

**2e colloque international du LASALE sur le
décrochage scolaire**

**14 – 15 – 16
Mai 2014**

au
Centre Prince Henri
3, route de Diekirch
à Walferdange
Luxembourg

**Décrocher
n'est pas
une fatalité !
Le rôle de l'école
dans l'accrochage
scolaire**

www.colloquelasale2014.uni.lu



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

hep/ haute
école
pédagogique
vaud

LASALE

Laboratoire
Accrochage
Scolaire
et
Alliances
Éducatives



***ACTES DU 2^{ème} COLLOQUE INTERNATIONAL DU LASALE
SUR LE DECROCHAGE SCOLAIRE***

14-15-16 mai 2014 à Luxembourg

DECROCHER N'EST PAS UNE FATALITE !

LE ROLE DE L'ECOLE DANS L'ACCROCHAGE SCOLAIRE

Colloque co-organisé par l'Université du Luxembourg et la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud via le Laboratoire International Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LASALE)

Débora Poncelet & Joëlle Vlassis
Professeures associées
Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS
2, route de Diekirch L-7201 Walferdange

Comité organisateur

Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (Suisse)

Anne-Françoise de Chambrier

Jean-Luc Gilles

Bernard Savoy

Chantal Tièche Christinat

Université de Luxembourg

Christophe Dierendonck

Claude Houssemand

Carol Halpern

Sylvie Kerger

Giovanna Mancuso

Raymond Meyers

Arlyne Moinier

Débora Poncelet

Markus Scherer

Joëlle Vlassis

Responsables scientifiques

Joëlle Vlassis, Université de Luxembourg

Débora Poncelet, Université de Luxembourg

Comité scientifique :

Séraphin Alava, Université de Toulouse le Mirail (Fr)

Cédric Blanc, Fondation Verdeil (S)

Catherine Blaya, Université de Nice Sophia Antipolis (Fr)

Anne-Françoise de Chambrier, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)

Christophe Dierendonck, Université de Luxembourg

Jean-Luc Gilles, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)

Claude Houssemand, Université de Luxembourg

Ghislain Plunus, Centre Francisco Ferrer Liège (B)

Débora Poncelet, Université de Luxembourg

Bernard Savoy, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)

Chantal Tièche Christinat, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)

Joëlle Vlassis, Université de Luxembourg

TABLE DES MATIERES

<i>Débora Poncelet & Joelle Vlassis</i> Avant-propos	Pages 9-11
<u>Conférences plénières</u>	
<i>Marcel Crahay</i> Les croyances des enseignants à propos du redoublement peuvent-elles évoluer, et si oui comment ?	Page 13
<i>Youssef Tazouti</i> Influence de l'appartenance sociale et de l'environnement familial de l'enfant sur les performances scolaires : intérêts et limites de la modélisation par équations structurales en psychologie de l'éducation	Pages 14-15
<i>Élisabeth Bautier</i> Les difficultés des élèves confrontés à des pratiques de classe aujourd'hui dominantes	Pages 16-21
<i>Serge J. Larivée</i> Le décrochage scolaire : des histoires individuelles, une responsabilité collective	Pages 22-34
<u>Atelier A1 : Climat de classe</u>	
<i>Mael Virat (étude réalisée avec Trouillet, R., & Favre, D.)</i> L'amour compassionnel chez les enseignants : un déterminant de la qualité de la relation enseignant-élève	Pages 36-37
<i>Youssef Tazouti, Annette Jarlégan & André Flieller</i> La mesure du climat de la classe : validité structurale du « Questionnaire on Teacher Interaction » aux niveaux de la classe et de l'élève	Pages 38-42
<i>Laurent Pfulg, Nicolas Meylan, Deniz Gyger Gaspoz & Pierre-André Doudin</i> Facteurs de risque et de protection de l'échec scolaire au début des études post-obligatoires : résultats préliminaires	Pages 43-52
<u>Atelier A2 : Didactiques des mathématiques et de la lecture</u>	
<i>Hassane Squalli & Claudine Mary</i> Le développement des compétences mathématiques des élèves à risque: une voie d'intervention pour favoriser l'accrochage scolaire	Pages 54-55
<i>Alice Bougnères, Bruno Suchaut & Adrien Bouguen</i> Analyse et évaluation d'un programme de prévention du décrochage scolaire. Les compétences en lecture à l'école maternelle	Pages 56-57
<i>René Lozi & Nicole Biagioli</i> Décrochage disciplinaire masqué et résilience en mathématiques chez les futurs enseignants de l'école primaire en France	Pages 58-67
<i>Joëlle Vlassis, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso & Débora Poncelet</i> Développer les compétences numériques au préscolaire : croyances et pratiques déclarées des futurs enseignants luxembourgeois	Pages 68-78

