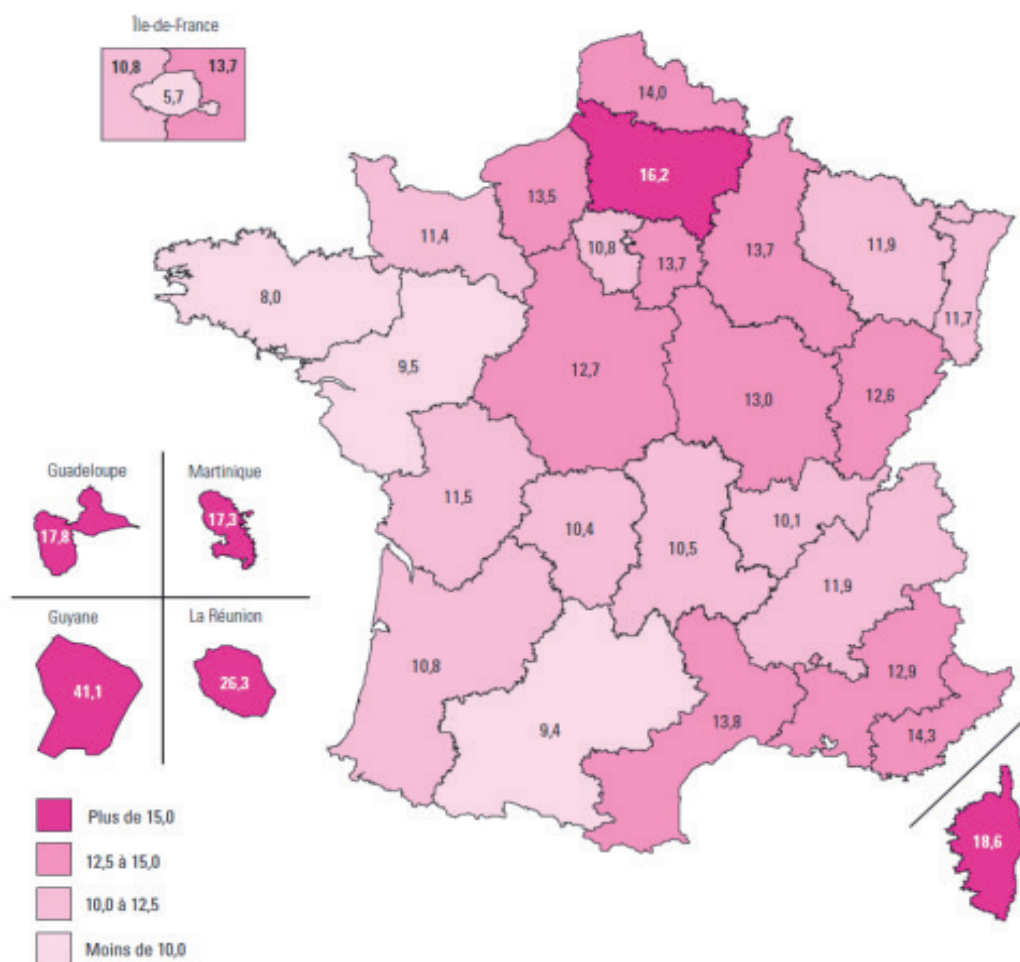
Les situations de décrochage scolaire sont toutes singulières et complexes. Elles touchent tous les établissements, toutes les filières, tous les territoires³. Il s'agit, pour les professionnels, d'un enjeu collectif, qui pose la question de la prévention comme centrale, qui interroge le rôle de chacun, de son niveau d'intervention en fonction de ses compétences professionnelles. Cette problématique nécessite un diagnostic, une explicitation au sein de l'établissement en collaboration avec des partenaires internes et externes à l'Ecole.

2 - BERNARD, P.-Y. « Le décrochage scolaire », Que sais-je ?, PUF, 2015.

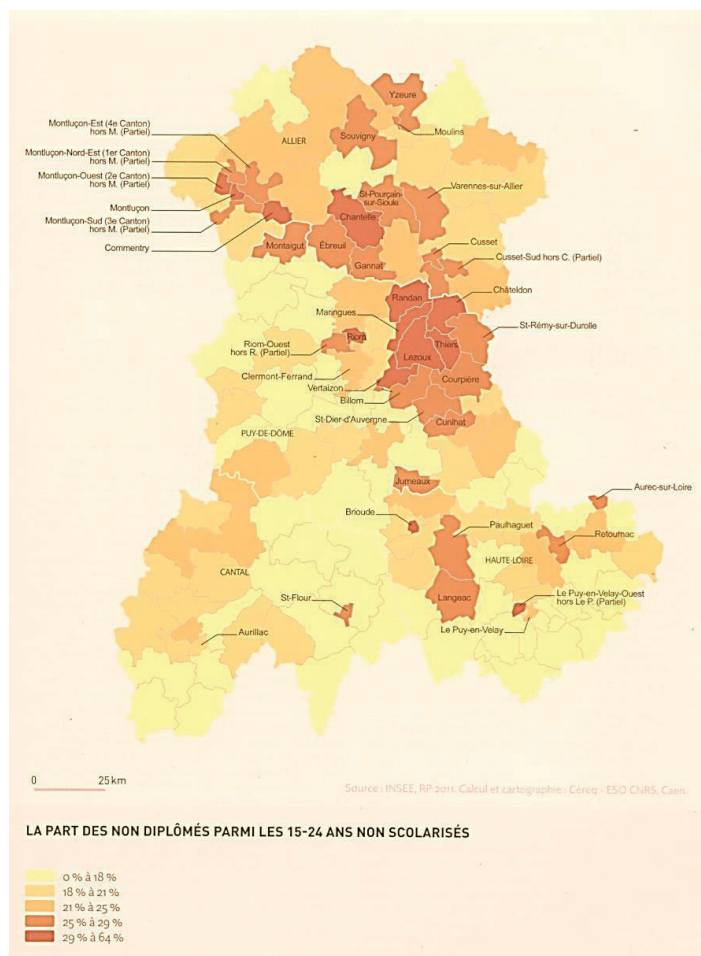
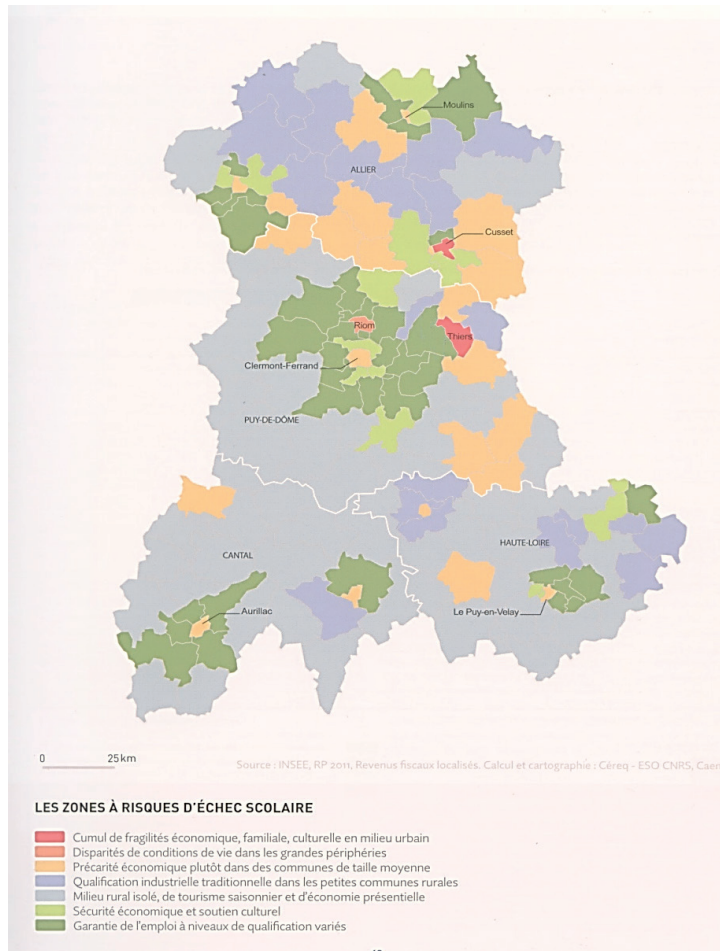
3 - Voir page suivante quelques données académiques.

Quelques données académiques

Proportion de sorties précoces (au sens du recensement) par académie



Champ : France métropolitaine + DOM : 12,1 %.
 Source : Insee, recensement de la population (RP) 2009, calcul DEPP



G. Boudesseul, (2016). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire*, CEREQ

Aborder le décrochage dans une perspective didactique : pratiques de classe et vécu disciplinaire, Dominique Jouannet, Inspectrice Lettres-Histoire et chargée de mission développement de la persévérance scolaire.

En préambule...

Si le décrochage est un processus multifactoriel et que tout ne se joue donc pas dans la classe, il n'en est pas moins vrai que **l'absence de réussite scolaire contribue au désengagement de l'élève** (lien avec l'estime de soi).

Interroger le décrochage scolaire en s'intéressant à ce qui se passe dans la classe conduit à considérer les difficultés scolaires comme pouvant être le fait de situations pédagogiques ou didactiques qui, pour certains élèves, ne font pas sens. Ainsi, très tôt, dès l'école maternelle, s'installent un certain nombre de « malentendus » entre les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant et certains élèves qui ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux dans l'accomplissement d'une consigne ou dans la restitution de connaissances. L'élève fait les activités demandées mais ne perçoit pas les implicites pédagogiques (savoirs, concepts, démarches, processus...) qui sous-tendent les dispositifs pensés par les enseignants. Aborder les difficultés scolaires sous cet angle et, non pas comme étant le propre d'un individu, induit que l'on peut, en tant qu'enseignant agir pour favoriser la réussite de tous les élèves en modifiant ses pratiques.

Par ailleurs, **les apports des neurosciences cognitives** dont l'essor est récent, notamment dans le champ de la pédagogie, nous fournissent un nombre croissant d'études nous permettant de **mieux connaître les processus qu'utilisent un sujet pour apprendre et les structures avec lesquelles il aborde un apprentissage** (mémorisation, construction du stock sémantique permettant à l'apprenant de s'appuyer sur des acquis solides et fiables afin d'en comprendre et d'en acquérir de nouveaux, rythmes et volumes de l'acquisition, mécanismes de l'attention, etc.). **Ces études sont essentielles car elles sont susceptibles de réviser, d'étayer la réflexion sur les pratiques pédagogiques.** Il en va ainsi de la clarification de l'organisation et du fonctionnement des mémoires car ce système est au centre des phases d'acquisition, de rétention et de transfert des apprentissages.

Il ne s'agit pas, bien évidemment, de faire de tous les acteurs de l'éducation des « neuroscientifiques » mais « simplement » de prendre en considération les connaissances que nous avons aujourd'hui du cerveau et de son fonctionnement pour **mieux comprendre certaines difficultés des élèves, pour aider à la construction de situations d'apprentissage efficaces.** Se saisir de ces connaissances doit également amener à **faire disparaître progressivement certaines croyances, les « neuromythes »** - *prétendre que tout se joue avant six ans, parler de profil auditif ou profil visuel, prétendre qu'à tout âge on peut maîtriser pleinement une langue étrangère, ...* - , qui entravent les représentations correctes du fonctionnement du cerveau et induisent des situations d'enseignement, des pratiques pédagogiques peu efficaces. L'apport des neurosciences en éducation a, du reste, été mis en évidence dès 2007 par l'OCDE dans son rapport intitulé, *Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage.* Par ailleurs, depuis 2006, se déroulent au collège de France des séminaires regroupant scientifiques et acteurs de l'éducation nationale autour de ces questions (Voir Annexe).

Cette contribution restitue une heure trente d'intervention et ne peut, bien évidemment, aborder toutes ces questions ; ce serait bien prétentieux de résumer en si peu de temps et, donc en quelques pages, un domaine aussi complexe que l'apprentissage. De plus, ce serait sans doute induire l'idée selon laquelle il suffit de se montrer vigilant sur certains points, de modifier les pratiques pédagogiques pour faire réussir tous les élèves. **Toutefois, il n'en est pas moins vrai qu'être conscient de certains obstacles à l'apprentissage est un levier fort pour agir au quotidien.** Et c'est là tout l'enjeu de cette contribution : convaincre le lecteur qu'une meilleure connaissance des processus spécifiques des apprentissages peut permettre une prise en charge des difficultés des élèves au sein de la classe et lui « donner envie » d'aller plus loin dans cette connaissance.

A - LA LECTURE, LE NŒUD DES APPRENTISSAGES

La plupart des enseignements disciplinaires utilisent des supports pour conduire les apprentissages. Ces supports, de nature plurielle, exigent donc la maîtrise d'une compétence simple à énoncer mais complexe à maîtriser pour certains élèves : la lecture. Ce terme induit une **activité de décodage et de compréhension.**

1 - Décodage insuffisamment automatisé et difficultés d'apprentissage

Une vitesse (décodage insuffisamment automatisé) et une précision de la lecture insuffisantes nuisent à la compréhension des supports écrits. Il est évident que la lecture est davantage qu'une simple reconnaissance des mots (mobilisation de connaissances antérieures pour donner sens à ce qui est écrit, réalisation d'inférences sur les sens possibles et prévus, réflexion critique sur les informations, les idées présentées...). Toutefois, si le décodage n'est pas suffisamment automatisé, la compréhension risque d'être altérée.

En effet, une fois une phrase décodée, l'élève place dans sa **mémoire de travail** l'information à retenir pour la traiter. Il fait la même chose lors de la lecture de la phrase suivante et c'est l'association de ces différentes informations qui donne sens à ce qu'il lit. Or, cette mémoire de travail a une **capacité de stockage très limitée et ne garde les informations que très peu de temps** (moins d'une minute). Ainsi, et de façon schématisée, lorsqu'un élève lit lentement, l'information qu'il a mise en mémoire a disparu lorsqu'il en a besoin pour donner du sens à l'information qu'il vient de lire d'où des difficultés à comprendre ce qu'il lit.

En automatisant certains aspects d'une tâche donnée, ici l'augmentation de la capacité de l'élève à identifier les mots, le lecteur peut consacrer ses ressources cognitives à construire le sens, à contrôler et à ajuster sa compréhension. La relation entre la fluence de lecture et la compréhension est établie : une reconnaissance rapide et exacte des mots permet à l'élève de rediriger son attention sur la construction du sens. **La fluidité n'est pas une fin en soi et ne doit pas remplacer l'attention portée à la compréhension** comme objectif de la lecture. Cependant, **la fluidité de lecture est une passerelle essentielle menant à la compréhension, laissant le lecteur libre d'interpréter et de construire du sens.**

Remarque : Pour les élèves dyslexiques, on comprend donc pourquoi il est essentiel de supprimer la tâche de lecture des textes. Les difficultés liées à ce handicap (difficultés à lier graphèmes/phonèmes) rendent très coûteuse cognitivement l'activité de lecture alors que ces élèves sont tout à fait capables de construire le sens des écrits s'ils ne doivent pas les « décoder ». Des aménagements de type, enregistrement des textes, des consignes, oralisation par un tiers... sont donc non seulement nécessaires mais indispensables à la réussite scolaire de ces élèves mais également de tous ceux dont le décodage n'est pas suffisamment automatisé.

