

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

35 | avril 2004

Décrochages et raccrochages scolaires

Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique

Young people leaving school early/re-integrating education in the French community of Belgium

Abandonos y reinserciones en la Comunidad francesa de Bélgica

Dominique Lafontaine et Marcel Crahay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1706>

DOI : 10.4000/ries.1706

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2004

Pagination : 55-66

ISBN : 978-2-85420-560-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Dominique Lafontaine et Marcel Crahay, « Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35 | avril 2004, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1706> ; DOI : 10.4000/ries.1706

Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique

Dominique Lafontaine
Marcel Crahay

L'ORGANISATION DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

L'organisation de l'enseignement en Communauté française de Belgique (CFB) présente différentes particularités par rapport aux autres pays de l'Union européenne. Notamment, il comporte trois réseaux. Le premier (écoles de la Communauté) est sous la responsabilité directe du ministère de l'Éducation. Les deux autres sont subventionnés par les pouvoirs publics mais ne sont pas organisés par eux. Le deuxième réseau, qualifié de subventionné officiel, est composé d'écoles communales ou provinciales. Le troisième – le plus fréquenté – est le réseau « libre » ou confessionnel, composé d'écoles sous la responsabilité de pouvoirs organisateurs liés à l'église catholique.

Le système d'enseignement est fortement décentralisé. Chaque pouvoir organisateur est maître chez lui pour l'organisation quotidienne de l'enseignement. Le ministre de l'Éducation a un pouvoir limité, hormis dans les écoles de la Communauté. Les réseaux libre et communal correspondent chacun à une catégorie de pouvoirs organisateurs (communes, provinces, A.S.B.L., etc.) plus ou moins regroupés en fédérations. La notion de pouvoir organisateur – un concept dont on ne trouve l'équivalent qu'aux Pays-Bas – est donc la clé de voûte de l'organisation de l'enseignement en Belgique.

Chaque pouvoir organisateur peut déterminer ses programmes, ses méthodes pédagogiques y compris la façon d'évaluer les élèves et son organisation, tout en respectant les dispositions légales et réglementaires. Un corps d'inspecteurs et un corps de vérificateurs sont chargés d'une mission de contrôle.

Le système d'enseignement de la CFB se signale encore par la liberté de choix de l'école accordée au chef de famille. Il n'existe pas de carte scolaire et le principe de l'affectation des élèves aux écoles en fonction de leur domicile y est inconnu. Il en résulte de très importantes disparités de performances d'un établissement à l'autre¹.

1. Lafontaine *et al.*, 2003; Lafontaine et Blondin, 2004.

Les mesures politiques prises pour réduire le redoublement et le retard scolaire sont tributaires de ce contexte marqué par une grande liberté des acteurs du champ éducatif². Depuis le début des années 1980, la CFB est agitée par des débats incessants sur la lutte contre l'échec scolaire et ses conséquences néfastes sur le destin des élèves. La question du décrochage scolaire apparaît un peu en retrait dans ce contexte. Rarement discuté dans les sphères éducatives, le problème de l'abandon prématuré de l'école par certains élèves est pris en charge par des instances agissant à la périphérie du monde de l'éducation, à l'interface des sphères scolaires, sociales et judiciaires.

LA LUTTE CONTRE LE REDOUBLEMENT

Les actions du pouvoir politique

Le premier signe d'une volonté de limiter le redoublement se manifeste en 1983, avec la promulgation d'une loi portant l'obligation scolaire de quatorze à dix-huit ans mais limitant aussi à sept ans le temps de passage dans l'enseignement primaire. En théorie, le redoublement est ainsi limité. Sur le terrain, la réalité est parfois différente. Les élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat d'études de base peuvent en effet accéder au secondaire par une classe de « première accueil » (1B); il arrive dès lors que certains élèves doublent plusieurs classes primaires et ne suivent qu'une partie du cursus primaire (par exemple, les quatre premières années) avant de passer directement au secondaire.