Atelier A3 : Contenus disciplinaires et décrochage

Jingjing Yu

Un regard didactique sur le décrochage scolaire : vécu disciplinaire des élèves de troisième (au collège) Pages 80-86

Yves Reuter

Vécu disciplinaire, décrochage et rattrapage scolaire Pages 87-94

Oriana Ordonez-Pichetti

Le rôle de la compréhension dans les différentes disciplines. Réflexion sur l'accrochage et le décrochage au collège. Pages 95-101

Atelier A4 : Famille, école et décrochage

Débora Poncelet, Giovanna Mancuso, Christophe Dierendonck, Sylvie Kerger & Véronique Pelt

**Le vécu scolaire des parents: fardeau ou cadeau ?
Etude de l'influence du vécu scolaire parental sur le sentiment d'auto-efficacité des parents, le propre vécu scolaire des enfants et les performances scolaire de ces derniers** Pages 103-107

Véronique Pelt, Giovanna Mancuso, Christophe Dierendonck, Sylvie Kerger & Débora Poncelet

L'engagement parental au sein de l'école : outil d'accrochage scolaire Pages 108-120

Benjamin Denecheau

La suppléance familiale française et le corporate parenting anglais en soutien à l'accrochage scolaire des enfants placés : le partenariat enseignants/éducateurs spécialisés, entre réseau local et collaboration instituée Pages 121-131

Nadine Demogeot

Prévenir le décrochage scolaire: l'attachement sécurisé, un facteur de protection Pages 132-133

Atelier A5 : Intégration et réussite scolaire

Nancy Bresson

Prévenir le sentiment d'abandon des élèves et des équipes Pages 135-140

Alice Stoffel, Claire Friedel & Antoinette Thill-Rollinger

Le projet PAS – plateforme accrochage scolaire Pages 141-150

Jean-Pierre Abbet

Prise en compte des compétences sociales des apprenants et intégration dans la formation Pages 151-160

Atelier A6 : Regard des jeunes sur l'école

Géry Marcoux, Marion Dutrevis & Fanny Boraita

Redoublement et stigmatisation: conséquences pour l'image de soi des élèves Pages 162-164

Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut

« Marre de l'école ». Une analyse des motifs de décrochage scolaire en France. Pages 165-166

Deniz Gyger-Gaspoz, Nicolas Meylan, Laurent Pflug & Pierre-André Doudin
L'entrée au gymnase: un moment sensible dans le parcours des élèves Pages 167-168

Estelle Veullerot
« Et toi en classe, qu'est ce qui te donne envie de rester ? » Pages 169-178

Atelier A7 : Les alliances éducatives

Danielle Desmarais, Maryvonne Merri, Francesca Salvà, Johanne Cauvier, Jacques Moriau & Ghyslaine Dionne
L'alliance éducative entre l'école et le milieu communautaire : traces et retombées dans les parcours de jeunes québécois et européens en situation de raccrochage scolaire Pages 180-188

Jean-Luc Gilles, Denis Gay, Jean-Pierre Counet, Chantal Tièche Christinat & André-Daniel Freiburghaus
Les alliances éducatives de l'école Zazakely à Madagascar Pages 189-190

Marco Allenbach
Faire alliance: un métier? Défis et paradoxes des intervenants à l'école Pages 191-202

Anne Lessard, Chantal Poulin, Carole Boudreau, Lyne Deslauriers & Marco Ouellet
Les alliances éducatives : l'accompagnement comme dispositif pour améliorer le sentiment d'efficacité personnel (SEP) des enseignants et l'engagement des élèves Pages 203-218

Léonie Liehti, Valérie Angelucci, Anne-Françoise de Chambrier, Mélanie Glasson Cicognani, Julien Chapuis & Chantal Tièche Christinat
Alliances éducatives et modes d'action : pratiques enseignantes selon le profil d'élèves à risque de décrochage Pages 219-229

Atelier A8 : Dispositifs d'accrochage scolaire

Catherine Blaya
Prévention du décrochage scolaire: première évaluation de l'adaptation et expérimentation du programme trait d'union en France Pages 231-232

Muriel Epstein
S'inspirer des établissements qui pratiquent l'accrochage scolaire actif pour trouver sa solution Pages 233-241

Claude Houssemand, Raymond Meyers & Anne Pignault
Agir sur le décrochage au Luxembourg : les acteurs, leurs représentations et leurs actions Pages 242-248

Atelier A9 : Pratique des enseignants et accrochage scolaire

Bernard Savoy & Denis Baeriswyl
Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. Pages 250-258