1.1 - Quelques repères pour évaluer les capacités de décodage des élèves (fluence de lecture)

Le niveau de fluence peut être évalué par le **nombre de Mots Correctement Lus** par Minute (MCLM). Trois éléments sont pris en compte pour évaluer le MCLM : **le nombre de mots lus par l'élève/le temps de lecture/le nombre d'erreurs de lecture.**

Un lecteur efficace (ou fluent) en 6^{ème} a un **MCLM supérieur ou égal à 130** ; ce même chiffre à 15 ans correspond à un lecteur précaire ; **l'adulte bon lecteur lit entre 225-250 MCLM.**

Le débit moyen d'une conversation se situe entre **150 et 200 mots à la minute** (m/mn). Les bons élèves arrivent à lire à cette vitesse entre l'âge de 8 et 10 ans. Puis, ils commencent à lire silencieusement plus rapidement que la vitesse de la parole. À l'âge adulte, le lecteur moyen lit, silencieusement, entre 200 et 250 m/mn, alors **qu'il est normal de lire silencieusement deux à trois fois plus rapidement qu'oralement**, soit entre 300 et 600 m/mn. C'est cet écart qu'il s'agit de combler.

Pour évaluer la fluence en lecture des élèves, il est essentiel d'utiliser des **tests élaborés scientifiquement**. Une équipe de recherche du laboratoire cogniscience a élaboré et mis en ligne un protocole qui permet de déterminer le niveau de fluence d'un lecteur enfant ou adolescent. Rigoureusement établi (test diagnostique, chronométrage du nombre de mots correctement lus à la minute, textes de difficulté progressive), ce protocole ne peut être entrepris qu'en groupes restreints. http://www.cognisciences.com/article.php3?id_article=86

A noter que **ces tests ont fait l'objet d'une communication** suite à la **journée de réflexion et d'échanges** (9 novembre 2016) entre scientifiques, praticiens et responsables institutionnels, **organisée par le ministre de l'Éducation nationale**, sur le thème «Enseigner la langue française : nouveaux programmes, apports de chercheurs».

http://www.education.gouv.fr/cid108839/enseigner-la-langue-francaise-nouveaux-programmes-apports-de-chercheurs.html#Evaluation_de_la_Lecture_en_Fluence_ELFE

1.2 - Des pistes pour améliorer la fluence de lecture

La clé de l'efficacité de ces interventions est leur **régularité** (au moins deux fois par semaine sur 8 semaines minimum). Si elles sont réalisées sur des **temps scolaires spécifiques** (accompagnement personnalisé), **elles se doivent également d'être relayées, poursuivies lors des temps de classe « classiques »**. Si, pour des raisons tout à fait louables, les professeurs hésitent, voire renoncent, à faire lire les lecteurs fragiles, il est pourtant essentiel de les solliciter régulièrement pour lire. Il revient aux professeurs de créer dans leurs classes des conditions favorables pour que ces élèves soient mis en confiance et que cette activité de lecture ne soit pas vécue comme « traumatisante ».

Certains logiciels⁴ ont été développés pour automatiser l'activité de décodage et peuvent donc être utilisés lors des temps spécifiques de remédiation.

Logiciel ELSA

Ce logiciel vise le développement de compétences en lecture des élèves depuis le début du CE2 jusqu'à la fin du collège. Il vise l'entraînement des élèves en lecture à partir de 300 textes de presse, de fiction ou documentaires. Une version de démonstration est disponible sur le site de l'éditeur :

http://www.lecture.org/logiciels_multimedias/elsa/elsa_objectifs.html

Logiciel SUPRALEC

Ce logiciel permet d'ouvrir le texte que l'on souhaite (au format txt). Le texte défile et le logiciel en mesure la vitesse et la taille des caractères. Plusieurs paramètres sont proposés ; il est livré avec quelques textes, mais on peut en utiliser d'autres. Une version de démonstration est téléchargeable à l'adresse suivante :

http://jc.meier.free.fr/log_shar.php3#supra

Logiciel LIREbel++ DIAGNOSTIQUE PRO 1

Ce logiciel permet d'établir un bilan initial, de mesurer les progrès accomplis, afin d'évaluer les compétences en lecture, en lycée professionnel ou pour adultes :

<http://www.generation5.fr/produits/LIREbel-++-Diagnostic-Pro-1--716--25110--ens.php>

Logiciel de lecture rapide : FReader (Efficient Reader)

Ce logiciel est conçu pour améliorer l'ensemble des performances de lecture: compréhension, mémorisation et vitesse. Il propose des exercices variés, notamment pour élargir l'empan visuel horizontal et vertical, améliorer l'identification des mots, etc. Toute séance d'entraînement commence par un test de compréhension et de vitesse de lecture. Le programme enregistre les résultats des différents types d'exercices pour suivre les progrès individuels des utilisateurs: www.readingsoft.com/fr/test.html

Outre l'utilisation de logiciels, **diverses activités⁵ peuvent être proposées aux élèves lors des temps d'accompagnement personnalisé.**

Scénario construit à partir des travaux de M. Zormann (laboratoire Cognisciences Grenoble)

1ère séance : Les élèves sont en binôme. Le texte choisi est lu à haute voix avec l'intonation par l'enseignant. Les mots de vocabulaire non connus des élèves sont expliqués et l'on s'assure que le texte est compris.

Dans chaque binôme, chacun des 2 élèves lit le texte à haute voix pendant que l'autre suit la lecture sur son support ; leurs erreurs sont explicitées. On effectue deux lectures chronométrées par élève (le professeur élabore une fiche par élève et note ses scores).

Les autres séances sont construites sur le même dispositif pédagogique. Toutes les lectures sont chronométrées (**3 lectures chronométrées par élève sur le même texte**).

Suggestions : Faire s'enregistrer les élèves lorsqu'ils lisent (logiciel Audacity par exemple) afin qu'ils perçoivent leurs difficultés (conscientisation des difficultés sans stigmatisation car ce travail est conduit « en autonomie » et seul l'élève et le professeur écoutent cette lecture).

Scénario proposé par Reid & Green (2007) dans 100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques: « Lecture à deux voix » pour développer des habiletés de fluidité en lecture.

4 - La liste des logiciels qui suit n'est pas exhaustive.

5 - Les activités qui suivent sont données à titre d'exemples et n'ont rien de prescriptif.

Étapes de cette activité :

- l'élève choisit un livre (un livre dont il connaît déjà l'histoire) ;
- l'enseignant et l'élève lisent ensemble à voix haute ;
- l'enseignant respecte la vitesse de lecture de l'élève mais lui présente aussi des exemples d'une bonne lecture ;
- l'élève lit tous les mots ;
- l'enseignant corrige si l'élève se trompe.

☞ **Scénarios pédagogiques proposés par D. Diller** (*L'enseignement en petits groupes – Favoriser l'apprentissage de tous les élèves en littérature*, éditions Chenillères) :

- **Lecture à l'unisson** : comme son nom l'indique, cette pratique consiste à faire lire un texte par plusieurs lecteurs en même temps. Le but de l'activité est de lire avec l'expression adéquate pour faire ressortir le sens du texte, ce qui demandera plusieurs lectures. Habilement dirigée, la lecture à l'unisson peut améliorer la fluidité et l'expressivité dans la lecture des élèves. Elle convient particulièrement aux élèves qui ont besoin d'accroître leur confiance en soi.
- **Lecture répétée à haute voix accompagnée de rétroactions.**
- **Lecture répétée avec un enregistrement du texte lu** (écoute du texte en le lisant à haute voix).

☞ **Des activités plurielles sont proposées sur le site de :**

http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/fluidite.pdf

2 - La compréhension : un nécessaire enseignement dans toutes les disciplines

De la qualité de la compréhension des élèves dépend la réussite de leurs apprentissages. Or, on constate que cette **compétence est fragile à l'entrée au collège mais également au lycée pour certains élèves**. Nombre de professeurs évoquent ainsi très souvent ces « élèves qui lisent mais ne comprennent pas » et se sentent souvent démunis face à cette problématique. Ils considèrent, du reste, qu'il s'agit d'une compétence dont l'apprentissage, l'enseignement relèvent du premier degré et que, si, elle n'est pas acquise dans le second degré, c'est du seul ressort du professeur de français de poursuivre sa consolidation.

Or, ces constats ne résistent pas aux réalités scolaires : **l'écrit est le support essentiel de l'enseignement de toutes les disciplines ou champs professionnels**. Les compétences en lecture des élèves sont donc le fondement de tout parcours scolaire et leur maîtrise en détermine la réussite. « Lire et comprendre » n'est pas une compétence « isolée », dont l'enseignement relèverait, comme encore trop de professeurs le pensent, de l'action pédagogique du seul professeur de français. Il s'agit là d'une compétence « partagée » dont la maîtrise conditionne l'accès à tous les savoirs et apprentissages disciplinaires. **Elle doit donc être travaillée par tous les professeurs et faire l'objet en accompagnement personnalisé de séances pour amener les lecteurs fragiles à développer une lecture stratégique⁶.**

Il n'est pas possible de développer ici ce que signifie et induit, en termes de pratiques pédagogiques, un enseignement de la compréhension dans toutes les disciplines et dans le cadre de séances spécifiques en accompagnement personnalisé. Nous nous attacherons simplement à mettre en évidence quelques points clés qui doivent susciter une première réflexion chez tout professionnel de l'enseignement.

2.1 - Un premier axe de réflexion : identifier, dans les supports proposés aux élèves, les difficultés de lecture qu'ils comportent

Lorsque le professeur prépare sa leçon, sa réflexion se focalise essentiellement sur la construction du scénario pédagogique, l'organisation des temps de travail, la trace écrite, etc. et, s'il interroge les supports qu'il utilise, c'est uniquement du point de vue de leur intérêt, de leur pertinence pour accéder à l'apprentissage disciplinaire prévu. **Les difficultés intrinsèques des supports ne sont pas, ou trop rarement, objets de réflexion, à l'exception du lexique.**

Or, comme nous pouvons l'observer régulièrement en classe, les premières difficultés de certains élèves ne sont pas liées à l'apprentissage disciplinaire visé mais au support qui, logiquement, devrait conduire à l'appropriation de cet apprentissage. On ne peut lister ici toutes les difficultés que pose la

6 - Lire sur les stratégies de compréhension la fiche ressource publiée par le ministère l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à partir de la page 7 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_-_novembre/35/5/Enseigner_la_langue_francaise_Les-fiches-ressources_664355.pdf

lecture d'un support. Une analyse fine des supports est indispensable à cela mais on peut, toutefois, en identifier quelques-unes.

- **L'absence de connaissances suffisantes et partagées de l'élève pour comprendre le ou les référents abordés dans le support** - Les lecteurs fragiles ont tendance à s'arrêter de lire lorsqu'un terme ou/et une information ne fait pas sens pour eux. Ainsi, parfois, le souci d'ancrer des énoncés dans des réalités dites « du quotidien », de proposer des supports qui évoquent « le monde » qui entoure les élèves peut être source de « désengagement de l'activité ». On pense à une élève qui, lors de la lecture d'un problème de mathématiques, a cessé sa lecture dès la première phrase du problème - « *Lors des vacances, Paul et ses parents ont descendu l'Ariège* » -. L'élève ne savait pas ce qu'était « l'Ariège ». Elle cesse sa lecture du problème et explique au professeur qu'elle ne « *comprend rien et que ce n'est pas la peine de continuer, elle ne saura pas faire le problème de mathématiques* ».
- **Les reprises anaphoriques** - Un même référent est désigné dans le support par des termes pluriels d'où un « brouillage » qui s'installe pour le lecteur fragile qui « voit » derrière ces termes des réalités différentes et non une même réalité désignée de manière différente. Par exemple, lors de la lecture d'un texte où est évoqué un seul personnage mais désigné successivement par son prénom, un pronom personnel et diverses expansions - la petite vieille, la dame aux cheveux gris, l'octogénaire... -, certains élèves en concluent qu'« il y a plusieurs personnages ».
- **Les inférences** - Très souvent, le lecteur est amené « à lire dans les blancs du texte » pour le comprendre. Il s'agit de déduire une ou plusieurs informations qui ne sont pas dites dans le support à partir de celles qui sont explicitement données (« un calcul d'inférence⁷ »). Ce constat ne doit pas conduire à penser qu'il faut écarter tous les supports qui demandent de faire des inférences ! En effet, tout support présente une irréductible opacité au niveau de la langue. Par ailleurs, toute intervention pédagogique qui conduit à « simplifier » le support suppose qu'on ait condensé les informations ; or, cela ne fait que renforcer la zone d'implicite du texte ! Au point qu'il convient de se demander si « simplifier » ne serait pas plutôt « expanser » pour lever les ambiguïtés du support.
Si on ne peut réduire l'opacité de la langue, il est donc essentiel, **qu'en amont de la séance, le professeur analyse son support à la « lumière » des implicites qu'il comporte nécessairement.** Cette lucidité lui permet **d'anticiper les éventuelles difficultés de compréhension des élèves et de prévoir des interventions, des interactions appropriées pour les lever** lors de l'activité et, ainsi, éviter que les élèves ne rentrent pas dans l'apprentissage prévu, simplement parce que le support pose des problèmes de compréhension.
- **La langue disciplinaire** - Cette expression renvoie à la langue utilisée dans les supports, par le professeur mais également celle que l'on attend que les élèves maîtrisent en activité de production. La connaissance de cette langue conditionne en partie la compréhension des disciplines.
En effet, **toutes les disciplines et leurs écrits (à lire ou à produire) mobilisent la langue mais dans des contextes et des situations spécifiques à ces disciplines.** Comme le démontre un grand nombre de recherches, l'idée d'une langue transversale de référence dans laquelle chaque discipline puiserait de façon uniforme est fautive ou, du moins, insuffisante. Ce qui, dans le secondaire, doit amener cette réflexion des professeurs sur la langue de leur discipline car « même si les élèves ont acquis des capacités suffisantes en terme de décodage et de compréhension de textes simples », cela ne suffit pas pour qu'ils soient des lecteurs autonomes dans les disciplines. En effet, au collège et au lycée la lecture est un moyen d'apprentissage et la construction des savoirs passe par la maîtrise de la lecture « disciplinaire ».

L'élève construit un langage disciplinaire en même temps que son savoir. Or, en classe, il n'y a pas ou peu de travail explicite sur la langue des disciplines alors que les schémas de langage indispensables à la compréhension varient d'une discipline à une autre. Une des raisons des difficultés de compréhension, d'apprentissage est l'ignorance de cette langue. Lorsque que l'on évoque cette question avec des professeurs, eux-mêmes n'en sont pas ou trop peu conscients. Souvent, ils analysent les difficultés des élèves uniquement à travers le « prisme » du lexique disciplinaire qui, pour eux, fait écran à la compréhension. Certes, il est essentiel de clarifier les termes employés, notamment parce que certains sont utilisés dans plusieurs disciplines et/ou certains termes communs ont des sens différents dans les disciplines (Exemples : « fonction » = fonction digestive (SVT), fonction affine (mathématiques), fonction d'un espace (géographie),

7 - A noter que le lecteur expert opère « ce calcul d'inférence » de façon le plus souvent inconsciente.

fonction grammaticale (Français), fonction d'un personnage (histoire)...) mais on ne doit pas réduire les difficultés d'un support au vocabulaire utilisé.