Par ailleurs, en 1995, la Communauté française a adopté un décret introduisant progressivement l'organisation en cycles dans l'enseignement primaire. De façon précise, ce décret stipule que « toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1^{er} septembre 2000 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant (...) de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième année primaire ». La même organisation est prévue pour le second cycle, de la troisième à la sixième année primaire, pour l'horizon 2005.

Dans le secondaire, la portée du redoublement prend une signification différente en raison de l'existence de filières. En effet, le système de la Communauté française comporte des voies parallèles tout au long du secondaire. La première année (1A) accueille tous les élèves sauf ceux qui ont connu de telles difficultés au primaire qu'ils n'ont pu achever le primaire en sept ans; ceux-là se retrouvent en 1B. Dès la deuxième secondaire, les élèves peuvent se

2. Crahay, 1997.

retrouver en 2C (ou deuxième générale) ou en 2P (ou deuxième professionnelle). Ces deux premières années composent le premier degré. Aux deuxième et troisième degrés, c'est-à-dire à partir de la troisième année, quatre possibilités sont offertes : le général et le technique de transition, qui donnent accès à l'enseignement supérieur, le technique de qualification et le professionnel qui conduisent directement au marché du travail.

Au cours des années quatre-vingt-dix et jusqu'à aujourd'hui, l'organisation des deux premières années du secondaire a fait l'objet de divers aménagements. Ainsi, le décret de 1995, mentionné ci-dessus à propos du primaire, institue aussi les modifications suivantes pour le premier degré de l'enseignement secondaire⁵⁷. « Une organisation en cycles avec interdiction d'y redoubler une année, mais la possibilité d'étaler les apprentissages nécessaires sur trois ans dans des cas qui devraient rester très rares. Un premier degré commun à toutes les filières de formation ou en tout cas à l'enseignement général, technique et artistique, la 1A et la 2P étant maintenues dans ce premier degré. La définition du niveau des études en termes de compétences et la mission donnée au premier degré, en prolongement de l'enseignement fondamental, de procurer à tous les élèves les moyens nécessaires pour acquérir les « socles de compétences ». (phrase?)

Après une phase exploratoire, l'organisation du premier degré en cycle sans redoublement est généralisé en septembre 1994 à l'ensemble des écoles d'enseignement secondaire. Cette « révolution culturelle » ne va pas sans difficulté. Nombre d'enseignants ne perçoivent pas le bien-fondé de cette réforme qu'ils ressentent comme imposée⁴. L'interdiction de faire redoubler, couplée avec la possibilité d'étaler les apprentissages sur trois ans, conduit de fait la plupart des établissements à créer des deuxièmes complémentaires c'est-à-dire des classes qui, en sus des classes ordinaires, regroupent les élèves en échec. Cette situation traduit, par ailleurs, l'incompréhension voire le rejet de la réforme proposée. Un état de profonde insatisfaction des enseignants, mais aussi des parents, s'exprime dans la presse : en bref, les praticiens comme le grand public, adhèrent à la notion d'année complémentaire, mais n'admettent pas qu'elle ne puisse intervenir qu'après deux années d'études secondaires. Sensible à ces objections, le ministre de l'Enseignement secondaire décrète en 2001 un aménagement de la réforme. D'une part, il autorise la création d'une première année complémentaire et, d'autre part, instaure des conseils de guidance. Ces conseils sont composés de tous les enseignants impliqués dans le premier degré et se réunissent sous la présidence du directeur d'école à quatre reprises au cours de l'année scolaire. Leur mission est d'établir, pour chaque élève, l'état de maîtrise des socles de compétences, de diagnostiquer les difficultés spécifiques et, le cas échéant, de proposer des remédiations appropriées. En fin de première année, le conseil de guidance décide si une année complé-

3. Ces mesures ont été reprises, après adaptation, par l'article 6 du décret « Missions » (24 juillet 1997).

4. Crahay & Donnay, 2001.

mentaire est nécessaire et, dans l'affirmative, définit le programme pédagogique qu'il convient d'offrir à chaque élève afin de le guider vers l'acquisition des socles de compétences à l'issue du premier degré.