Anne-Françoise de Chambrier, Chantal Tièche Christinat, Julien Chapuis, Valérie Angelucci & Léonie Liehti
La collaboration entre enseignants et éducateurs travaillant dans une structure au service de l'accrochage scolaire Pages 259-269

Helen Avery

Continuités et ruptures dans les paysages de pratiques du soutien scolaire aux élèves migrants : un cas suédois Pages 270-274

Symposium organisé par W. Lahave & M.C. Haelewyck : «multifactorielle du décrochage scolaire: comprendre un phénomène par les dispositifs d'intervention»

W. Lahave & M.-C. Haelewyck

Introduction du symposium :

Approche multifactorielle du décrochage scolaire : comprendre un phénomène par les dispositifs d'intervention

Page 276

Catherine Sztencel & Nicolas Roubaud

Accompagner des ados en rupture scolaire à se mettre en projet

Pages 277-284

Bruno Humbeeck, Aurore Bisconti, Laetitia Cambier et Willy Lahaye,

Rôle de la prévention des violences intra et péri-scolaires dans la lutte contre le décrochage scolaire

Pages 285-286

Céline Dujardin & Dieter Ferring

Le décrochage scolaire à travers l'enquête sociale

apprentissage du contexte luxembourgeois de la protection de la jeunesse

Pages 287-297

Robin Bastien & Marie-Claire Haelewyck

Quelles pratiques pour favoriser l'accrochage scolaire des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire? Présentation d'un outil de remédiation cognitive

Pages 298-306

Hélène Geurt & Marie-Claire Haelewyck

Comment les relations sociales de l'adolescent(e) interfèrent-elles avec les processus de décrochage, de raccrochage scolaire ? De maux en mots.

Pages 307-318

Yazid Haddar & Marie-Claire Haelewyck

Projet d'accompagnement individualisé pour le raccrochage scolaire des jeunes enfants en situation de handicap. Illustration par deux études de cas

Pages 319-328

Poster

Céline Dujardin & Willy Lahaye

Rapport au savoir et support éducatif : la valeur du vrai dans la littérature enfantine

Pages 330-339

Liste des communicants

Pages 340-341

AGIR SUR LE DECROCHAGE AU LUXEMBOURG : LES ACTEURS, LEURS REPRESENTATIONS ET LEURS ACTIONS

Claude Houssemand*, Raymond Meyers*, Anne Pignault**

* Université du Luxembourg, ECCS, Institute of LLLG ; claud.houssemand@uni.lu

* Université du Luxembourg, ECCS, Institute of LLLG ; raymond.meyers@uni.lu

** Inetop-Cnam, CRTD, Paris et Université du Luxembourg, ECCS, Institute of LLLG ;
anne.pignault@uni.lu

Résumé. Au Luxembourg, le nombre de jeunes quittant l'école sans diplôme reste important. Il apparaissait donc urgent de proposer des modes d'action inédits. A cet effet, l'Action Locale pour Jeunes (ALJ) a été créée. Les intervenants sont des éducateurs gradués et des enseignants à temps partiel. L'originalité de son action est de se situer à l'interface école-famille-marché de l'emploi. L'ALJ a pour objectif de créer un espace d'encadrement dans lequel le jeune trouve les conditions nécessaires pour réussir sa transition de l'école à la vie active et accéder à une insertion stable. En travaillant à l'interface entre l'école, la famille et le marché du travail, l'ALJ arrive à joindre les ressources de ces trois instances pour les mettre en synergie avec la mobilisation de la motivation des jeunes concernés.

Mots-clés : décrochage, raccrochage, école, entreprise, famille

1. Introduction

Au Luxembourg, le problème du décrochage est important, avec des proportions élevées d'élèves qui quittent le système scolaire sans diplôme. Les derniers chiffres publiés sont de 9,2% pour l'année scolaire 2011-2012 (MENEJ, 2014). La complexité et la variabilité des conditions de décrochage nécessitent de nouveaux modes d'intervention des pouvoirs publics. On assiste depuis quelques années à un intérêt plus marqué pour les élèves décrocheurs internes (Millet & Thin, 2005) et non plus seulement pour ceux, plus visibles, déjà sortis du système scolaire. De la même manière, de nouveaux acteurs ont fait leur apparition dans les institutions scolaires pour aider les enseignants dans leur action pédagogique : éducateurs, psychologues, enseignants formés à l'orientation scolaire. Cette intervention est donc plus multifactorielle et tente de couvrir différents fronts, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et en partenariat avec les différents acteurs concernés. Mais ces nouveaux intervenants ne se limitent pas aux professionnels de l'intervention sociale. Les entreprises et les parents d'élèves sont maintenant reconnus comme des acteurs sociaux de l'éducation et de la formation des plus jeunes. La question qui se pose dès lors à ces alliances éducatives est de coordonner les interventions qui ne sont pas forcément univoques et orientées vers les mêmes objectifs pratiques. Au Luxembourg, on peut reconnaître ce rôle particulier de coordonnateur de l'action pédagogique et formative des élèves en décrochage à l'Action Locale pour Jeunes (ALJ).