J'ajouterai que, débiter toute étude de support, par la question récurrente « *Quels sont les mots dont vous ne connaissez pas le sens ?* » accentue le malentendu entre ce qu'est « lire » et les fragiles lecteurs. En effet, ces derniers sont « convaincus » que lire signifie « additionner le sens de tous les mots » d'où leur désengagement dès qu'un mot ne fait pas sens pour eux. Les notes de lecture ajoutées aux supports accentuent ce malentendu et, qui plus est sont « un distracteur⁸ » qui nuit à la compréhension des élèves fragiles.

S'il est évident qu'un faible stock lexical est un obstacle à la compréhension et que le lexique doit être un axe important de l'enseignement dans toutes les disciplines, cela ne doit pas conduire à limiter l'analyse des difficultés de compréhension à ce seul paramètre. Il y a en effet interaction entre la construction des savoirs et la construction de la langue qui permet de les maîtriser. Chaque professeur, dans sa discipline, doit s'interroger sur la manière dont se construit cette interaction entre construction des savoirs disciplinaires et construction d'une langue disciplinaire.

2.2 - Un second axe de réflexion : s'interroger sur les consignes écrites données aux élèves

Lire et comprendre une consigne écrite est complexe car cela suppose :

- d'identifier la tâche à réaliser puis de rechercher et d'identifier les ressources dont on dispose pour l'effectuer (informations données dans le support, connaissances personnelles de l'élève, démarches intellectuelles à mobiliser...);
- d'interpréter la visée de celui qui a posé la consigne en se demandant dans quelle mesure la tâche à réaliser s'inscrit dans ce qui a été fait en anticipant ce qui va devoir être fait.

Ces difficultés intrinsèques à la consigne écrite sont accentuées par certaines « réalités scolaires ». Là encore, je ne serai pas exhaustive mais en évoquerai simplement quelques-unes.

- **La multiplicité de consignes** auxquelles sont soumis les élèves avec un lexique, une syntaxe qui varient selon les disciplines et à l'inverse des consignes utilisant un même lexique mais avec des modes opératoires, des tâches, des attendus différents (Exemple : le verbe « raconter » utilisé en français et en histoire qui induit la production d'un « récit » mais dont les caractéristiques, les enjeux sont différents...).
- Un nombre de plus en plus important **d'élèves ne maîtrisant pas les « codes » de l'école**, mal à l'aise avec l'implicite, peu aptes à saisir le sens de ce qui leur était demandé et restant trop souvent prisonniers d'une **lecture superficielle des consignes de travail**. Par exemple, certains verbes d'action telles que « analyser, expliquer, interpréter » restent souvent très énigmatiques pour les élèves qui ne savent pas ce qu'il faut faire quand ils sont utilisés dans une consigne. En effet, ces verbes renvoient à des opérations mentales complexes qui supposent la mise en œuvre d'opérations mentales de plus bas niveau et dont les élèves n'ont pas explicitement conscience. A noter que pour les enseignants, les procédures, les démarches qui sous-tendent ces activités cognitives sont tellement « automatisées » qu'ils ont parfois des difficultés à les expliciter.
- La volonté de développer l'autonomie de l'élève qui fait que l'on **laisse souvent l'élève seul face à la consigne** en pensant qu'après une lecture silencieuse, seul, face à la consigne, il doit pouvoir agir. Or, lire et comprendre des consignes s'enseignent. Si on ne le fait jamais de façon explicite, les élèves « fragiles », moins préparés à l'autonomie, sont et restent en difficulté.

Face à cette complexité, certaines « croyances » induisent des pratiques et des stratégies de remédiation, peu efficaces. Par exemple, **croire que comprendre une consigne passe par la compréhension de tous les mots utilisés** d'où le souci des enseignants de faire expliciter le sens de tous ces mots ; or, un élève peut tous les comprendre et ne peut savoir ce qu'on lui demande de faire. Il n'y a pas d'un côté le savoir, de l'autre la langue ; le problème de compréhension dépasse la seule difficulté linguistique.

Autre « erreur », **penser que le meilleur moyen de faciliter la compréhension d'une consigne c'est de la paraphraser à l'oral**. Or, cela tend à disqualifier la situation de communication écrite et nuit à la construction de l'autonomie de l'élève devant les écrits scolaires en se substituant à lui dans

8 - Ces notes arrêtent le lecteur dans son activité de traitement de l'information, déplace son attention vers un autre endroit du texte (en bas, sur le côté) et lui donne à lire un écrit de type différent. Ces éléments font que, lorsque le fragile lecteur reprend la lecture là où il s'est arrêté, sa mémoire de travail s'est vidée des informations nécessaires à la compréhension du support (Voir point 1.1, paragraphe 2). Ne régulant pas sa lecture, il continue mais ne comprend plus.

la résolution des difficultés. Si l'oral peut être un moyen de compréhension des consignes, il est indispensable que le professeur prenne en compte toutes les reformulations proposées avant de ratifier, au terme de l'échange, la bonne reformulation.

Enfin, **travailler la compétence de lecture des consignes dans le cadre d'ateliers méthodologiques** induit très souvent un apprentissage décontextualisé alors qu'une des questions à résoudre est le sens de la consigne à l'intérieur de telle séance, de telle séquence. L'apprentissage méthodologique permet de prendre conscience du problème mais pas de le résoudre dans la mesure où les supports de travail ne sont que des « prétextes ».

2.3 - Des pistes de travail pour aider les élèves à lire les consignes.

Pour être efficaces, les activités proposées supposent un **travail de coordination entre l'enseignant de lettres** (« expert » de la langue) **et les enseignants des autres disciplines**. En amont, il serait également pertinent que les enseignants échangent sur les types de consignes récurrentes qu'ils proposent aux élèves, sur ce qu'ils entendent par les différents verbes d'action qu'ils utilisent au quotidien. Cela leur permettrait d'être conscient de ce que chacun demande aux élèves, d'appréhender les éventuelles distorsions entre les discours enseignant et, tout simplement, de se rendre compte de la complexité pour un élève de comprendre les attentes de chacun, notamment quand plusieurs enseignants emploient les mêmes mots avec des attentes différentes. **Un décloisonnement est donc essentiel**. Enfin, **le travail sur la lecture de consignes ne doit pas uniquement faire l'objet de séances lors des horaires d'accompagnement personnalisé mais également lors des séances disciplinaires**. Externaliser la difficulté n'est pas à elle seule une stratégie efficace.

2.3.1 - Travailler les consignes dans les séances disciplinaires

Dans les séances disciplinaires, le travail sur la consigne peut s'organiser autour de trois objectifs essentiels :

- **Expliciter la place de la tâche dans la séquence d'apprentissage** : retour réflexif sur les unités d'apprentissage et la progression définie par le professeur ;
- **Expliciter la place de la tâche dans l'appropriation du savoir travaillé** : pour un certain nombre d'élèves, **l'objectif de la tâche est l'activité et ils ne voient pas quel(s) apprentissage(s) est (sont) visés**. Par exemple, lorsque le professeur demande aux élèves de « trier des verbes dans un tableau en fonction de leur terminaison au passé simple », son objectif est que les élèves « découvrent qu'en fonction du groupe verbal la terminaison au passé simple est différente. Or, certains élèves ne retiendront de l'activité que « la mise en tableau de verbes, voire de mots ».
- **Expliciter les attentes de l'enseignant**.

Les travaux de Jean-Michel Zakhartchouk sur cette question fournissent de nombreuses pistes de travail. Par exemple, dans son article *Quelques pistes pour enseigner la lecture de consignes*⁹, il suggère, en partant de consignes concrètes à traiter par les élèves, de les placer en situation de questionnement :

- *Suis-je capable de me redire mentalement la consigne, afin de me l'approprier, de l'intérioriser, en la répétant ou en la reformulant dans mon langage intérieur ?*
- *Pour traiter cette consigne, de quelles ressources dois-je disposer (savoirs antérieurs, habiletés, données présentes dans l'énoncé ou documents à aller consulter ailleurs, etc.) ?*
- *N'y aurait-il pas intérêt à décortiquer la consigne, en dégageant les mots importants (qui peuvent être des « petits mots » en apparence insignifiants (entre « le » et « un » tout peut changer dans un énoncé de mathématiques), en relevant les verbes de consigne avec leur sens spécifique (selon la discipline, « observer », « décrire », « comparer », ne veulent pas dire la même chose en SVT, en géographie ou en français).*
- *Puis-je anticiper sur le résultat final ?¹⁰ La projection dans le futur est souvent indispensable pour se lancer dans une tâche. C'est faute de savoir le faire (et même penser à le faire) que bien des élèves prennent des fausses pistes ou se découragent.*

9 - Revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2004.

10 - La projection dans le futur est souvent indispensable pour se lancer dans une tâche. C'est faute de savoir le faire (et même penser à le faire) que bien des élèves prennent des fausses pistes ou se découragent.

Pour accompagner cette réflexion, l'auteur propose de faire remplir par les élèves un tableau sur le modèle de celui reproduit ci-dessous.

De quoi as-tu besoin pour répondre à cette consigne ?	Quel est le verbe de consigne ?	Combien de temps vas-tu mettre ¹ ?	Quelle est l'intention du professeur en te donnant ce travail à faire ?	A quoi va « ressembler » ta réponse ?

Le professeur de français peut, au-delà de ce type d'interventions auprès des élèves, initier un travail plus spécifique sur les stratégies de lecture efficaces pour mieux lire les consignes ou encore apprendre aux élèves à identifier les procédures linguistiques en jeu dans leur écriture (compétences textuelles, lexicales et syntaxiques).

2.3.2 - Travailler les consignes en accompagnement personnalisé

Dans ce cadre horaire spécifique, les professeurs peuvent initier des activités qui aident les élèves à **s'approprier des « postures » devant les consignes écrites** qu'ils rencontrent. Cela demande donc de conjuguer les **apprentissages de nécessaires automatismes** (les réflexes, les réactions programmées en quelque sorte) et la **réflexion métacognitive**. Par exemple :

- Faire réaliser à un pair un travail que l'on a inventé
- Donner aux élèves des productions d'autres élèves et leur demander d'inférer les consignes à l'origine de ces productions : constitution d'un lexique de consignes
- Jeu de rôle : imaginer une consigne pour un tiers qui la réalise et observation du travail réalisé par le tiers (conformité ou non à la consigne / si erreur reformulation, explicitation de la consigne / travail sur les verbes et leur justesse, sur la construction syntaxique, etc.)
- Proposer des situations de « dialogue » à partir de consignes afin que la situation scolaire proposée acquiert une « clarté cognitive ». Le but de ce travail en accompagnement personnalisé n'est pas forcément de « traiter la consigne » mais d'amener les élèves à adopter une attitude réflexive sur le travail à réaliser.

Types de questions pouvant accompagner ce travail :

- *Qu'est-ce que je dois faire ?* (identification de la tâche à réaliser)
- *Pourquoi le professeur donne-t-il cette consigne ?* (pour apprendre quoi, pour faire quoi - compétences, objectifs visés, etc.).
- *Pourquoi ce travail aujourd'hui ?* (place dans la progression ; activité de « découverte », d'application, d'entraînement, etc.) *Qu'avons-nous déjà appris ?* (explicitation des acquis par rapports auxquels se situe la séance de travail)
- *Comment vais-je m'y prendre ?* (explication de la démarche, de la stratégie que va suivre l'élève, des étapes de cette démarche : métacognition, rôle essentiel dans les apprentissages car il s'agit de rendre conscient l'élève de ses procédures de travail et le professeur en mesure de comprendre les stratégies utilisées par l'élève ainsi que ses éventuelles difficultés, erreurs.../ confrontation des démarches entre les élèves au vue des réussites ou des échecs).
- *Comment je saurai que j'ai réussi ?* (quelle représentation de la tâche « réussie » l'élève se fait-il et donc quels critères de réussite définit-il ?)

B - PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE

1 - Pour une définition basique de ce qu'est « apprendre »

Tout apprentissage repose sur le **traitement d'informations par le cerveau** et, plus exactement, par les neurones qui conduisent, reçoivent les informations et se connectent entre eux pour former différents circuits fonctionnels. Certains de ces circuits sont « pré programmés » à la naissance car ils correspondent aux fonctions nécessaires à la survie de l'espèce, d'autres se créent sous l'influence de l'environnement.

Tout nouvel apprentissage se « matérialise » par l'ouverture et la construction d'un nouveau circuit neuronal. Or, pour que ce circuit (= apprentissage) se maintienne, se solidifie et devienne pérenne, il faut des sollicitations adéquates et répétées de l'environnement.

Sur le plan scolaire, puisqu'apprendre consiste à « traiter » des informations, il est essentiel d'habituer l'enfant à traiter des informations nombreuses et de nature différente d'où le danger de « la simplification » comme réponse pédagogique aux élèves en difficultés. En effet, moins l'enfant

traite d'informations, plus il rigidifie son système cognitif et donc plus il amoindrit sa capacité à apprendre.

Par ailleurs, pour qu'une ou plusieurs informations soient durablement intégrées (construction d'un nouveau circuit neuronal et nouvel apprentissage), elles traversent plusieurs phases neurobiologiques déterminantes. **Ainsi, tout apprentissage relève d'un processus qui s'articule en trois phases : la phase d'acquisition, la phase de rétention et la phase de transfert¹¹. Ne sera évoquée ici que la phase d'apprentissage mais on retiendra que si les connaissances nouvelles ne sont pas réactivées elles ne peuvent se solidifier.** Ce processus est normal et ne dépend en rien de « l'intelligence » supposée d'un élève¹² : les connexions neuronales se « détruisent » si elles ne sont pas sollicitées (image du cours d'eau qui s'assèche en l'absence de pluie ou de chemin de forêt qui s'efface si personne ne l'emprunte).

2 - La phase d'acquisition

2.1 - Quelques repères

La **phase d'acquisition** correspond dans le processus d'apprentissage à la séquence d'enseignement que l'on construit pour permettre à l'élève d'accéder au(x) savoir(s) que l'on veut qu'il acquiert. Cette phase s'appuie généralement sur une **mise en activité de l'élève** qui le conduit à traiter des « informations » et sollicite différentes fonctions du cerveau (auditive, visuelle, langagière, cognitive...), notamment les **fonctions mnésiques**. En effet, la phase d'acquisition sollicite d'abord la **mémoire de perception**. Celle-ci réceptionne les signaux des organes sensoriels qui sont « convoqués » lors de l'apprentissage (*ouïe et la vue si la séance d'apprentissage débute par une vidéo, ouïe s'il s'agit de la parole enseignante, vue s'il s'agit d'un support écrit, etc.*) puis les reverse à la **mémoire de travail**. La mémoire de travail traite ces signaux en opérant une tâche complexe de reconnaissance des mots, des concepts, ... qu'elle va rechercher dans la **mémoire à long terme**.

2.2 - Des obstacles à l'apprentissage

Durant cette première phase de l'apprentissage, on identifie **plusieurs obstacles à l'apprentissage** dont l'enseignant doit être conscient au risque de « perdre » à peine l'entrée dans l'apprentissage amorcée, plusieurs élèves.

2.2.1 - Impossibilité d'établir un lien signifiant entre les données perçues et les données contenues dans la mémoire à long terme

Comme il a été expliqué plus haut, la mémoire de travail traite les signaux reçus de la mémoire perceptive en allant chercher dans la mémoire à long terme les éléments nécessaires à leur reconnaissance. Ainsi, l'élève donne du sens aux informations qu'il reçoit en fonction de ses acquis personnels. Quand il travaille sur une consigne, ce n'est jamais sur la consigne telle qu'on lui soumet mais sur la représentation qu'il s'en fait en fonction de ses acquis.