Ces réformes successives ont-elles réussi à réduire les taux de redoublement et de retard scolaire ?

Succès ou échec de la lutte contre l'échec scolaire ?

On peut sans conteste se réjouir de la diminution des retards scolaires dans l'enseignement primaire. Cette tendance est d'abord tributaire de la régression des retards scolaires de grande ampleur (deux, trois ans et plus). Ce *pattern* évolutif s'amorce dès avant la promulgation de la loi de 1983 qui, en limitant le passage dans l'enseignement primaire à sept années, officialise en quelque sorte une évolution spontanée et cherche à en accroître l'ampleur. Par ailleurs, depuis 1992-1993, le redoublement est en nette diminution, en particulier dans les degrés allant de la troisième à la sixième année du primaire. Ces évolutions positives ne peuvent totalement être attribuées aux mesures adoptées par les gestionnaires du système éducatif. Comme on vient de le rappeler, la diminution des retards scolaires précède la loi de 1983. Quant aux redoublements, ils diminuent dans les années supérieures du primaire alors que le décret de 1995 visait en priorité leur réduction au début de la scolarité.

Dans l'enseignement secondaire de la Communauté française, l'évolution du redoublement et du retard scolaire a suivi un chemin sinueux. De façon manifeste, le redoublement a diminué à tous les niveaux de la scolarité au début des années quatre-vingt-dix. Au premier degré, il s'est situé à un niveau très bas jusqu'en 2001, pour remonter lors la « contre-réforme ». Il semble bien que la lutte contre le redoublement décrétée en 1995 ait porté des fruits au niveau du premier degré et que son assouplissement en 2001 soit contre-productif. Plus étonnante est l'évolution des taux de redoublement aux deuxième et troisième degrés du secondaire. Pourquoi tous les chiffres connaissent-ils un accroissement à partir de 1997-1998 ? On ne peut expliquer ce phénomène en l'imputant à la faiblesse des élèves qui avaient franchi le premier degré sans redoublement car, alors, cet accroissement devrait se faire en escalier c'est-à-dire en suivant l'avancée de ces élèves dans le cursus. L'hypothèse d'une réaction de grogne des enseignants contre une réforme à laquelle ils n'adhéraient pas n'est pas à exclure. En effet, si certains s'attachent à trouver des voies alternatives au redoublement, d'autres sont entrés en résistance et les propos se sont parfois durcis.

LA QUESTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Il est impossible d'aborder la question du décrochage scolaire en Communauté française sans avoir rappelé les caractéristiques fondatrices du

fonctionnement de ce système. La décentralisation, la liberté totale du choix de l'école et l'existence de filières dans le secondaire ont déjà été évoquées. Dans ce contexte, le parcours scolaire s'organise en réalité selon un principe généralisé de « décrochages »⁵ ou de « sélections » successives. À tout moment, un élève en difficulté peut changer d'école pour une autre réputée moins exigeante. Dans le secondaire, il en va de même pour les orientations et changements de filières et d'options : l'offre est diversifiée et les changements d'écoles multiplient les possibilités à l'infini. Il existe ainsi une hiérarchie implicite qui fait en sorte que chaque école possède un panel d'écoles qui lui sont « inférieures » dans la hiérarchie, dans lesquelles peuvent se déverser les problèmes comportementaux et les difficultés d'apprentissage. Jusqu'au point où le plancher se dérobe sous les pas, car il n'existe plus d'école « en dessous du plancher »... On se trouve alors confronté à une forme bien particulière de décrochage scolaire en quelque sorte « institutionnalisée », qui dépasse les phénomènes de décrochage individuel, certains élèves décrochant faute d'institutions scolaires prêtes ou obligées à les accueillir.