2. L'Action Locale pour Jeunes

L'ALJ a été conçue en 1984 comme projet pilote. Le but était de développer la fonction nouvelle de « l'éducateur-orienteur » ou « tuteur de transition » appelé à favoriser, par le biais d'une action d'animation locale, l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification initiale. Aujourd'hui, elle est rattachée au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENEJ). Une

dizaine de bureaux sont répartis sur tout le territoire, ce qui permet une grande proximité géographique avec les jeunes, mais aussi avec les familles, les écoles et les entreprises.

Schématiquement, les interventions de l'ALJ se situent dans les écoles, d'une part, et en milieu ouvert, d'autre part. Dans les lycées, on peut citer l'organisation de stages en entreprise pour les élèves en fin d'obligation scolaire, le dépistage des adolescents de 15-16 ans ne pouvant plus continuer leurs études, le conseil et l'encadrement de ces élèves en vue de les orienter, le dépistage des décrocheurs scolaires en vue de les orienter vers un autre dispositif. Les interventions en milieu ouvert comprennent surtout la prise en charge individuelle des adolescents à partir du moment où apparaissent des difficultés et l'élaboration d'un parcours individuel d'insertion pour un accompagnement personnalisé. Les intervenants qui travaillent à l'ALJ sont des équipes d'éducateurs gradués œuvrant à l'extérieur des écoles. Leurs bureaux ne sont pas dans les établissements scolaires, contrairement à ceux des services d'orientation scolaire. Ils sont aidés par des enseignants des classes inférieures de l'enseignement secondaire technique ayant une formation spécialisée dans les domaines de l'orientation et de l'animation socioprofessionnelles.

3. Nos enquêtes

Afin de comprendre comment cette action éducative fonctionne, nous avons réalisé des enquêtes par entretiens semi-directifs auprès des acteurs concernés par l'intervention de l'ALJ sur le décrochage/raccrochage. Comme toujours, lors d'enquêtes dans des milieux où des conceptions et des valeurs différentes s'affrontent, l'accès aux causes est difficile, celles-ci exigeant une méthodologie expérimentale de type étude randomisée impossible à mettre en oeuvre. D'autre part, même les acteurs les plus proches de la problématique du décrochage/raccrochage ne sont pas toujours les meilleurs témoins pour indiquer le pourquoi de tel ou tel comportement (le jeune qui décroche sait-il au juste pourquoi ?). Bref, nous ne savons pas et nous ne saurons sans doute jamais les causes ultimes du décrochage. Et est-ce finalement si important pour agir ?

Par contre, différentes raisons sont mises en avant, raisons elles-mêmes tirées de grilles interprétatives et de systèmes de valeurs présents sur le terrain. De plus, ces raisons sont saturées de critiques diverses, par rapport auxquelles le chercheur doit se situer. Soit il prend lui-même une posture critique en « déconstruisant » l'action des acteurs, confirmant ou contredisant ainsi les critiques qu'il rencontre amplement sur le terrain, mais n'ayant pas les outils scientifiques pour fonder ses analyses et ses positions. C'est l'attitude qui a prévalu pendant des années en France, autour d'auteurs comme Michel Foucault ou surtout Pierre Bourdieu (Heinich, 2007). Mais cette posture critique interdit de comprendre l'activité critique qui est elle-même amplement mise en oeuvre par les acteurs (Boltanski & Thévenot, 1991), quitte même à ce que ceux-ci reprennent à leur compte les critiques sociologiques. Il est peut-être plus fécond, s'inscrivant dans le courant de la sociologie compréhensive s'appuyant sur la posture de neutralité axiologique initiée par Weber (2003), d'essayer de faire l'inventaire des raisons qui sont mises en avant et d'en montrer la logique interne, comment elles peuvent se contredire ou entrer en alliances (Boltanski & Thévenot, 1991). Le « rapport aux valeurs » de la neutralité axiologique signifie que l'analyse d'une réalité sociale doit tenir compte de la place occupée par les valeurs dans la société analysée, sans porter de jugement normatif sur celles-ci (Weber, 2003).