Or, certains élèves ne parviennent pas à faire de **lien entre les informations reçues et le stock des connaissances antérieures, l'apprentissage ne peut pas être amorcé ou donne lieu à la construction de connaissances erronées**. Les différentes études montrent que, dans une classe, on a trois profils d'élèves :

- Élèves qui ont suffisamment de « connaissances antérieures » pour ouvrir (*compréhension*), réorganiser, compléter les circuits neuronaux, en créer de nouveaux (*apprentissages*);
- Elèves qui ont suffisamment de « traces » pour ouvrir les circuits neuronaux (*compréhension*) mais manquent de temps pour réorganiser, compléter les circuits neuronaux d'où leur incapacité à réaliser l'activité la séance prochaine ;
- Elèves pour qui les connaissances antérieures sont manquantes d'où absence de compréhension et donc aucun apprentissage possible.

Cette donnée doit donc conduire à s'interroger en amont sur « les connaissances¹³ antérieures » nécessaires à l'apprentissage prévu et, à définir, en fonction des élèves, des étayages pour permettre à tous de disposer « des connaissances » nécessaires à l'apprentissage. Par ailleurs, tout au long de

11 - La phase d'acquisition : voir 2.2 - La phase de rétention a pour but la création d'une trace mnésique de l'apprentissage dans la mémoire à long terme. - La phase de transfert permet de vérifier que l'élève a assimilé le nouveau « savoir » : il s'agit de placer l'élève dans une situation où il devra mobiliser ce qu'il a appris dans un contexte plus complexe que celui où il a appris ou de généraliser ce qui a été appris dans un contexte initial à de nouveaux contextes.

12 - Certaines études expliquent que si l'élève ne relit pas dans la journée les connaissances vues en classe, il n'en retiendra que 25 %, puis 7 % au bout d'une semaine. A l'inverse si l'élève fait une relecture dans les 24 heures, les connaissances sont gardées une semaine, puis si elles ne sont pas revues, la courbe de l'oubli reprend.

13 - Le terme « connaissances » est employé au sens large : il peut s'agir de savoirs, de savoirs faire, de référents, de représentations.

l'apprentissage, le professeur veillera à organiser des temps de rétroaction : il demandera aux élèves (écrit de travail) de dire « ce qu'ils ont compris » - et non ce qu'ils n'ont pas compris car s'ils n'ont pas compris, les élèves ne peuvent pas le formuler ! Cette activité permettra à l'élève de réorganiser ce qu'il a compris. On peut faire suivre ce temps de travail individuel par un temps de travail de groupe : en confrontant leur compréhension, les élèves progressent dans l'acquisition de l'apprentissage. A noter que ces temps de rétroaction ont également pour enjeu de lever un obstacle récurrent aux apprentissages pour les élèves fragiles : l'absence de sens donné à l'activité. Ces élèves ne voient en celle-ci et n'en retiennent que le « faire » : l'apprentissage visé est occulté par la mise en activité d'où de nombreux malentendus et **la nécessité d'explicitier¹⁴ ce que l'on fait, pourquoi on le fait, quels apprentissages sont visés.**

2.2.2 - Les capacités limitées de la mémoire de travail (Voir point 1.2)

La mémoire de travail ne peut pas traiter beaucoup d'informations en même temps et les stocker longtemps (moins d'une minute). Or, parfois, l'activité demandée suppose de gérer un trop grand nombre d'informations et/ ou d'effectuer plusieurs opérations, d'où l'impossibilité pour l'élève de réaliser la tâche demandée. A noter que cette difficulté intervient lors de la phase d'acquisition mais aussi lors de toute activité proposée lors des phases de rétention et de transfert.

L'enseignant doit donc s'interroger sur ces paramètres - nombre d'informations à traiter, opérations à effectuer - et décomposer l'activité si elle est trop coûteuse cognitivement. Par ailleurs, le coût cognitif d'une activité peut être également réduit si certains des éléments à mobiliser (connaissances, procédures, etc.) pour la réaliser sont déjà acquis par les élèves et ne nécessiteront donc aucun traitement car ils sont automatisés. Enfin, l'enseignant par étayage peut décharger les élèves : oralisation des consignes pour un faible lecteur, décomposition de la consigne pour mettre en évidence les différentes opérations à effectuer pour traiter les informations, etc.

2.2.3 - Des représentations, des connaissances « antérieures » obstacles à l'apprentissage

Cet obstacle remet en question une conception « durable » et prégnante de l'apprentissage selon laquelle, lorsque l'élève aborde un apprentissage nouveau, il est « vierge » de toute « connaissance ». Il suffirait donc que l'enseignant transmette « les savoirs » pour que l'élève les acquiert aux seules conditions qu'il soit attentif, sérieux. Or, on sait, depuis les travaux des constructivistes, que cela n'est pas juste. En effet, tout apprentissage, toute élaboration de nouvelles connaissances est en fait une réorganisation d'informations déjà présentes. Toutefois, cette réorganisation est parfois difficile en raison même des informations déjà présentes dans l'esprit de l'élève.

Ainsi, lorsque la mémoire à court terme sollicite la mémoire à long terme, les « informations » qu'elle va rechercher ne sont pas toutes de « qualité » et peuvent ainsi être à l'origine de l'échec de l'apprentissage. En effet, certaines sont le fruit de représentations ou de préconceptions erronées qui vont « empêcher » l'apprentissage si l'enseignant ne les prend pas en compte » (*Ex : la grandeur d'un nombre est proportionnel au nombre de chiffres qu'il comporte : 5,55 est donc plus grand que 8,1 ; « une révolution » est une émeute de personnes d'où difficultés de compréhension quand on évoque les notions de « révolution industrielle »*). Dans d'autres cas, ces représentations sont justes mais elles sont mobilisées à mauvais escient (*Ex : connaissance de l'organisation sociale du XX^e siècle - division en fonction de la richesse - appliquées à la compréhension de la société d'Ancien Régime d'où des difficultés à saisir ce qu'est le Tiers Etat assimilé de façon erronée « aux pauvres »*).

En outre, comme le montrent les travaux des chercheurs en psychologie cognitive, ces « représentations ont un tel pouvoir explicatif spontané qu'elles deviennent durables et sont très résistantes. Il ne suffit donc pas d'un exposé clair, d'un scénario pédagogique cohérent et de l'attention des élèves pour qu'elles disparaissent et que l'apprentissage visé s'impose aux élèves de manière pérenne. Du reste, certains élèves « modifient » le savoir enseigné pour que celui-ci soit en adéquation avec leurs représentations et élaborent ainsi des connaissances erronées. En fait, ces préconceptions ne s'effacent que si l'élève en a éprouvé par lui-même les limites

Pour construire un apprentissage, il est donc essentiel, de prendre en compte les préconceptions des élèves, soit pour détecter l'erreur à « éliminer », soit pour s'appuyer sur celles-ci afin de favoriser la

14 - Les nouveaux programmes de l'école primaire et du collège mettent l'accent sur l'explicitation nécessaire aux apprentissages. Or, ce terme est polysémique et renvoie à différentes interventions pédagogiques qui vont de l'instruction directe (sens donné par les didacticiens canadiens) à des interventions ponctuelles du professeur durant l'apprentissage. Voir en annexe les différentes ressources sur ce point.

compréhension ainsi que l'apprentissage des élèves. Pour cela, l'enseignant peut proposer différentes tâches qui permettront à un « moment donné » de travailler sur ces représentations. L'essentiel est qu'ils les entendent, les comprennent pour en être conscients et appréhender leurs limites. La question de la gestion du « temps » peut-être posée car prendre en compte les représentations est coûteux, mais elle ne l'est pas plus que pour d'autres modalités pédagogiques et, surtout, en l'absence d'un tel travail, certains élèves n'apprennent pas.

Les trois exemples qui suivent n'ont rien d'exhaustif et chaque enseignant peut, bien évidemment créer d'autres activités.

- La situation-problème : si elle est issue des travaux de Jean Piaget (1896-1980), **rappelons que ces recherches avaient pour objectif de comprendre le développement intellectuel de l'enfant et n'avaient pas de perspective didactique et pédagogique.** Par contre, les didacticiens scolaires en ont retenu **l'élément suivant : Expliquer** (discours enseignant) à un élève ses erreurs ne l'aide pas à comprendre, même si au moment de l'explication celui-ci dit « avoir compris ». Ainsi, lorsqu'il est confronté à une tâche du même type que celle où il s'est trompé, il revient à sa façon spontanée de penser. **Pour que l'élève comprenne, il faut qu'il éprouve par lui-même l'insuffisance de son mode de pensée.** Cela suppose donc qu'il soit **confronté à une tâche** (*action* intellectuelle, physique...) dont la résolution ne peut se faire au moyen de son organisation mentale actuelle : **concept de situation problème.** Ce type de tâche l'oblige à déconstruire sa représentation initiale, ses préconceptions pour en construire de nouvelles intégrant de nouvelles connaissances. Cette « déconstruction » sera d'autant plus efficace si le travail sur la situation problème est conduit en groupe. En effet, en travaillant seul l'élève peut interpréter la situation-problème de manière erronée et construire une solution qui ne conduit pas à l'apprentissage voulu.
- Faire formuler les représentations des élèves (écrit de travail, instrument de la pensée) et les amener à les confronter à ce qui est appris au fil de la séquence. Pour que cela soit efficace, il est nécessaire que chaque élève travaille sur ces représentations et en garde trace. Par exemple, en histoire, après avoir annoncé l'intitulé de la séquence, le professeur demande aux élèves de noter tous les mots, expressions et idées qu'ils associent à l'intitulé. Les « erreurs » des élèves ne sont pas signalées par l'enseignant qui, toutefois, les note pour s'en souvenir. Au fil des activités, le professeur organise des temps réflexifs afin de permettre aux élèves de reprendre sur leur premier écrit et, à l'aide de couleurs, de surligner les points validés par les activités. Au terme de la séquence, les élèves ont donc « en miroir » les limites de leurs préconceptions.
- Travailler sur les erreurs des élèves qui, souvent, sont le reflet de préconceptions erronées. Cette stratégie amène donc à ne plus considérer les erreurs des élèves en termes de « manque » ou de « déficit » mais comme une étape normale dans l'apprentissage qui permet à l'enseignant de cerner le mode de pensée, la logique de l'élève. **L'erreur est donc un outil pour enseigner. Les horaires d'accompagnement personnalisé peuvent permettre de réaliser ce travail de décodage des erreurs, notamment en organisant des temps d'explicitation** durant lesquels l'élève revient sur ce qu'il a répondu en expliquant à l'enseignant comment et pourquoi il a répondu cela ; ce qui permet à l'enseignant de mieux comprendre le mode de pensée de l'élève, son raisonnement et donc de l'aider à le dépasser, à le corriger.

En conclusion ...

Ces quelques éléments mériteraient de plus longs développements, de nombreux compléments, notamment pour aborder le rôle d'autres fonctions cognitives, tels que le système attentionnel ou encore les phases de rétention et de transfert du processus d'apprentissage. Par ailleurs, il serait intéressant de faire un point sur les processus qui sont développés à l'école, pour élaborer ou transformer une connaissance (particularisation, généralisation, conceptualisation, procéduralisation, etc.). Enfin, il faudrait s'appliquer à contextualiser ces propos dans des situations d'enseignement spécifiques au regard des didactiques des disciplines.

Les quelques ressources listées en annexe aideront chacun à poursuivre la réflexion amorcée. Des formations d'initiatives locales peuvent également donner lieu à cet approfondissement. En un mot, si l'action pédagogique se veut de mieux répondre aux difficultés scolaires à l'origine de nombreuses situations de « décrochage scolaire », elle se doit d'être enrichie, étayée par des savoirs qui n'ont d'intérêt pour le professeur que parce qu'ils l'aident à faire des choix, à catégoriser la réalité et à réinterroger ses pratiques.

Quelques ressources

- Rapport de l'Inspection générale - *Agir contre le décrochage scolaire*, Juin 2013
 - http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir-contre-le-decrochage-scolaire_278649.pdf
 - Entretien avec Anne Armand, co-auteur du rapport de l'Inspection générale : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/des-leviers-efficaces-pour-lutter-contre-le-decrochage-scolaire>
- Rémi Thibert, *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*, Dossier de veille de l'IFÉ (Institut français de l'Education), n° 84, mai 2013
 - A lire en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>

1 - En lien avec le fonctionnement cognitif

- **Rapport de l'OCDE : Comprendre le cerveau, une nouvelle science de l'apprentissage, 2007**
Version que l'on peut lire en ligne à l'adresse suivante : http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#.WFJBH1XF-0#page277
- **Séminaires Education nationale (DGESCO) et chercheurs en sciences cognitives en ligne sur les sites :**
 - du Collège de France :
http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/_symposium.htm
 - Eduscol :
 - **Colloque 2012-2013 : Sciences cognitives et éducation**
<http://eduscol.education.fr/cid60953/sciences-cognitives-et-education-2012.html>
 - **Colloque 2014-2015 : L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?**
<http://eduscol.education.fr/cid72248/sciences-cognitives-et-education-2014.html>
- Communication de **Stanislas Dehaene**, chercheur en psychologie cognitive sur **les fondements cognitifs des apprentissages** : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/seminar-2006-2007.htm>
- Conférence de Eric Gaspar donnée à la faculté de Sciences de Clermont-Ferrand en 2016 sur les neurosciences au service de la réussite scolaire :
<http://videocampus.univ-bpclermont.fr/?v=ldhIzKMGv3p>
 - Voir également le site d'Eric Gaspar : http://www.neurosup.fr/#programme_de_neuroeducation_Neurosup.C
- Joseph Stordeur, *Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie*, Editions De Boeck Université, 2014.
 - Lire un résumé de l'ouvrage sur le site des Cahiers pédagogiques : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comprendre-apprendre-memoriser-Les-neurosciences-au-service-de-la-pedagogie>
- David A. Sousa, *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace* - Editions Chenillères, collection Didactique, 2001

2 - En lien avec les pratiques pédagogiques

- **Notes de l'IFÉ :**
 - *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*, mai 2011.
A lire en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>
 - *Evaluer pour mieux faire apprendre*, novembre 2014
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>
 - *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*, mai 2015.
A lire en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>

➤ *La différenciation pédagogique en classe*, novembre 2016.

A lire en ligne :

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

- Revue Argos, numéro 48 - **Comprendre ça s'apprend !** <http://www.educ-revues.fr/argos/ListeSommaires.aspx?som=48>
- Revue Repères, numéro 53, **Décrocher, la part du français**, 2016.
 - A lire en ligne : <http://reperes.revues.org/>
Ce numéro de la revue s'attache à analyser les questions du décrochage et donc des difficultés scolaires dans une perspective disciplinaire. L'approche peut paraître déstabilisante et culpabilisante, mais elle est aussi stimulante, car elle signifie que contre le décrochage « l'enseignant de français dans sa classe, peut agir ». Plusieurs articles analysent l'intérêt des recherches didactiques et de la prise en compte des disciplines scolaires pour préciser les mécanismes du décrochage. Ils exposent des recherches portant sur les relations entre les manières dont les élèves vivent les disciplines et le décrochage, analysant des entretiens avec des élèves décrocheurs et rattrapeurs en collège et en lycée et des dispositifs concernant des élèves allophones nouvellement arrivés.
 - A écouter l'entretien d'Yves Reuter, auteur et coordinateur du numéro de la revue *Repère* sur *Le vécu disciplinaire des élèves pour comprendre le décrochage scolaire* : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/le-vecu-disciplinaire-des-eleves-pour-comprendre-le-decrochage-scolaire>
- Pierre Yves Cusset, *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusion de recherches récentes* - Août 2014 (Document de travail n°2014-1).
A lire en ligne : <http://www.strategie.gouv.fr/publications/pratiques-pedagogiques-efficaces>
- Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* - Editions PUF, Paris, 2009.
- Stéphane Bonnery, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* - Editions La Dispute, 2015.
- Sabine Kahn, *Pédagogie différenciée* - Collection le Point sur ... Pédagogie - Editions De Boeck, 2010.
- Lucie Mottier Lopez, *La régulation des apprentissages en classe* - Collection le Point sur ... Pédagogie, éditions De Boeck, 2012.