Dans un tel système, on l'aura compris, les écoles et les acteurs pédagogiques sont investis d'une faible responsabilité dans le dépassement des difficultés d'apprentissage. Face aux difficultés, le réflexe de la majorité des acteurs (parents, élèves, équipes pédagogiques...) est d'envisager un changement de groupe d'apprentissage (en suggérant un redoublement, un changement d'option ou d'orientation, ou un changement d'école...). De manière un peu brutale, on peut dire que le système habitue, dès son plus jeune âge, l'élève en difficulté à « décrocher » de son groupe de référence plutôt qu'à affronter la difficulté avec un soutien adéquat.

Qui sont les décrocheurs ?

On regroupe sous l'étiquette de « décrochage » des phénomènes qui vont des absences répétées à des phénomènes plus radicaux de rupture avec l'institution scolaire. Le problème de l'absentéisme est mal documenté, malgré son importance. On sait⁶ qu'il constitue un prédicteur puissant de décrochages plus graves, mais il n'existe pas de statistiques à ce propos. Dans l'enquête PISA 2000, menée auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans, 60 % des élèves déclarent n'avoir pas manqué du tout l'école au cours des deux dernières semaines ; un quart des élèves ont manqué l'école une ou deux fois et 11 % l'ont manqué plus de trois fois. Les chiffres en Communauté française sont proches de la moyenne OCDE (62,5 % n'auraient pas manqué l'école au cours des deux dernières semaines).

5. Le terme est ici pris dans un sens métaphorique.

6. Galand, Macquet et Philippot, 2000.

Parmi les élèves déscolarisés, on trouve différentes catégories d'élèves⁷ : des élèves qui ne sont inscrits dans aucun établissement, identifiés par les services de police ; des élèves pris en charge dans des organismes d'aide à la jeunesse (ce qui répond à l'obligation scolaire mais ce n'est pas l'école) ; des élèves naviguant dans la formation en alternance, mais sans contrat d'apprentissage⁸ ; des élèves exclus d'un établissement et qui n'ont pas trouvé à se recaser ailleurs. Ces élèves⁹ reçoivent un soutien administratif dans leur recherche d'un établissement prêt à les accueillir mais la procédure peut prendre du temps et, même s'il existe des limites légales au refus d'inscription, les réticences des établissements à accueillir des jeunes exclus d'autres établissements sont vives. Ce problème découle du fonctionnement propre à la Communauté française.

Quelle est l'ampleur du phénomène ?

Aucune donnée systématique n'est collectée à ce propos auprès des écoles par le service des statistiques. Les rares données existantes proviennent donc d'enquêtes ponctuelles, par exemple celle effectuée par le Centre pour l'égalité des chances¹⁰, de la filière judiciaire (parquet) ou d'informations plus qualitatives issues du milieu associatif.

Au début des années quatre-vingt-dix, une enquête largement divulguée dans la presse a fait grand bruit, puisqu'elle estimait à 23,3 le pourcentage d'enfants et de jeunes Bruxellois non inscrits dans un établissement scolaire¹¹. C'est notamment suite à ces chiffres que le dispositif de suivi des élèves par une carte magnétique (carte scolaire) en vue de contrôler l'obligation scolaire a été mis en place. D'après un document réalisé par la coordinatrice du DAS (dispositif d'accrochage scolaire)¹², l'absentéisme pendant des périodes de plus en plus longues est particulièrement marqué dans le deuxième degré de l'enseignement professionnel (18 % d'absences de longue durée chez les garçons). Mais, phénomène inquiétant, on constate également, dans les chiffres cités par le parquet de Bruxelles, une part non négligeable de dossiers ouverts concernant des enfants en âge d'école primaire (12 % des dossiers en 1994-1995, 15 % des dossiers en 1998-1999)¹³. D'une manière générale, le décrochage augmente avec l'âge ; il est plus important chez les garçons et dans les filières professionnelles.