Nous sommes partis de quelques questions de recherche (Houssemand & Meyers, 2012). Existe-t-il différentes représentations des décrocheurs et du raccrochage au Luxembourg ? Comment appréhender les différentes facettes d'un même problème à partir de ces différents points-de-vue ? Comment l'ALJ gère-t-elle les différentes visions pour réaliser ses missions ? Nous synthétiserons nos résultats ici ; pour un compte-rendu plus complet, voir Houssemand et Meyers (2012).

3.1. *Les enseignants du secondaire*

Dix-huit entretiens ont été réalisés avec des enseignants de trois lycées techniques. Ces enseignants insistent en général sur le fait qu'il est impossible d'indiquer une cause unique au décrochage, mais que des facteurs jouent souvent ensemble et interagissent. Un aspect qui revient souvent est le triptyque formé par l'intelligence (ou la capacité d'apprendre comme ils auraient plutôt tendance à dire), le travail régulier et la motivation. Par ailleurs, ils insistent aussi sur le manque de soutien et d'encadrement concernant le travail scolaire de la part des familles, ces dernières ne pouvant pas assurer un tel soutien par manque de compétences scolaires ou de connaissances linguistiques (Meyers & Houssemand, 2011).

Par ailleurs, des dysfonctionnements à l'intérieur même du système scolaire sont mis en évidence. D'abord, l'insuffisance des processus d'orientation serait un facteur important. En effet, les élèves en difficulté doivent déjà souvent choisir un métier vers l'âge de 15-16 ans, alors même qu'ils ne sont pas suffisamment préparés et informés sur les possibilités qui s'offrent à eux. De plus, des obstacles particuliers concerneraient la formation en apprentissage, mal organisée, et où manquent souvent des places. Ce serait pourtant la voie la plus adaptée pour ces jeunes, leur permettant d'acquérir une qualification (Meyers & Houssemand, 2011).

En conclusion, les enseignants mettent surtout en avant le volet scolaire et familial du décrochage. Ils sont critiques vis-à-vis du monde familial, vu comme ne socialisant pas suffisamment les jeunes et aussi vis-à-vis de dysfonctionnements de l'école. Par contre, ils se prononcent moins sur les compétences nécessaires pour intégrer le monde du travail.

3.2. *Les chefs d'entreprise*

Cette partie de l'enquête a été réalisée auprès de 18 chefs d'entreprises tirés au hasard dans un listing d'entreprises qui accueillent des jeunes en apprentissage. Nous voulions surtout savoir comment les patrons voyaient les compétences de ces jeunes sans qualification. A partir des déclarations des personnes, nous avons créé quatre catégories de compétences.

Peu de patrons estiment que les *compétences scolaires* sont nécessaires pour le travail au sein de leur entreprise. Concernant la maîtrise estimée de ces compétences, le point de vue des patrons est mitigé. Les théories professionnelles sont faiblement maîtrisées, la préparation en langue semblerait satisfaisante même si elle pourrait-être améliorée, les compétences en lecture/écriture et en arithmétique seraient bien trop faibles. Pour les *compétences professionnelles*, elles renvoient essentiellement à des tâches logistiques et à la capacité des individus d'appliquer les procédures professionnelles. Les patrons estiment en général que les personnes non qualifiées qu'ils emploient ne maîtrisent pas ces compétences. Cependant, ils soulignent que la maîtrise des prérequis techniques n'est pas fondamentale en soi et qu'un apprentissage par le travail peut amener les individus à se les approprier. La *compétence d'autorégulation* renvoie à la capacité de choisir des objectifs et de persévérer pour les atteindre. La plupart des interrogés estiment que cette compétence d'autorégulation est absente chez les jeunes en question. Les *compétences socio-affectives* renvoient notamment à la présentation, la communication interpersonnelle, le respect envers le patron. La plupart des patrons pense qu'elle n'est pas maîtrisée par les personnes non qualifiées.

En conclusion, on constate un certain décalage entre les perceptions des chefs d'entreprise par rapport à celles des enseignants. Alors que ceux-ci relativisent l'importance des acquis scolaires, ils insistent sur les compétences a priori plus « transversales » comme la capacité de s'autoréguler et de s'entendre avec les autres. Ils ont un point de vue critique sur ce qui est perçu comme un manque de discipline et de socialisation, renvoyant à des manques au niveau de la famille et de l'école.