3 - L'explicitation dans les apprentissages

- **L'essentiel sur l'enseignement explicite en 4 pages** : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicite-un-dossier-ressource>
- La démarche de l'enseignement explicite (instruction directe, Steve Bissonnette) : <http://www.formapex.com/les-principes-de-base/617-la-demarche-denseignement-explicite-ien-bonneville>
- L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques, pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage : <http://www.formapex.com/les-principes-de-base/1132-lenseignement-explicite-une-strategie-denseignement-efficace-en-lecture-en-ecriture-et-en-mathematiques-pour-les-eleves-ayant-un-trouble-dapprentissage>
- Steve Bissonnette, Mireille Castonguay, Clermont Gauthier, Mario Richard, *L'enseignement explicite - La gestion des apprentissages* - Editions De Boeck, 2013.

Aborder le décrochage scolaire du point de vue des interactions entre le sujet, son milieu et l'école

La question du climat scolaire, Thierry Peloux, principal du collège Mortaix à Pont-du-Château.

En guise d'introduction...

Si on peut dater du début du XX^{ème} siècle les premières recherches sur la question du climat scolaire, on constate que les travaux sont très nombreux depuis les années 90. C'est à cette période, en effet, que le climat scolaire devient un enjeu important pour notre système éducatif avec la massification de l'enseignement, l'observation des phénomènes de « violence scolaire », les objectifs que la nation veut assigner à notre école.

1. Pour une définition du climat scolaire

La définition de cette notion de climat scolaire est cependant difficilement cernable tant elle peut relever d'éléments très divers. Du reste, il n'y a pas de définition univoque et consensuelle. C'est une notion à multiple facettes qui est le résultat d'un processus complexe. Dès lors, d'où partir pour l'aborder ?

Nous pourrions nous accorder sur l'idée que le climat est une construction issue du dialogue continu entre le point de vue des usagers, des personnels et le point de vue des acteurs souhaitant agir (ou pas) sur le climat. Ainsi pour les membres d'une communauté scolaire, le climat reflète le jugement qu'ont les usagers (les parents et les élèves), les professionnels (enseignants, agents, administratifs) de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Du côté des acteurs, ce sont toutes les actions qui conduisent à améliorer le bien-être, la sérénité dans un établissement. On peut évoquer cette notion de bientraitance qui nous vient notamment du Québec avec l'idée de mieux penser le « prendre soin » des élèves, des personnels...

2. Le climat scolaire, une notion complexe

Malgré la multidimensionnalité de cette notion, on peut isoler quelques facteurs qui « font climat » à l'échelle d'un établissement (on y reconnaîtra quelques éléments de la pyramide des besoins de Maslow) et évoquons quelques pistes de questionnement :

a. Les relations : quelles sont les valeurs véhiculées et partagées ? Comment l'accueil est-il pensé, organisé ? Pour les nouveaux collègues par exemple, pour les parents ? Comment travaille-t-on à développer des relations positives entre tous ? Les décisions qui concernent la vie collective sont-elles partagées ? De manière générale, valorise-t-on la diversité, les réussites, la collaboration, l'entraide, la participation des parents ? Quelle est la participation réelle des élèves dans l'apprentissage et la discipline ?...

b. L'enseignement et l'apprentissage : une vraie réflexion pédagogique est-elle conduite à l'échelle de l'EPL ? Quelle place pour une pédagogie différenciée, pour l'aide apportée aux élèves ? La créativité est-elle valorisée, la participation encouragée ? Un projet, un parcours d'apprentissage social, émotionnel et éthique – enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines est-il pensé, élaboré, mis en cohérence ? Tous les acteurs ont-ils une vision, une connaissance claire et partagée du projet de l'EPL ? La direction est-elle un vrai soutien ? Sait-elle se rendre disponible ?...

c. La sécurité : le besoin de sécurité est fondamental. De quelle manière travaille-t-on pour que tous les élèves se sentent en sécurité dans l'établissement ? Les règles de vie sont-elles claires, applicables et communiquées de manière efficace ? Tous les acteurs ont-ils une connaissance claire du règlement ? Les façons de les appliquer sont-elles partagées, discutées, pensées en commun ? Du point de vue de la sécurité émotionnelle, comment développe-t-on la tolérance à la différence, quelles sont les réponses au harcèlement ? Comment résout-on les conflits ? Prend-on suffisamment de temps pour les résoudre, les déconstruire ?

d. L'environnement physique : est-on assez vigilant sur la propreté des lieux, l'amélioration du confort des élèves, des personnels ? Les espaces et les matériels sont-ils adéquats ? Pour aller plus loin, est-on attentif à l'esthétique des lieux ? De quelle manière fait-on de l'établissement un lieu de vie : activités proposées sur la pause méridienne, les offres extra-scolaires ?...

e. Le sentiment d'appartenance : une notion assez négligée dans notre système éducatif. Dans le monde anglo-saxon on n'hésite pas, par exemple, à donner un blason, une devise à un établissement scolaire. Pour nos établissements comment travailler à développer le sentiment pour chacun d'être relié à la communauté scolaire ? Comment faire pour que chaque élève se sente épaulé voire tutoré par au moins un adulte ? Repenser le rôle du PP, du CPE, des AED ? Comment développer l'engagement, l'enthousiasme des professeurs et des élèves ?...

D'autres facteurs entrent en jeu notamment l'organisation générale. Par exemple, comment sont composées les classes (principes républicains ou pas), comment fonctionnent les conseils de classes, de quelle manière fait-on vivre les différentes instances, travaille-t-on à développer des procédures, des démarches qualité (avec la volonté d'amélioration constante du service), etc.

La liste de ces facteurs, de ces leviers d'action serait longue. Le sceptique pourrait n'y voir qu'une collection hétéroclite de gadgets plus ou moins à la mode. Cependant, la recherche nous apprend que **l'amélioration du climat scolaire pour une école sereine et citoyenne permet** l'amélioration des résultats scolaires, du bien-être des élèves et des adultes, la diminution notable du harcèlement, des problèmes de discipline, des inégalités scolaires, une plus grande stabilité des équipes, une baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

C'est là que les deux notions que sont le climat et le décrochage entrent en résonance. Doit-on voir une contradiction entre les deux ? Après tout le décrochage semble être une affaire plutôt individuelle et le climat une affaire collective. Là encore, la recherche montre que le climat scolaire joue un rôle dans le décrochage scolaire. Il existe même une corrélation forte entre bien-être et réussite.

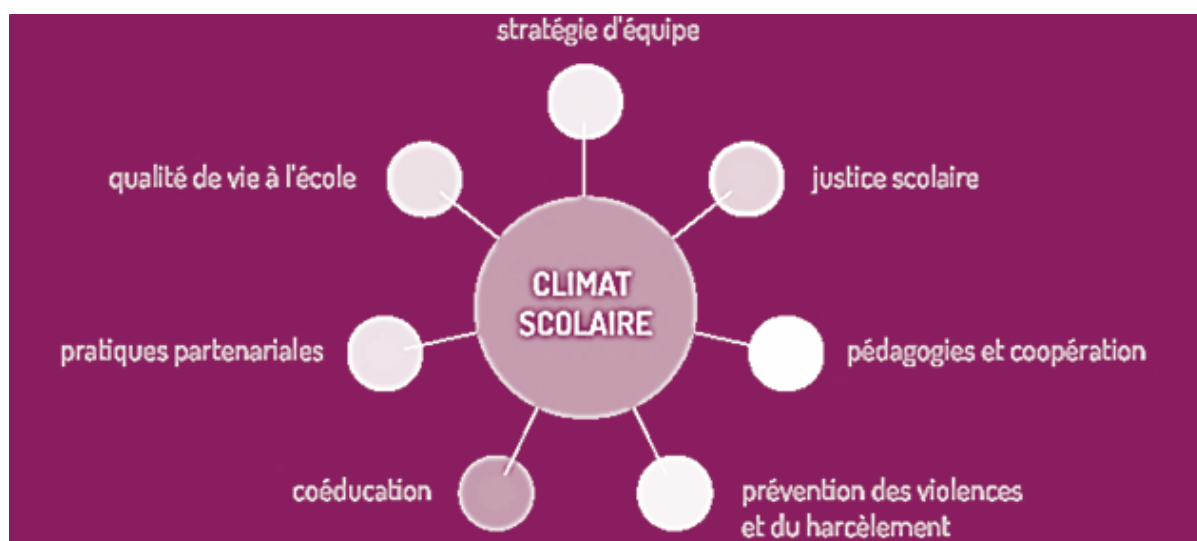
Ce bien-être, cette réussite viennent aussi de ce souci général qu'a une communauté de penser l'accueil de chacun. Nos textes accompagnent, anticipent parfois, ces réflexions. Ainsi en est-il du passage de la notion d'intégration à la notion d'inclusion s'agissant des élèves en situation de handicap ou relevant de l'adaptation scolaire. Passage que constitue l'effort pour un individu de s'intégrer à un collectif contrairement à l'effort que doit faire un collectif pour accueillir une personne.

Pour revenir, plus précisément, au décrochage, on sait qu'un environnement peu serein, un climat dégradé voire rejetant contribue à accélérer le processus plus ou moins long de désengagement. Le rejet renforce le décrochage (ce qui peut renforcer chez certains élèves le « vouloir réussir leur décrochage »).

De ce point de vue, le décrochage s'apparente à un désengagement qui est généré par un manque d'appariement entre les besoins de l'élève et la réponse des environnements éducatifs (famille, école). C'est un processus d'auto-élimination très difficile à identifier en dehors de ces manifestations les plus visibles. Il recouvre, en effet, des situations diverses résultant de processus complexes : multiples pressions, environnement, milieu social et familial, difficultés rencontrées, parcours de vie, institution scolaire, etc.

3. Comment agir sur le climat scolaire pour lutter contre le décrochage ?

On peut s'appuyer sur différents travaux de recherche qui ont identifié 7 facteurs sur lesquels on peut agir pour améliorer un climat scolaire.



Dès lors que mettre en place pour prévenir les risques de décrochage ? Comment agir ? Que peut-faire le référent décrochage dans son établissement ? Seul sans doute peu car nous avons bien vu qu'il s'agissait d'un travail collectif. En revanche, il peut sans doute commencer à mettre « en mouvement » ce collectif en mettant l'accent sur ces questions lors des différents moments de la vie de son établissement : lors de l'élaboration du projet d'établissement, des projets pédagogiques, au sein des différentes instances que sont les conseils pédagogiques, d'enseignement, mais aussi de classes ...

Prenons quelques-uns des facteurs identifiés par la recherche et essayons à travers quelques pistes de penser l'action que l'on peut conduire pour susciter la réflexion dans un établissement.

a. Stratégie d'équipe

Sensibiliser les équipes à ces questions paraît être un préalable. Ce qui permettra d'aider à structurer les instances, l'action des acteurs notamment sur la question du repérage. On est souvent attentif à l'absentéisme qui n'est qu'un signe fort (par ailleurs, la situation est souvent enkystée depuis longtemps quand les élèves s'absentent) mais qu'en est-il des signaux faibles, des autres indicateurs ? Structurer les instances de repérage (qui fait quoi, rapport entre la cellule de veille et le GPDS) ; c'est aussi faire connaître leur rôle (aux collègues, aux parents, aux élèves : montrer que l'on ne veut laisser personne au bord du chemin). Attention : les enseignants sont souvent absents des différentes cellules de veille ou GPDS ; il est nécessaire d'aborder la situation de l'élève dans sa globalité et non pas simplement du côté santé/social. Repérer passe par utiliser, construire des outils de repérage, de veille. Il en existe plusieurs qu'utilisent les collègues COP (LYCAM, ADAXIS, ...) mais on peut aussi se doter d'outils maison. Par exemple, après la réunion d'harmonisation CM 2 / 6^{ème} envisager dès la rentrée une rencontre entre les élèves repérés et le COP. Dans tous les cas, plus on agit tôt, plus on a de chance d'éviter tout décrochage. Autre idée, ne pas s'isoler. Les réponses sont à construire dans l'élaboration de réponses partenariales internes (accompagnement personnalisé, tutorat par un adulte référent, par des pairs, AED, parcours spécifique, prise en charge en classe, outils (PPRE, etc.), entre établissements ou à l'échelle du bassin mais également en lien avec des partenaires extérieurs. Un incontournable : travailler la cohérence des discours. L'idée est de construire une culture d'établissement, une attention portée vers tous et en particulier vers les plus fragiles. Peu à peu, cela passera par l'affichage de l'ambition de l'établissement, de l'ambition collective. Pourquoi ne pas l'inscrire dans le règlement intérieur ?

b. Pratiques partenariales

Nous avons évoqué la nécessité de constituer un réseau d'acteurs mobilisables mais à l'interne, il est nécessaire de construire une mémoire collective de ressources mobilisables : fichiers, outils divers, bibliothèque pédagogique en salle des professeurs, ... Les passages de classes, de cycles sont des grands moments de fragilité : perte de mémoire, perte de repères pour des élèves qui étaient accompagnés. Il est donc nécessaire de travailler ces passages (procédures, dossiers scolaires) de travailler les liaisons inter-cycles. Les pratiques partenariales supposent aussi de faire connaître ce que l'on fait, de communiquer à l'interne et à l'externe sur les objectifs, les valeurs de l'établissement, les actions (semaine de la persévérance scolaire)

c. Préventions des violences et du harcèlement

Sur ces questions, on peut s'inspirer de ce qui se fait au Québec où on travaille sur les compétences sociales depuis de nombreuses années. On peut citer le programme PACTE (Programme d'acquisition du contrôle de soi et du développement de la tolérance chez l'élève), le programme « vers le pacifique ». En France L'AROEVEN propose une formation pour les adultes et pour les élèves sur la médiation entre pairs. L'objectif est de donner aux élèves des outils de résolution pacifique de conflits. Parallèlement à ce type de programme, il est indispensable de travailler sur le respect, sur les valeurs, sur le règlement intérieur, donner la parole aux élèves (éprouver les règles démocratiques) que ce soit en classe, au-travers des associations (FSE, AS) mais aussi des CVC, CVL.