7. Cornil, 1999.

8. Les centres de formation en alternance sont accessibles aux jeunes âgés de plus de quinze ans. Les élèves peuvent y poursuivre une scolarité obligatoire à temps partiel.

9. En 2002-2003, 824 jeunes ont ainsi été exclus définitivement d'un établissement, dont 345 à Bruxelles.

10. Degryse, Beduwe et Tant, 1999.

11. Les résultats de cette enquête menée par des journalistes sont à prendre avec la prudence qui s'impose. Ils témoignent du caractère préoccupant de la situation dans l'opinion.

12. Ce dispositif sera décrit plus loin.

13. Labiau, 2003.

LES RÉPONSES AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE : PRÉVENTION...

Le dispositif d'accrochage scolaire (DAS)

Ce dispositif de prévention a vu le jour au début des années quatre-vingt-dix. Il est important de souligner que ce dispositif, d'abord initié par le gouvernement fédéral et soutenu par le FIPI (fonds d'impulsion à la politique de l'immigration), puis repris en charge en 2000 par les régions, se positionne à des niveaux de pouvoir (l'État fédéral, puis les régions) autres que celui dont dépendent les matières d'enseignement (la Communauté). Ceci répond bien entendu à une logique, puisque ce dispositif concerne le monde scolaire, mais aussi le judiciaire ou les politiques sociales (matières fédérales), mais explique aussi que son action soit assez peu connue par les décideurs en matière de politique éducative.

Dans sa forme actuelle, le DAS dépend des régions et ses modalités varient en fonction d'elles. Dans la région de Bruxelles-capitale, il exerce son action via une cellule de coordination et soutient dans les écoles primaires et secondaires différents projets destinés à « accrocher » davantage les jeunes à l'école. Ces projets se déroulent en dehors des heures de cours mais pendant le temps scolaire (midis, fins de journée...). Il peut s'agir d'aide au travail scolaire ou d'activités parascolaires, sportives ou culturelles. Les projets sont nombreux : en 2003-2004 par exemple, 199 projets reçoivent une subvention, à concurrence de 1, 11 millions d'euros¹⁴.

La cellule de coordination appuie son action sur trois piliers :

- le pilier scolaire, *via* les vingt-huit médiateurs scolaires affectés dans vingt-deux écoles secondaires francophones à Bruxelles;
- le pilier judiciaire : des collaborations sont établies avec le parquet de Bruxelles en vue de prévenir le décrochage;
- le pilier communal : les communes sont sensibilisées au problème du décrochage et incitées à organiser au niveau local une concertation entre les différents acteurs concernés.

En Wallonie, le dispositif fonctionne de manière quelque peu différente mais il œuvre fondamentalement en faveur des mêmes objectifs : aider à analyser et à prévenir le décrochage scolaire par la médiation, le soutien à projets et le renforcement des liens et partenariats entre écoles, aide à la jeunesse, centres psycho-médico-sociaux, décideurs locaux et monde associatif.

14. Labiau, 2003.

Le service de médiation scolaire Wallonie-Bruxelles

Ce service, institué par le décret visant à assurer à tous les élèves des chances d'émancipation sociale notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (30 juin 1998), est chargé de prévenir la violence et le décrochage scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire, en particulier ceux en D+. Un budget annuel d'au moins 745 000 euros est affecté à ce service placé sous l'autorité de la Commission des discriminations positives. On distingue des médiateurs internes, travaillant au sein des établissements (à Bruxelles), et des médiateurs externes, intervenant de manière mobile dans les établissements demandeurs (en Wallonie).

Ces médiateurs travaillent en étroite collaboration avec les centres psycho-médico-sociaux, les conseillers de l'aide à la jeunesse et les différents services d'aide à la jeunesse. Ils se concertent avec les intervenants sociaux engagés par les communes dans le cadre des contrats de sécurité et de société (politique de la ville).