3.3. Les raccrocheurs

Nous considérons un jeune comme « raccrocheur » quand il a repris une formation qualifiante. Nous avons réalisé des entretiens avec cinq jeunes qui étaient dans le cas, afin de voir ce qui les a motivés à reprendre une formation. Le facteur principal qui a motivé le raccrochage à l'école est la prise de conscience du manque de préparation au monde du travail et de l'importance du diplôme. Ces jeunes se rendaient compte, par leur expérience personnelle, qu'ils auraient pu exercer des activités professionnelles plus qualifiées et plus valorisées. Par ailleurs, les personnes ont parlé de l'inadaptation fréquente des solutions pour réintégrer le système de qualification (par exemple : des cours du soir difficiles à concilier avec la vie familiale et professionnelle). En conclusion, on constate que pour les raccrocheurs, c'est souvent paradoxalement la prise en compte accrue des demandes du monde du travail qui les amène à retourner vers des formations scolaires, tout en étant critique vis-à-vis de l'école.

3.4. Les parents

Nous n'avons pas pu réaliser d'entretiens avec des parents, mais nous avons quelques informations indirectes par des contacts informels et par la presse. Pour les parents, c'est surtout l'école qui semble responsable d'une grande partie des problèmes des enfants. On peut le vérifier dans la propension qu'ont beaucoup de parents vivant au Luxembourg de chercher une solution par eux-mêmes. Ainsi, le changement de pays de scolarisation (Belgique ou France essentiellement) est une solution souvent adoptée. Pour les enfants ayant le plus de difficultés avec l'allemand, ce changement peut atténuer le problème linguistique. En conclusion, on a du côté des parents une affirmation du monde familial, une critique vis-à-vis du monde de l'école et une certaine ignorance du monde de l'entreprise.

4. Une logique d'acteurs entre la famille, l'école et l'entreprise

Ce qui suit est une interprétation de nos résultats à la lumière de quelques développements théoriques. Nous avons vu des interprétations et des critiques croisées concernant le décrochage et le raccrochage qui opposent ou rapprochent les acteurs et font qu'ils se situent chacun dans une certaine cohérence de logiques de valeurs. Nous estimons que l'on doit rapporter les déclarations des acteurs à la place et au contexte que ces derniers occupent dans le champ social. Les acteurs ont des objectifs stratégiques plus ou moins explicites, plus ou moins systématiques, et il n'y a entente et collaboration que s'il y a consensus sur quel enjeu pour collaborer (Crozier & Friedberg, 1977). Ce consensus lui-même vient d'une entente, d'une représentation sociale partagée, d'intérêts communs qui émergent au cours de l'interaction. Ces représentations ne sont, elles-mêmes, jamais neutres, mais liées à des conceptions de la grandeur (Boltanski & Thévenot, 1991) : ce qui est grand pour un acteur peut être sans valeur pour un autre et inversement, mais des compromis et des alliances peuvent être nouées. Nous pouvons donc nous demander chaque fois quelle ressource manque à un acteur pour qu'il entre en discussion et en collaboration avec d'autres acteurs. Nous ferons l'hypothèse que c'est particulièrement aux moments de transitions, moments de passage d'une logique d'action à une autre, que ces manques et ces collaborations transversales se manifesteront et aboutiront à des alliances éducatives fructueuses.

Il importe d'abord de cerner les logiques d'acteurs des trois instances qui nous occupent principalement ici, quitte à être un peu schématique, pour faire ressortir les éléments les plus saillants. On peut voir sur le tableau 1 que la famille, l'école et l'entreprise, quoiqu'ayant des recouvrements au niveau des intérêts et des valeurs, fonctionnent néanmoins sur des registres différents.

Tableau 1 : Logiques d'acteurs et logiques de valeurs

	Famille	Ecole	Entreprise
Activité principale	Socialisation, relationnel, consommation	Formations disciplinaires	Production de biens et services
Détenteurs de l'autorité	Parents	Enseignants	Chefs d'entreprise
Produit les sujets en tant que ...	Enfants socialisés	Diplômés	Travailleurs compétents
Dysfonctionnements	Mal-socialisation	Echec/décrochage scolaire	Démission, licenciement pour manque d'intégration

En règle générale, la famille a comme objectif la socialisation des enfants. Elle entretient un tissu relationnel centré sur la consommation, l'autorité est détenue par les parents et la famille produit les sujets en tant que jeunes socialisés, c'est-à-dire en tant qu'individus capables de vivre avec les autres et de collaborer avec eux. Il s'agit de ce que Boltanski et Thévenot (1991) appellent la logique domestique. Les dysfonctionnements familiaux qui apparaissent vont alors être le manque de socialisation, voire une socialisation de type pathologique (quand dans des cas extrêmes les jeunes ne peuvent plus s'intégrer dans un milieu de vie normal).