Donner la parole suppose aussi de former les délégués, les élèves tuteurs mais aussi les adultes. Les AED par exemple qui sont souvent les premiers interlocuteurs des élèves et les adultes référents pour l'aide aux devoirs.

d. Coéducation

Travailler avec les familles, leur donner des outils d'accompagnement de la scolarité de leur enfant contribue à lutter contre le décrochage. Les rencontres ritualisées autour d'objets comme le PPRE prennent tout leur sens. Elles ont pour objectif, au-delà de ce qui sera inscrit, de mettre en mouvement un enfant et sa famille, de restaurer de la confiance, de montrer l'intérêt que l'établissement porte à un élève. Tout cela n'est pas évident mais c'est souvent implicite. Cela nous amène à penser autrement l'accueil dans l'établissement notamment des familles ainsi qu'à mettre en place des actions avec/pour les familles : comment aider son enfant à la maison, découvrir le fonctionnement du collège et plus largement l'institution : donner des clés de compréhension...

En conclusion, quelques outils

Il n'est pas toujours nécessaire de tout inventer. Des outils peuvent nous permettre d'avancer dans toutes ces questions. Voici une liste non exhaustive d'outils :

- La mallette ONISEP : <http://mallettedesparents.onisep.fr/>
- La mallette GPDS de l'académie de Créteil : <http://orientation.ac-creteil.fr/le-gpds-et-ses-outils/>
- Guide aidé et accompagner des élèves en difficulté de comportement (académie de Dijon) : <http://www.ac-dijon.fr/dsden21/cid79202/guide-aider-et-accompagner-les-eleves-en-difficulte-de-comportement.html>
- Vers une hospitalité scolaire (académie de Versailles) : http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_272083/manifeste-pour-un-accueil-d-hospitalite-a-l-ecole

Deux sites

- <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>
- <http://titaproject.eu/>

Quelques citations pour les jours de découragement :

- « Cela semble toujours impossible jusqu'à ce qu'on le fasse » Nelson Mandela
- « Là où il y a une volonté, il y a un chemin. » Lao Tseu

Aborder le décrochage scolaire du point de vue des interactions entre le sujet, son milieu et l'école

Les Alliances éducatives, Didier Zimniak, proviseur du LP Marie Curie à Clermont-Ferrand.

1. Eléments de définition

Les causes du décrochage étant multifactorielles, il devient nécessaire de mobiliser l'expertise de l'ensemble des acteurs, dans leur diversité : la notion d'alliance présuppose un objectif et une culture partagés, ainsi que des priorités et actions définies en commun.

Les alliances éducatives, introduites par le rapport des Inspections générales de juin 2013 « Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée¹⁵ » portent une approche globale du jeune. Il s'agit de développer les regards croisés entre professionnels et de promouvoir la notion d'équipe au sens large étendue aux partenaires. C'est un élément central du volet prévention du plan « tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ».

Ce mode de travail pluri-professionnel coordonné autour de l'élève conduit les différents acteurs à analyser avec l'élève ses potentialités et ses difficultés, puis à mettre en place, avec lui et en lien avec sa famille, un parcours.



De manière générale, l'alliance part d'une coordination renforcée interne à l'établissement qui s'élargit à des partenaires externes (associations, collectivités, entreprises, etc.). Si le jeune est déjà suivi par un partenaire, ce dernier sera intégré dès le départ à la démarche.

Les alliances s'appuient sur des dispositifs existants. Dans le 2nd degré, elles ont pour support les Groupes de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) qui associent l'ensemble des personnels concernés de l'établissement.

S'agissant des partenariats externes, le travail en lien avec la Protection Judiciaire de la jeunesse, l'agence du service civique et les entreprises, par exemple, donne lieu à des collaborations souvent fructueuses.

2. Différentes formes d'alliances éducatives

a. La gestion de classe : vers une alliance entre l'enseignant et l'élève

Les études d'Anne Lessard et d'Archambault et Chouinard¹⁶ montrent que pour bâtir une alliance éducative de qualité entre l'élève et l'enseignant il est nécessaire de privilégier au sein de la classe des valeurs partagées, des relations socio-affectives et de confiance mais aussi de développer un climat sécurisant et un contexte favorable aux apprentissages.

15 - « Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée », Rapport conjoint IGEN / IGAENR - n° 2013-059, Juin 2013.

16 - « Vers une gestion éducative de la classe » Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). ed .Montréal.

b. Le Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire - GPDS : vers des alliances éducatives internes.

Le GPDS favorise les échanges et permet d'appréhender l'élève dans sa globalité au regard des informations apportées par l'ensemble des personnels concernés (direction, enseignants, CPE, COP, Assistante Sociale, infirmière) : partage de données sociales, d'éléments de diagnostic sur la situation de l'élève ou du «profil dynamique» dans lequel l'on recherchera autant de points d'appui pour lui donner et se donner de réelles chances de reprendre le cours d'une scolarité ordinaire. Ainsi, dans l'académie, le GPDS est présent dans de nombreux établissements, même s'il prend des noms différents : cellule de veille, réunions hebdomadaires de concertation, etc.

c. Un accompagnement éducatif pluridisciplinaire

Un exemple dans le bassin de Clermont-Cournon. Ce projet commun à plusieurs collèges d'un même bassin donne la possibilité à des élèves envoi de décrochage d'être pris en charge par une équipe transdisciplinaire et professionnelle pour travailler sur l'estime de soi et la motivation. Le projet prend appui sur l'EREA : les professeurs de collège assurent l'enseignement général, les PLP de l'EREA l'enseignement professionnel (ateliers l'après-midi pour les 4ème-3ème et ateliers éducatifs pour les 6ème-5ème). Les élèves suivent également un atelier sur l'estime de soi animé par les conseillers d'orientation. La durée est de deux semaines pour les élèves avec un mois et demi entre deux périodes. Au moment du retour dans le collège, l'élève est accompagné par un tuteur qui est généralement le professeur qui a vécu la semaine avec lui. Cette expérimentation est importante pour deux raisons : d'une part, parce qu'elle vient casser les niveaux et les structures pour rechercher d'abord les compétences des enseignants, d'autre part, parce qu'elle montre qu'à plusieurs, on réussit mieux (échanges d'informations, confrontation des points de vue, mise à plat des problèmes, recherche de solutions) ; les élèves poursuivent leur formation.

En conclusion...

Il est donc nécessaire de conjuguer les dimensions interne et externe à l'établissement et formaliser un cadre de collaboration pour un véritable travail en équipe permet aux alliances éducatives d'apporter une valeur ajoutée aux dispositifs. Mettant en synergie les compétences des différents acteurs des secteurs de l'enseignement, de l'éducation, de la santé, de la justice, de l'entreprise, elles contribuent à la réassurance, à la remobilisation et au bien-être de l'élève ainsi accompagné.

Les dispositifs nationaux de prévention du décrochage scolaire et de rattrapage scolaire, Mission de lutte contre le décrochage scolaire

De l'accrochage au rattrapage : la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

Le plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »¹⁷ présenté en novembre 2014 par le Ministère de l'Éducation nationale, acte la mobilisation de tous les acteurs de l'Éducation nationale, en particulier celle des personnels de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), et de ses partenaires dans le cadre de cette priorité nationale.

Garantir l'égalité des chances, faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société sont des missions de l'École. Ainsi, l'activité menée au titre de la MLDS doit contribuer à la réalisation de ces objectifs, en agissant sur la prévention du décrochage scolaire, en favorisant l'accès au diplôme et à la qualification, en facilitant le retour vers l'École des jeunes ayant déjà décroché et enfin en contribuant à la sécurisation des parcours de formation. La MLDS poursuit un double objectif : réduire, par des actions de prévention, le nombre de sorties sans qualification et accompagner vers une formation qualifiante, les élèves sortis du système scolaire sans diplôme.

Dans l'académie cette action repose sur 3 piliers :

a. Un repérage efficient permettant le suivi des jeunes décrocheurs

Ce repérage est réalisé par les EPLE, les CIO, les Missions Locales et la MLDS, via un recensement informatisé et mutualisé des situations de jeunes sortis du système scolaire ou en voie de décrochage. Ce repérage vient compléter celui effectué via le Système Interministériel d'échanges et d'information (SIEI).

b. Des instances de régulation des situations de décrochage

Les Cellules de Veille Educative (C.V.E.) - commissions multi-partenariales constituées de membres de l'Éducation nationale, de partenaires fortement impliqués dans l'accompagnement de jeunes en grande difficulté (Missions locales, P.J.J.,...) mais aussi d'organismes de formation (Greta, CFA,...) - examinent et recherchent des solutions pour tous les jeunes en grande difficulté. Implantées dans chaque bassin de formation de l'académie, les C.V.E. ont pour mission de proposer, en fonction des besoins des jeunes, des solutions d'insertion ou de formation les plus adaptées puis d'assurer le suivi et l'insertion professionnelle de chacun d'entre eux.

c. Des parcours personnalisés dans le champ de la prévention et de la remédiation

- **Actions centrées sur la prévention** (destinées aux élèves en voie de décrochage). Le Parcours Aménagé de Formation Initiale (PAFI) est une réponse possible. Il s'adresse aux jeunes de plus de 15 ans, en rupture scolaire mais toujours scolarisés en collège ou en lycée. Il consiste en un aménagement du temps scolaire afin d'accompagner une réorientation, d'élaborer un projet professionnel ou encore, d'aider à la recherche d'une formation par alternance.

- **Actions de remédiation**, pour des jeunes de plus de 16 ans. L'académie de Clermont-Ferrand compte ainsi onze plates-formes d'insertion et de découverte professionnelle qui ont vocation à accompagner les jeunes de plus de 16 ans, sortis du système éducatif sans diplôme. Elles fonctionnent selon le principe d'entrées et sorties permanentes. Elles permettent aux jeunes de construire un projet, de préparer leur insertion professionnelle ou encore de poursuivre leur scolarité. Selon le profil des jeunes, deux types de parcours sont possibles. **Un parcours destiné à ceux qui ne souhaitent pas de retour en scolarité et qui désirent s'engager dans une formation par alternance** ; limité dans le temps (8 semaines renouvelables), il permet de réaliser un bilan individuel, de découvrir les milieux professionnels et de valider un projet professionnel grâce à des périodes de stages en entreprises. **Un parcours destiné à ceux n'ayant pas de projet professionnel défini sans pour autant rejeter « le scolaire »** ; d'une durée variant de quelques mois à une année scolaire, ce type de parcours permet de renforcer les acquis scolaires, de valider un projet à travers la découverte des milieux professionnels (enquêtes, visites, stages en entreprises) et d'en amorcer sa réalisation (entrée en lycée professionnel ou signature d'un contrat d'apprentissage).

17 - « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » : <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>

- Modules de réparation à l'examen par alternance (MOREA).

Le MOREA « bac général et technologique » s'adresse à des jeunes ayant échoué 2 fois à l'examen du baccalauréat. L'objectif est de préparer à nouveau l'examen, selon une organisation pédagogique différente (le jeune suit uniquement les matières non validées), et d'approfondir le projet professionnel par le biais de l'alternance. Le MOREA « CAP et bac pro » s'adresse à des jeunes ayant échoué 1 fois à l'examen du baccalauréat. Il obéit aux mêmes principes que ceux énoncés précédemment. Les chefs d'établissement sollicitent ainsi la MLDS (en cas de rupture ou d'échecs aux examens sans possibilité de redoublement) afin d'élaborer un parcours ou un projet.

En conclusion...

La MLDS, largement mobilisée sur le champ de la remédiation, se positionne de plus en plus aujourd'hui sur celui de la prévention.

Au-delà des établissements scolaires où elle intervient, c'est au sein des réseaux FOQUALE (Formation Qualification Emploi) que la MLDS peut investir pleinement le champ de la prévention. Elle y conduit une activité de conseil, d'expertise et d'ingénierie de formation. Il s'agit d'interroger la pertinence des projets au regard des besoins, de mutualiser les pratiques et de créer les structures ou dispositifs innovants en mobilisant l'ensemble des acteurs de l'Éducation nationale.

C'est aussi pour la MLDS le moyen d'investir le champ de la formation en sensibilisant les équipes éducatives aux signes précurseurs du décrochage.

Les Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE), Gisèle Estival, proviseur adjoint du lycée Raymond Cortat à Aurillac

Dans le plan national «*Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*» l'institution rappelle la responsabilité de l'école car elle conditionne le devenir du jeune - Elle en est le 1^{er} opérateur.

Ainsi il est nécessaire d'agir en amont afin d'éviter les ruptures et les situations d'échec qui peuvent être propices au décrochage scolaire. L'ensemble de la communauté éducative doit être mobilisée sur cet objectif. L'École doit devenir un lieu de réussite où l'on a plaisir à apprendre.

Ce plan indique trois grandes orientations :

- Créer une politique publique dédiée à la Lutte Contre le Décrochage Scolaire, qui soit partenariale et centrée sur la prévention, l'intervention et la remédiation
- Poursuivre les efforts dans les champs de l'intervention et la remédiation,
- Mettre l'accent sur la prévention

En s'interrogeant sur nos pratiques pédagogiques, le climat scolaire dans nos établissements, les alliances éducatives, nous sommes incontestablement sur des approches éducatives repensées avec pour ancrage : «un élève, un projet, une équipe». Or la mission première des réseaux FOQUALE relancés en 2013 (**Circulaire n°2013-035 du 29 mars 2013 Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE) s'inscrit bien dans ce cadre puisqu'il s'agit de remobiliser toutes les ressources de l'Éducation nationale pour prévenir le décrochage scolaire.**

1. Les Acteurs des réseaux FOQUALE

Ces réseaux rassemblent, dans le périmètre d'action d'un bassin (ou d'une plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs -PSAD), les établissements et dispositifs relevant de l'Éducation nationale et susceptibles d'accueillir les jeunes décrocheurs.

Par bassin, on a un responsable FOQUALE et un comité de pilotage.

Le responsable est un chef d'établissement dont le rôle est de :

- désigner les membres du comité de réseau / ou constitue le comité de réseau,
- définir des objectifs prioritaires,
- mettre en œuvre et anime le comité de réseau,
- coordonner les relations avec les partenaires.

Le comité de pilotage est composé de :

- un référent des corps d'inspection,
- trois chefs d'établissement représentant les collèges, les LEGT et les LP,
- un représentant MLDS (Mission de Lutte contre le décrochage scolaire),
- un directeur de CIO

L'inspecteur de l'Éducation nationale en charge de l'information et de l'orientation, en lien avec le DASEN, assure la coordination des différents réseaux constitués sur le territoire (le département) dont il a la responsabilité.

2. Rôle attendu des acteurs

2.1 - Les acteurs opérationnels à l'échelle de l'établissement

- **Les Enseignants / L'équipe éducative dont l'objectif** est de favoriser l'accrochage scolaire au sein de la classe
- **Le GPDS (Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire) qui a pour enjeu de** prévenir les risques de rupture scolaire. Son **pilotage** est assuré par le chef d'établissement.
- **Le référent décrochage scolaire dont la mission est plurielle :**
 - Sensibiliser les équipes pédagogiques de son établissement
 - Organiser et suivre les travaux du GPDS, avec un signalement dans SDO prévention
 - Collaborer avec la MLDS, le CIO et la ML
 - Coordonner les actions relatives au droit en retour en formation
 - Aider à la construction de parcours individualisé et accompagne le jeune dans son parcours aménagé avec l'appui de l'équipe éducative
- **Le coordinateur MLDS**

2.2 - L'acteur opérationnel à l'échelle des bassins : le réseau FOQUALE¹⁸

Son rôle est de :

- définir les actions pour mobiliser les établissements autour du suivi des jeunes décrocheurs,
- communiquer avec les acteurs opérationnels / Référent décrochage scolaire,
- analyse et identifie les besoins de solutions,
- développer l'offre de solution éducation nationale en s'appuyant sur le réseau d'acteurs.