... ET REMÉDIATION

Les « sas » : projets pilotes « articles 30 et 31 » du décret sur les discriminations positives¹⁵.

Huit projets pilotes, financés conjointement par les ministères de l'Aide à la Jeunesse et de l'Enseignement secondaire ont accueilli 243 jeunes en 2000-2001 (d'après le rapport de l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, 2002). Ils offrent une prise en charge des situations où l'intégration d'un jeune dans un établissement scolaire a échoué ou est gravement compromise. « Les services maintiennent les impératifs d'apprentissage liés à la scolarité obligatoire, tout en offrant un cadre relationnel susceptible de remédier aux problèmes de socialisation qui ont abouti à l'exclusion ou à la mise à l'écart »¹⁶.

Il s'agit de prendre en charge les jeunes en décrochage complet, « dans un temps limité et dans un cadre structurant, afin de provoquer une rupture avec un parcours d'échecs et de produire un changement durable dans la vie de ces étudiants. Il ne s'agit pas de créer une nouvelle filière de formation mais bien d'apporter, dans l'esprit de la discrimination positive, une aide spécifique avec l'objectif de réinsérer à terme les étudiants dans une filière de formation qualifiante »¹⁷.

15. Le décret sur les discriminations positives du 30 juin 1998 permet d'organiser une prise en charge des élèves en difficulté dans leur parcours scolaire par des services autres que des écoles pendant une période pouvant aller de un à six mois. Il fixe un cadre légal pour des collaborations entre le secteur de l'enseignement et de l'aide à la jeunesse (travail en milieu ouvert, institutions publiques de protection de la jeunesse...).

16. Rapport de l'Observatoire, p. 9.

17. Cornil, 1999, p. 3.

L'action de ces espaces de resocialisation pour jeunes en décrochage scolaire a été jugée positive par l'Observatoire de l'enfance : « l'expérience acquise démontre la fécondité des réponses complexes et flexibles face à un problème dont tout le monde s'accorde à reconnaître qu'il présente de multiples facettes et des causes multiples ».

Les « centres de rescolarisation » ou « centres relais »

Un débat a fait rage de novembre 2002 à la fin 2003 au sein du gouvernement de la Communauté française et sur le terrain éducatif autour de la proposition du ministre de l'Enseignement secondaire d'organiser des centres de rescolarisation pour faire face au problème des élèves en rupture avec l'école, suite notamment à plusieurs exclusions. La virulence des débats à ce propos étonnerait sans doute plus d'un observateur extérieur à la Communauté, mais on la comprendra mieux si l'on sait d'une part que ce gouvernement de coalition regroupe des libéraux, des socialistes et des écologistes, d'autre part qu'il compte en son sein quatre ministres chargés des matières d'enseignement et que ceux-ci appartiennent à trois partis différents, aux visions différentes, voire opposées.

Au-delà de la (petite) histoire politique, ce débat est significatif, car il voit s'opposer avec force deux conceptions de la réponse aux problèmes de décrochage et d'exclusion, dont on a souligné qu'ils ne représentent que le point d'aboutissement d'un processus beaucoup plus général de gestion des publics scolaires et des difficultés d'apprentissage par délestage et écrémage successifs. D'un côté, on retrouve les partisans d'une conception plus intégrative, qui s'opposent à la création d'une nouvelle catégorie d'écoles ghettos, regroupant les élèves en rupture. À ces principes, le ministre à l'origine de l'initiative oppose les réalités du terrain et les besoins auxquels il faut répondre en créant ce type de centre.