Derouet (1992) a montré que l'école est devenue le théâtre de la coexistence de différentes logiques ou systèmes de valeur, notamment dû à l'intervention croisée de multiples acteurs. En nous en tenant à sa mission principale, « officielle », on peut dire que l'école dispense surtout des formations, essentiellement centrées sur les disciplines scolaires (langues, mathématiques, sciences, histoire, etc.) menant à terme à des diplômes scolaires reconnus par l'Etat et la société. Ici, l'autorité est détenue par les enseignants et directeurs d'école. Quand, pour des raisons diverses, l'école n'arrive pas à jouer son rôle formateur, on assiste à terme à une forme ou une autre de décrochage, c'est-à-dire que le jeune quitte l'école sans avoir acquis un diplôme.

L'entreprise vise essentiellement à produire des biens et services, ce que Boltanski et Thévenot (1991) appellent la logique industrielle, d'ailleurs liée à la logique marchande. L'autorité est détenue par le patron, et l'entreprise produit les sujets comme travailleurs remplissant leur rôle de façon compétente. Quand il y a dysfonctionnement au niveau de cette logique d'acteur, cela se manifeste par des démissions ou des licenciements par manque d'intégration dans ce cadre productif.

On peut ensuite analyser les moments de transition qui interviennent dans le parcours de vie du jeune (tableau 2). Partons de la famille, qui est une instance de socialisation de l'enfant, mais que celui-ci sera amené à désinvestir partiellement pour cette autre instance de socialisation qu'est l'école. Cette transition entre la famille et l'école a de bonnes chances de réussir, si le jeune a une socialisation primaire réussie et qu'il a les compétences sociales demandées pour s'intégrer dans le groupe-classe. De plus, la famille s'intéresse et suit de façon variée la carrière scolaire de l'enfant et donne le soutien nécessaire pour que celui-ci puisse répondre aux exigences scolaires.

Tableau 2 : Tensions au cours des transitions entre différentes institutions

Transition	Famille-école	Ecole-entreprise	Famille-entreprise
Réussie	Socialisation primaire réussie	Jeunes ayant les qualifications demandées dans l'entreprise Jeunes ayant les compétences sociales demandées dans l'entreprise	Jeunes ayant une socialisation primaire réussie Jeunes ayant les compétences sociales demandées dans les entreprises
Non réussie	Socialisation primaire insuffisante Désinvestissement Incapacité de répondre aux exigences scolaires (devoirs, etc.)	Jeunes n'ayant pas les qualifications demandées dans l'entreprise Jeunes n'ayant pas les compétences sociales demandées dans l'entreprise	Jeunes ayant une socialisation primaire insuffisante Jeunes n'ayant pas les compétences sociales demandées dans les entreprises
Remédiations	Compétences sociales Compétences disciplinaires	Compétences professionnelles Compétences sociales	Compétences sociales

Tôt ou tard, le jeune devra quitter l'école avec un bagage de formation plus ou moins étendu pour investir le domaine de l'activité professionnelle. A cet effet, le jeune devra non seulement avoir un minimum de compétences et de qualifications demandées, mais il devra montrer les compétences sociales exigées dans cette même entreprise. Parallèlement, le jeune devra faire la transition d'une logique familiale centrée sur le relationnel et la consommation à une logique d'entreprise centrée sur l'efficacité et la production. Là également, une transition réussie présuppose deux conditions, à savoir une socialisation primaire réussie et les compétences sociales nécessaires au travail.

Examinons les cas où ces transitions ne se passent pas de façon harmonieuse ou ne se passent pas du tout, nécessitant éventuellement l'apport d'un intervenant externe. Entre la famille et l'école, cela peut ne pas bien se passer s'il y a une insuffisance de socialisation primaire (l'enfant ou le jeune n'arrive pas à s'intégrer à l'école) ou bien un désinvestissement du suivi du travail scolaire de la part des parents. Ces derniers peuvent éventuellement être incapables de répondre aux exigences scolaires, comme par exemple les devoirs à domicile qui ne sont pas contrôlés. La transition entre l'école et l'entreprise peut être problématique si le jeune n'a pas les qualifications et compétences professionnelles réclamées sur le lieu du travail, ou bien si le jeune n'a pas les compétences sociales demandées. Le passage entre la famille et l'entreprise peut, quant à elle, être également non réussie si les jeunes n'ont pas les compétences sociales nécessaires dans les entreprises.