Les réseaux FOQUALE ont par conséquent un rôle de mise en réseau des établissements, de mobilisation en interne pour développer des mesures de remédiation au sein de l'Éducation nationale et en renforcer la lisibilité. Ils sont un relais pour développer des alliances externes à l'établissement scolaire afin de proposer une seconde chance pour les jeunes en situation de décrochage.

En conclusion...

Il ressort de nos pratiques de terrain une souplesse dans l'appropriation de ce réseau, un grand nombre de solutions innovantes avec la mise en place de dispositifs qui ne découragent pas. S'il demeure important pour les réseaux FOQUALE d'être en connexion avec les politiques d'orientation d'un bassin, de développer des partenariats en renforçant les collaborations en articulation avec tous les acteurs opérationnels au sein et extérieur à l'éducation nationale, il n'en demeure pas moins qu'il reste beaucoup à faire dans le champ de la prévention et que tout se joue d'abord au sein de la classe et en interne des établissements. Il est de notre responsabilité individuelle et collective de prévenir ce décrochage scolaire car pour chaque élève qui décroche c'est d'abord un enjeu humain et psychologique.

¹⁸ - <http://www.ac-clermont.fr/orientation/lutter-contre-le-decrochage-scolaire/reseaux-foquale/>

Fiche 1 - Quelles actions peuvent être prévues à la détection des signes de décrochage ?

1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
- Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN. Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en œuvre

Établir le profil des élèves

- Evaluation des compétences indispensables à la réussite scolaire : maîtrise de la lecture (fluence, test Roc).
- Evaluation de la motivation des élèves et de son rapport à l'école : tests divers (LYCAM – ADAXIS...) et en lien avec le COP.
- Transmission des éléments de suivi d'un cycle à l'autre, d'une année à l'autre (leviers et/ou difficultés d'apprentissage).
- Analyse des données scolaires des entrants par l'équipe éducative.
- Entretien avec chaque élève entrant par un des membres de l'équipe éducative (transmission à tous).
- Connaissance des élèves ayant un suivi éducatif, social ou médical.
- Repérage des élèves au comportement qui interroge l'équipe éducative.
- Repérage des élèves fragiles lors du conseil école-collège.

Assurer un suivi des élèves

- Suivi des résultats scolaires.
- Bilan avec les élèves en difficulté et/ou en risque de décrochage en lien avec les familles et les travailleurs sociaux.
- Entretiens individualisés avec toutes les familles.
- Suivi du comportement général et scolaire : rapports d'incident hors l'établissement, dans et hors la classe.
- Elaboration d'un outil permettant le suivi partagé des élèves par l'équipe éducative.
- Utilisation de l'ENT pour signaler tout problème en temps réel (notes, incidents d'une heure à l'autre...).

3. Check Evaluer

- Proposition d'indicateurs de suivi**
- ⇨ Nombre de démissions.
 - ⇨ Nombre de retards en cours.
 - ⇨ Nombre de sanctions (exclusions de cours, auto exclusions, conseils de discipline, commissions éducatives).
 - ⇨ Nombre de passages à l'infirmerie.
 - ⇨ Nombre de vœux 1 satisfaits.
 - ⇨ Nombre de PPRE passerelles (CM2/ sixième).
 - ⇨ Nombre de passerelles 1^{ères}.
 - ⇨ Taux des élèves sortis sans solution.
 - ⇨ Taux d'élèves sans affectation en fin de 3^{ème}.
 - ⇨ Nombre de ruptures de stage PFMP.
 - ⇨ Nombre d'élèves sans lieux de stage.
 - ⇨ Nombre d'entretiens individualisés.
 - ⇨ Nombre d'élèves susceptibles d'abandonner l'école (ADAXIS, LYCAM).

Points forts

Points faibles

DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Objectifs

Actions



4. Act

Agir

1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
- Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN. Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des Jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en œuvre

Donner à tous les élèves les moyens d'entrer dans les apprentissages

- Préciser l'univers de référence mobilisé par la tâche et s'assurer que tous les élèves le partagent
- Prendre un temps en début de séance pour définir explicitement l'objet de la séance et avant l'évaluation (« l'évaluation n'est pas un piège » : dire quelles seront les compétences mobilisées et donc s'évaluées, construction avec élèves des «antisèches»...).
- Faire émerger les préconceptions et leur en faire éprouver les limites ou/et leur caractère erroné.
- S'assurer que tous les élèves ont une fluence de lecture permettant d'accéder à la compréhension (test de fluence) et, dans le cas contraire, centrer l'accompagnement personnalisé sur la maîtrise de cette compétence, solliciter les élèves qui ont une fluence insuffisante pour lire en classe.
- Décharger les élèves des compétences de base qu'ils ne maîtrisent pas et qui, en conséquence deviennent des obstacles à l'apprentissage alors que ces élèves pourraient tout à fait accéder à cet apprentissage : principe des adaptations et des aménagements que l'on fait naturellement pour les élèves souffrant d'un handicap et qu'il faut également mettre en œuvre pour les élèves ne difficultés (décharger de la lecture pour les dyslexiques mais également les lecteurs fragiles) : utilisation des outils numériques.

Organiser des scénarios pédagogiques plus efficaces

- Limiter le nombre d'activités sur une séance pour dégager des temps d'explicitation, de réflexivité sur ce que l'on est en train de faire, d'apprendre : « faire moins mais mieux ».
- Mettre en œuvre une pédagogie explicite relayée par des outils donnés, construits avec les élèves (fiche compétences exploitées et évaluées ; fiche d'annonce de séquence ; préparer l'évaluation avec les élèves ; fabriquer des «antisèches»).
- Différencier : cela ne signifie pas une activité différente pour chaque élève mais prévoir, en amont de la séance, ce qui peut être obstacle selon les élèves à la réalisation de la tâche qui doit conduire à l'apprentissage et définir des étayages.
- Développer le travail collaboratif : on apprend avec les interactions entre pairs (socio constructivisme).
- Pédagogie inversée.

Optimiser l'accompagnement personnalisé

- Penser l'organisation horaire : cours alignés par groupes de besoins et progression sur une cohorte.
- Expériences des MACLÉ (Module d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture).
- Atelier lecture : travail par petits groupes.
- Atelier compréhension de l'écrit (réapprentissage de la lecture).
- Atelier écriture : bien lire/écrire, FRANCYA sur les niveaux faibles au CDI.

3. Check Evaluer

Proposition d'indicateurs de suivi

- ➔ Taux d'élèves dont les résultats ont progressé.
- ➔ Taux de réussite au test de fluence.
- ➔ Nombre de passerelles 1^{ères}.
- ➔ Taux de redoublements en 2^{nde}.
- ➔ Nombre de réorientations.
- ➔ Taux de réussite aux examens.
- ➔ Nombres de tutorats.
- ➔ Taux de fréquentation du CDI.
- ➔ Taux d'élèves maîtrisant le socle commun.
- ➔ Taux de participation des enseignants aux formations.

Points forts

Points faibles

Objectifs

Actions

DIAGNOSTIC PARTAGÉ

1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
- Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN.

Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en oeuvre

Accompagner les élèves

- Organisation d'un pré conseil avant Toussaint.
- Faire du « CPE » un relai entre les différents acteurs de la scolarité de l'élève.
- Mettre en place un SAS éducatif.
- Faire des groupes de remotivation pour casser l'isolement des décrocheurs. Ils sont sortis de la classe et pris en charge par la COP et le documentaliste.
- Respect rigoureux des PAP, PPS avec réévaluation en cours d'année si nécessaire.
- Accompagner l'élève dans un choix de stage en cohérence avec le projet professionnel.
- Conduire un travail fort en collège sur le projet d'orientation aidera à l'élève à poser du sens sur l'enseignement et le savoir être élève.

Donner du sens à la présence à l'école

- Développer la pédagogie de projet pour montrer l'intérêt des « connaissances scolaires » et proposer des tâches finalisées (production).
- Inscrire le travail à l'école dans une logique d'insertion dans la société : travailler sur la sur la découverte des métiers dès la 4^{ème}
- Mettre en oeuvre un parrainage par un acteur de l'entreprise où l'élève a fait ou fera son stage
- Ouvrir l'école et faire intervenir des acteurs extérieurs (témoins du monde du travail,...) .
- Organisation d'un forum internalisé sur les métiers.

Accompagner les enseignants

- Auto-analyse : être capable en tant qu'enseignant de savoir lâcher prise (on ne peut pas tout savoir, tout gérer « sauver le monde »)
- S'interroger sur la formation des enseignants : par exemple, formation de l'équipe pédagogique pour que les professeurs principaux repèrent les décrocheurs aux conseils de classe.
- Partage efficace de l'information (ex : utilisation boîte mail ENT, réunion d'information)
- Favoriser les remplacements de courte durée par les collègues (annoncer absences)

3. Check Evaluer

Points forts

Points faibles

DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Objectifs

Actions



1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
 - Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN.

Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en oeuvre

Travailler ensemble

- Participation d'enseignants au GPDS.
- Connaissance du rôle du référent décrochage scolaire.
- Aménagement des EDT (favoriser la concertation, les temps de réunion ; ex : 13h-14h).
- Mise en place de réunions pluri-catégorielles pour faire un suivi régulier des élèves (hebdomadaire, mi-trimestre, après les conseils de classe).
- Mise en place de journées banalisées pour que les équipes pédagogiques travaillent ensemble (EPI, AP, thèmes, etc.).
- Participation aux conseils d'enseignement et conseils pédagogiques.
- Mise en place de co-enseignement.
- Communication sur sa progression pédagogique (pour les enseignants).
- Aménagement concerté pour la mise en place de parcours pour un public à besoin éducatif particulier (PAP, PPS).
- Partage de la tâche du professeur principal des 3^{èmes}, ainsi que des 2ndes.
- Instauration de moments de convivialité pour favoriser la cohésion entre tous les personnels.
- Semaine d'intégration pour l'ensemble des secondes (LEP).
- Mise en place de FIL destinées à un public pluri catégoriel.
- Travail autour du projet d'établissement.

Communiquer

- Bilan annuel des actions présenté en CA.
- Utilisation de l'ENT pour des échanges quotidiens entre membres de l'équipe.
- Décloisonnement des missions pour que les élèves aient une autre perception des personnels.
- Echanges avec les élèves lors des conseils de classe, CA, CVL, CVC etc.
- Visite des plateaux techniques (LP) pour les 3^{èmes} : découverte d'un LP et échanges avec les professeurs
- Invitation de professionnels pour la présentation des métiers, venue des anciens élèves, intervention de chefs d'entreprises pour les motiver.

3. Check Evaluer

Proposition d'indicateurs de suivi

- ⇒ Nombre de réunions pluri-catégorielles mises en place au cours d'une année.
- ⇒ Nombre de projets transversaux.

Points forts

Points faibles

DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Objectifs

Actions

▪ **Fiche 4 - Comment le sentiment d'appartenance et de bien-être des élèves dans l'établissement peut-il être développé ?**

1. Plan Planifier

➢ Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.

➢ Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN.

Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en oeuvre

Travailler la qualité de vie

- Travail autour de la qualité des repas, implication des élèves : commission menus.
- Cours de yoga et sophrologie.
- Formation à la sécurité : rassurer.
- Opération «petit déjeuner».

Rendre les lieux accueillants et agréables

- Amélioration de la signalétique.
- Décoration de l'établissement (aménagement couloirs, salle des profs, classes ...).
- Locaux bien équipés, agréables.
- Amélioration de la bienveillance de la communauté éducative : « bonjour » exemplarité, respect mutuel.

Organiser les différents moments de la vie de l'établissement

- Proposition d'activités sur le temps midi-deux : clubs, foyers, aide aux devoirs, EPS, CDI.
- Amélioration des conditions de vie à l'internat.
- Développement de l'autonomie des élèves (salle auto gérée...).
- Grands temps collectifs : remise des diplômes, fêtes, cross, temps de partage au retour des voyages avec les parents, bal, journées d'intégration nouveaux élèves (6ème, 2nd), journées de commémoration
- Amélioration de l'utilisation des heures de vie de classe.

Mobiliser un réseau de partenaires : vers les alliances éducatives

- Développement des partenariats (médiathèque, centre social, ...).
- « Ecoles des parents », moments conviviaux d'accueil des parents.
- Organisation de moments d'échanges avec des intervenants extérieurs (ex : café-débat).
- Echanges avec d'autres pays (projet ERASMUS...), échanges inter établissements.
- Echange formation initiale et continue.
- Tutorat avec des acteurs internes ou externes à l'établissement.

Valoriser

- Valorisation des compétences extra scolaires.
- Reconnaissance de tous les élèves (persévérance scolaire).
- Valorisation de toutes les filières.

3. Check Evaluer

Proposition d'indicateurs de suivi

- ⇨ Nombre de démissions.
- ⇨ Taux d'absentéisme.
- ⇨ Nombre d'oublis de matériel et travail non fait.
- ⇨ Nombre d'incivilités/incidents/dégradations.
- ⇨ Nombre de cas de harcèlement.
- ⇨ Utilisation d'ADAXIS et du LYCAM (mesure le bien-être et l'estime de soi des élèves).
- ⇨ Taux de fréquentation des clubs, foyers, fêtes, etc.
- ⇨ Taux de participation des élèves au CA, CVL, MDL.
- ⇨ Taux d'adhésion à l'AS.
- ⇨ Taux de mutation annuelle (stabilité des équipes éducatives).
- ⇨ Taux d'absence des enseignants.



1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
- Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN.

Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en œuvre

Développer l'identité de l'établissement

- Participation à des concours nationaux ou académiques ou internes à l'établissement.
- Accompagnement des projets des jeunes : laisser une empreinte.
- Création d'outils de communication : page Facebook, slogan, logo, t-shirts, cartes, flammes....
- Création d'un journal scolaire par les élèves.
- Communication de l'établissement : portes ouvertes, articles de presse.
- Présentation par les élèves de leur établissement aux élèves entrants.
- Association des anciens élèves/anciens personnels
- Amicale des professeurs.
- Tenue personnalisée notamment en LP fournie par l'établissement avec logo ou visuel.
- Remise des diplômes (cérémonie républicaine)

Développer la citoyenneté

- Mise en place d'actions pour lutter contre le harcèlement, les préjugés, la violence (mobilisation du CESCO).
- Formation des élèves à la résolution pacifique de conflits, médiation entre pairs.
- Participation des élèves aux CVL, CVC, et autres instances (Conseil de classe, CA...).
- Mobilisation et formation des délégués (parents et élèves).
- Mise en place d'actions humanitaires.
- Démarche de labellisation E3D.

3. Check Evaluer

Proposition d'indicateurs de suivi

Points forts

Points faibles

DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Objectifs

Actions



4. Act

Agir

1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
- Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN.

Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en œuvre

Échanger entre parents et communauté éducative

- Utilisation de l'ENT : aspect réactif - Initier/former les parents à l'usage de l'ENT.
- Mise en place de différentes modalités de rencontres parents/professeurs (réunions collectives, RDV individualisés, accueil des parents par l'équipe éducative sur un temps dédié lors de la réunion de rentrée, PP, Pro Adj't, AS, COP, INF...).
- Création d'un «espace parent» avec équipement informatique dans l'établissement.
- Présentation de la communauté éducative : donner les clés de compréhension du système.