5. Une étude de cas

Un exemple d'intervention de l'ALJ peut être décrit brièvement à titre d'illustration. Les commentaires explicatifs renvoyant aux logiques d'acteurs et aux logiques de valeurs sont ajoutés entre crochets. Christian (le nom a été changé) est un jeune qui a quitté l'école à la fin de sa scolarité obligatoire, après avoir déjà redoublé deux fois durant sa scolarité. Au niveau de l'école, les apprentissages avaient atteint une limite, il arrivait assez systématiquement en retard et il n'avait plus de perspectives scolaires [Limites de l'institution scolaire au moment où se pose la question de la transition vers l'emploi]. Après être resté quelques mois chez les parents, le jeune se présente finalement après un nième appel de l'ALJ. Le jeune commence à se lasser de regarder la télévision et de ne savoir que faire de ses journées, tandis que la famille s'impatiente mais ne sait pas à qui s'adresser pour trouver un emploi [Limites de l'institution familiale et de la socialisation primaire]. Avec l'aide de l'ALJ, Christian s'inscrit à l'Administration de l'emploi (les Services publics de l'emploi luxembourgeois), ce qui lui donne la possibilité de suivre un stage rémunéré [Médiation avec l'ADEM - elle-même intermédiaire entre individu et emploi]. Après quelques entretiens avec le jeune, l'éducateur gradué le persuade de faire un stage dans une petite entreprise avec laquelle il a entretenu des contacts suivis depuis des années [Médiation avec le patron représentant du monde de l'entreprise]. La famille et le patron de l'entreprise sont d'accord qu'il est surtout important d'apprendre au jeune à adopter une certaine régularité dans son comportement. Lors d'une réunion commune entre les parents, le jeune et l'éducateur gradué de l'ALJ, on se met d'accord pour tenter l'expérience [Médiation avec parents, patron, jeune - dans le sens d'une prise en compte de la logique de l'entreprise]. Les débuts sont difficiles, et plusieurs contacts sont nécessaires pour aplanir les difficultés. Mais Christian se sent suffisamment valorisé par sa nouvelle position de celui « qui gagne de l'argent » pour s'accrocher [Ressources de l'entreprise au niveau apprentissage de la discipline et salaire]. Il acquiert progressivement une certaine régularité dans ses horaires et son travail. Après la fin de son stage d'un an, le patron décide de l'engager en CDI [Ressources de l'entreprise au niveau apprentissage de la discipline et salaire].

6. Conclusions

Le travail fait par l'ALJ montre d'abord l'intérêt d'une intervention multidimensionnelle, en partenariat avec les acteurs concernés par une problématique elle-même multidimensionnelle et faisant naître des représentations et des valeurs diverses. Ensuite, ce travail montre la nécessité d'une position

d'extériorité par rapport aux principales institutions concernées, à savoir l'école, l'entreprise et la famille. Ainsi, on peut aussi percevoir les éventuelles lacunes des positions de chaque organisme, par exemple quand l'école a tendance à seulement incriminer les parents, ou quand les parents voient le problème seulement à l'école. Il en est de même pour les entreprises qui ont tendance à mettre en avant la préparation scolaire insuffisante des jeunes au monde du travail, sans penser aux nombreuses compétences que l'école transmet quand même tant bien que mal (lire, écrire, calculer) et qui sont vite considérées par les patrons comme allant de soi. S'intégrer dans les rouages de l'école présente le désavantage de perdre cette position d'extériorité, quand le jeune est fatigué du système scolaire, il est bon qu'il puisse s'adresser à une instance qui est perçue comme différente. C'est la même chose pour les parents, quand ils ont l'impression que l'école ne s'intéresse pas à eux ou n'a pas de solution viable à leur proposer face à leur désarroi. Finalement, sans se réduire à cela, l'intervention de l'ALJ revient souvent à une position du tiers indépendant. Les représentants de l'ALJ sont alors amenés à médier entre les ressources et les exigences de trois domaines, en vue de l'avenir du jeune. La reprise d'une communication souvent coupée ou non correctement établie permet un dialogue et un ressourcement mutuel entre des positions d'acteurs qui ne se rencontreraient pas sans cela.

7. Références

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification: Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice - De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Heinich, N. (2007). *Pourquoi Bourdieu*. Paris : Gallimard.
- Houssemand, C., & Meyers, R. (2012). Combattre le décrochage au Luxembourg à l'interface de l'école, de la famille et du marché de l'emploi : l'Action Locale pour Jeunes. In J. L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Chirstinat (Eds). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage* (pp. 41-57). Berne : Peter Lang.
- MENEJ (2014). *Le décrochage scolaire au Luxembourg : Année scolaire 2011-2012*. Luxembourg : MENEJ.
- Meyers, R., & Houssemand, C. (2011). Teachers' perceptions of school drop-out in Luxembourg. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1514-1517. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.321
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Weber, M. (2003). *Le savant et le politique*. Paris : La Découverte.