Faire connaître

- Portes ouvertes.
- Présentation de son métier (par les parents).

Fédérer

- Création d'événements fédérateurs : spectacle de fin d'année, anniversaire établissement...
- Amélioration de la qualité des appréciations sur le bulletin (lisibles pour les parents, détaillées et positives).

Se former, s'informer

- Présence des parents lors de réunions d'information relatives aux problèmes d'addiction, de harcèlement, d'utilisation des réseaux sociaux, d'homophobie...).
- Invitation des parents à des tables rondes (ex : sur la parentalité).
- Formation des parents : aider son enfant à faire ses devoirs (Ecole-ouverte/école des parents).

Un outil au service des parents et des équipes éducatives

- Utilisation de la Malette des parents.

3. Check Evaluer

Proposition d'indicateurs de suivi

- ⇒ Nombre de connexions à l'ENT (statistiques de connexions élèves/parents).
- ⇒ Taux de fréquentation des familles aux différentes réunions organisées par les équipes éducatives.
- ⇒ Taux de participation des parents aux élections.
- ⇒ Taux de présence des parents aux conseils de classe.
- ⇒ Nombre de parents dont la prise de contact n'a pas abouti.
- ⇒ Taux de présence des parents aux différentes manifestations (remise de diplôme, spectacle de fin d'année, etc.).

Points forts

Points faibles



DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Objectifs

Actions

1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
- Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de rattrapage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN.

Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en œuvre

Actions à conduire dans les horaires disciplinaires, dans le quotidien de la classe

- Varier les supports ou les approches (oral/écrit).
- Evaluation adaptée - Evaluation sans notes.
- Valorisation des compétences acquises.
- Expliquer et les faire expliciter aux élèves ce qu'ils doivent faire.
- Contextualiser les activités.
- Considérer l'erreur non comme « un déficit, un manque mais comme un outil pour apprendre.
- Pédagogies coopératives.

Actions à conduire dans des horaires spécifiques

- Soutien scolaire de petits groupes (avec AED référent).
- Travail sur l'estime de soi (accueil personnalisé, suivi individuel tout au long de l'année, entretiens individuels pour faire le point) + avec la famille.
- Atelier d'automatisation.
- Harmonisation des méthodes de travail et stratégies d'apprentissage transmises aux élèves.
- Les ateliers expérimentaux (confrontation à la difficulté/l'erreur pour échanger ...).
- Créer des temps pédagogiques pour permettre à certains élèves de s'investir (sur le temps scolaire = créations, midi-deux, ...).

Ouvrir l'école sur l'extérieur

- Partenariat avec collectivités locales : mairie. Projets concrets, les mettre en situation et les valoriser : création buffet.
- Inciter les élèves à faire des mini-stages et les exploiter en classe (entreprises, plateaux techniques des LP).
- Valoriser les compétences mises en œuvre lors de mini-stage ou d'un travail sur un projet.
- Projet Euro sup (conditions de travail, D'apprentissage).
- Journée sport - Projet santé sport.
- Rencontres entre pairs : liaison collège-lycée - Présentation du lycée aux élèves de 3^{ème}.
- Ritualisation du cours, vocabulaire commun à tous les professeurs.
- Fin de 2nde GT : reformer groupes et préparer à la 1^{ère}
- Mettre en place des PAFI + classe relais.

3. Check Evaluer

Proposition d'indicateurs de suivi

- ⇒ Taux d'absentéisme.
- ⇒ Nombre d'oublis de matériel et travail non fait.
- ⇒ Taux de retard en cours.
- ⇒ Nombre de passerelles 1^{ères}.
- ⇒ Nombre de projets transversaux.
- ⇒ Taux de projets par classe.
- ⇒ Taux d'élèves ayant trouvé un stage par eux-mêmes.
- ⇒ Taux de rupture de stage.
- ⇒ Nombres de tutorats mis en place pour accompagner les élèves qui en ont besoin.
- ⇒ Taux d'élèves dont les résultats ont progressé.

Points forts

Points faibles

Objectifs

Actions

DIAGNOSTIC PARTAGÉ

▪ Fiche 7 - Quelles actions peuvent être prévues après la détection pour éviter le décrochage ?

1. Plan Planifier

- Accordant une priorité majeure à la prévention, le plan « **Tous mobilisés contre le décrochage scolaire** » présenté par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche identifie clairement la formation des acteurs comme un levier essentiel.
 - Pour soutenir cette priorité, 300 enseignants et référents décrochage de l'académie de Clermont-Ferrand ont bénéficié d'une formation sur la prévention du décrochage scolaire lors de 6 journées départementales organisées sous l'autorité des directeurs académiques.

Au programme de ces journées :

- l'analyse du phénomène, des réponses pédagogiques, des réponses en lien avec le climat scolaire et le développement d'alliances éducatives, les dispositifs nationaux de prévention et de raccrochage scolaire.

Le groupe ressource pluri-catégoriel qui a animé ces journées a été formé à l'ESEN.

Des actes seront produits et mis en ligne sur le site de l'académie. Parmi les prolongements proposés, un parcours magistère national portant sur la prévention du décrochage dans le 2nd degré et des FIL qui permettront aux équipes éducatives motivées et volontaires de mieux accompagner des jeunes en voie de décrochage.

2. Do Mettre en œuvre

Agir auprès des élèves

- Remédiation avec des personnes ressources : ex lecture non fluide.
- Tutorat avec les adultes ou entre pairs.
- Accompagnement des élèves sur un parcours spécifique (PFMP, parcours avenir, dispositif relais...).
- Formation des élèves à l'exercice de compétences sociales : délégué, ambassadeurs lycéens....
- Mise en place d'études du soir pour les élèves interne et les externes.
- Mise en place d'actions d'intégration : ateliers, clubs, journées banalisées...
- Mobilisation de l'accompagnement personnalisé organisé autour de thématiques transversales.
- Valorisation des réalisations des élèves.

Agir auprès des parents

- Organisation de rencontres entre parents et enseignants à différents moments de l'année : ritualisation de l'inscription, de la remise des bulletins, des diplômes et des rencontres informelles (ex : café-parents).
- Voir fiche comment instaurer le dialogue avec les parents.

Agir auprès des équipes éducatives

- Formation des enseignants, des équipes vie scolaire, des ATSS : Fil de bassin (neurosciences, climat scolaire).
- Construction d'une mémoire de l'établissement.
- Définition du rôle propre de l'AED.
- Création de groupes collaboratifs par classe sur l'ENT.

Agir avec des partenaires :

- Coordination des équipes éducatives et des services de l'inspection de l'information et de l'orientation.
- Etude des situations des élèves à risque au sein du GPDS.
- Signalement auprès de la MLDS/IA (via SDO).

3. Check Evaluer

Proposition d'indicateurs de suivi

- ⇒ Nombre de sanctions (exclusion de cours, conseil de discipline, etc.).
- ⇒ Nombre de passage à l'infirmierie.
- ⇒ Taux des élèves sortis sans solution.
- ⇒ Nombre d'élèves sans affectation en fin de 3^{ème}.
- ⇒ Nombre d'actions mises en place pour accompagner les jeunes en voie de décrochage.
- ⇒ Nombre de FIL organisées.
- ⇒ Nombre de jeunes signalés dans SDO.

Points forts

Points faibles

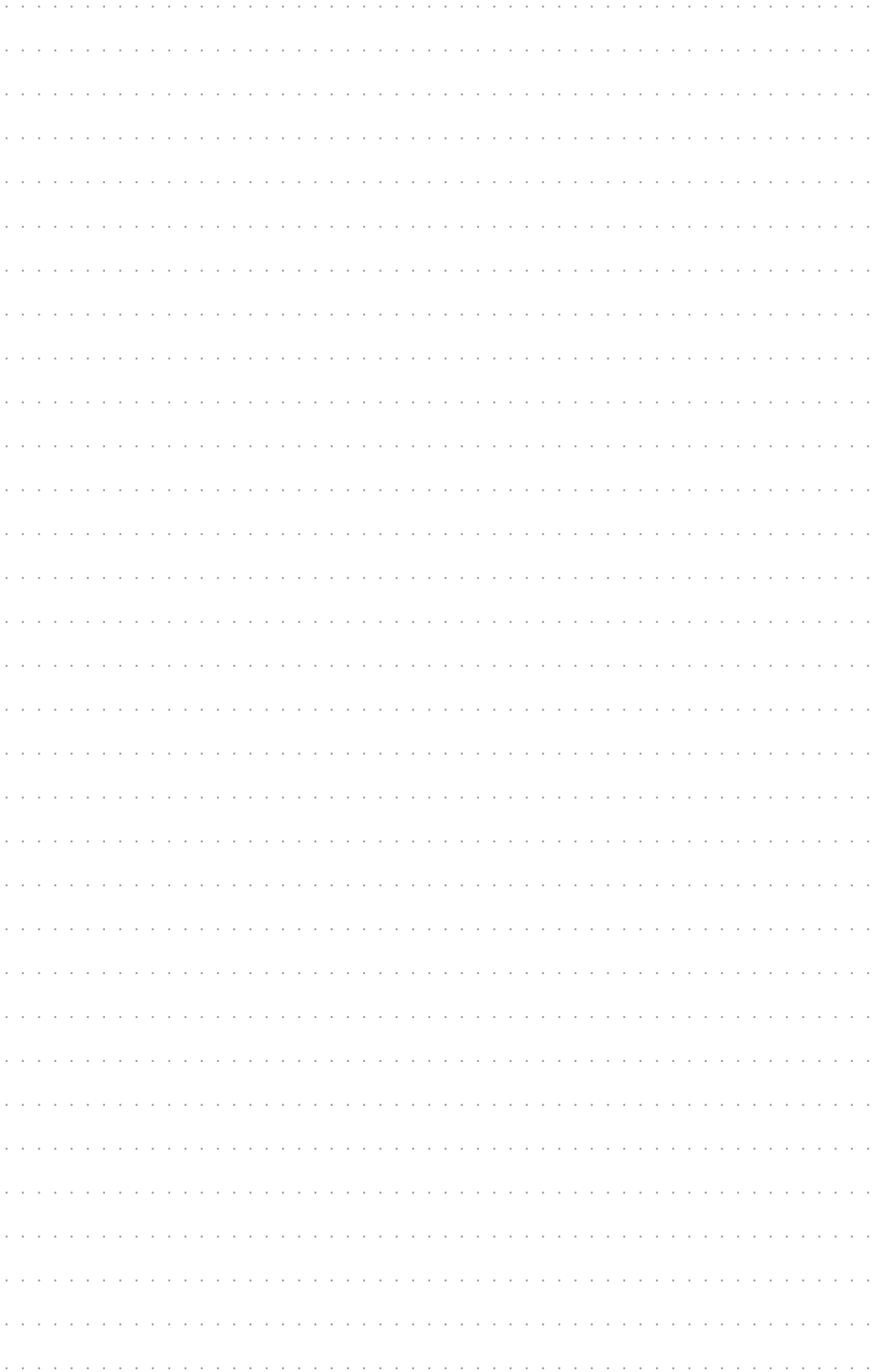
DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Objectifs

Actions

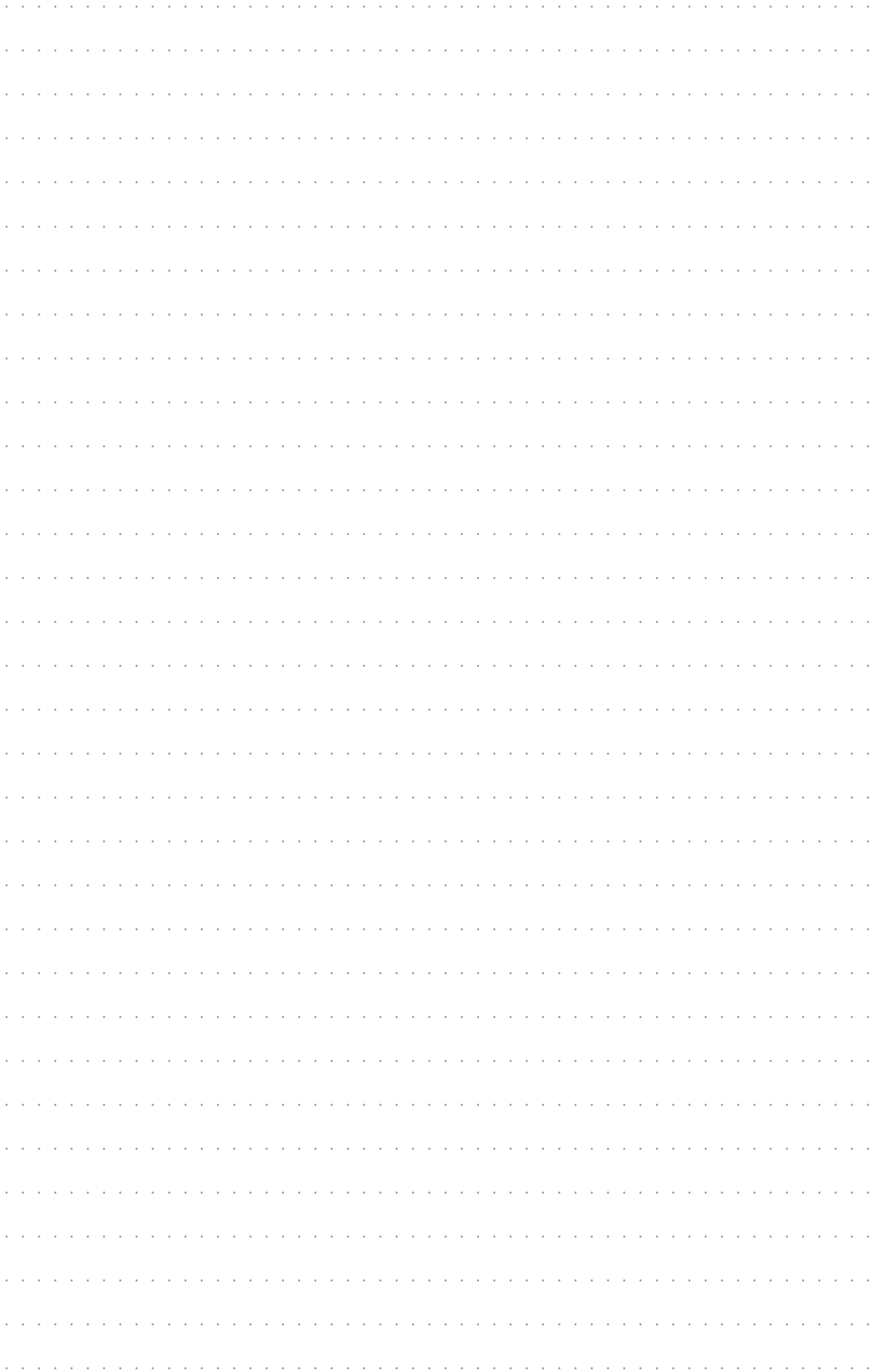
Notes

A series of horizontal dotted lines for writing notes.





A series of 20 horizontal dotted lines for handwriting practice, evenly spaced across the page.



Titre

Actes des journées académiques
de formation

Conception et diffusion

DAFPIC-GIP - Service communication

Photographies

CRDP et service communication DAFPIC-GIP

Impression

Rectorat de Clermont-Ferrand

Janvier 2017

50 exemplaires

Accès internet

www.ac-clermont.fr



RÉGION ACADÉMIQUE
AUVERGNE-RHÔNE-ALPES

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