Il est de prime abord assez malaisé de faire la différence entre l'existant (les « sas ») et ces futurs centres de rescolarisation ; institutionnellement, la différence est néanmoins de taille, puisque les « sas » agissent à l'interface de l'enseignement et de l'aide à la jeunesse. Un autre critère d'importance est la localisation des centres relais ; alors que les projets pilotes travaillent dans leurs propres espaces, à distance des écoles, les futurs centres de rescolarisation s'implanteraient dans des bâtiments scolaires, à proximité d'autres élèves. Les élèves en rupture côtoieraient donc les élèves « ordinaires », ce qui suscite un vif émoi des parents et de certaines équipes pédagogiques.

Ce débat très vif, dont on voit qu'il touche aux principes fondateurs du fonctionnement du système en Communauté française, trouve finalement son issue en décembre 2003 dans un avant-projet de décret¹⁸ qui repositionne la

18. Cet avant-projet est accessible sur le site du ministère de l'Enseignement secondaire : <http://www.ministre.pierre.hazette.org/>

question de la création d'un centre de rescolarisation et de resocialisation dans un dispositif plus large de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école.

Ce dispositif couple une consolidation de dispositifs de prévention existants ou en déplace l'inscription institutionnelle au niveau de la Communauté avec la création d'un centre de rescolarisation et de resocialisation. Il vient ainsi renforcer à la fois le volet préventif et les réponses réparatrices.

Sur l'axe préventif, il est prévu une augmentation substantielle du nombre de médiateurs scolaires et une extension de leur action à l'enseignement fondamental. Des équipes mobiles d'intervention et une cellule de coordination des actions de prévention du décrochage scolaire seraient créées au sein de l'administration de l'enseignement¹⁹, des formations continuées à la prévention et à la gestion seraient mises en place.

Sur l'axe « réparation » est prévue la création d'un centre de rescolarisation et de resocialisation qui devrait s'implanter dans quatre centres relais (un à Bruxelles, trois en Wallonie). Ceux-ci prendraient en charge les jeunes exclus de leur établissement ou les jeunes en crise pour une période ne dépassant pas une année civile. L'équipe éducative serait mixte (pour moitié des enseignants, pour moitié des intervenants psycho-sociaux). Chaque centre accueillerait un maximum de vingt-cinq jeunes. De manière intéressante, l'avant-projet de décret prévoit qu'une aide sera apportée au jeune pour sa réinscription, de même qu'un soutien pour l'établissement qui l'accueillera. Vu l'organisation du système en Communauté française, aucun établissement n'a l'obligation d'accueillir ou de réintégrer l'élève et c'est donc l'un des aspects qui peut potentiellement poser problème et mettre à mal le travail accompli dans les centres relais qui est ainsi anticipé.

A l'heure où nous écrivons ces lignes, le texte est en concertation auprès des pouvoirs organisateurs et des syndicats. Il pourrait être soumis au parlement en mars 2004.

TENTATIVE DE SYNTHÈSE

Il est malaisé, vu l'absence de statistiques comparatives, d'établir dans quelle mesure l'absentéisme, l'exclusion et le décrochage scolaires affectent avec plus d'ampleur la Communauté française que d'autres systèmes éducatifs.

Sur un plan qualitatif, le phénomène semble cependant s'y poser avec une acuité particulière dans la mesure où exclusion et/ou décrochage constituent le dernier maillon de la chaîne, l'ultime réponse que l'élève ou l'établissement apporte lorsqu'aucune autre « porte de sortie » ne s'offre plus, souvent au

19. L'avant-projet ne précise pas comment ces nouvelles dispositions doivent se combiner avec le DAS, qui a aussi un rôle de coordination au niveau régional et local.

terme d'un long parcours d'échecs où se succèdent d'abord les redoublements, ensuite les changements d'orientation ou d'écoles (certains élèves changent d'école tous les ans, voire plusieurs fois par an). Comment, dans un tel processus, continuer à s'accrocher, comment repartir à neuf, comment se remotiver? On a hélas l'impression qu'il faut «toucher le fond» et se poser dans un lieu de la «dernière chance» pour qu'il y ait enfin une prise en charge de l'élève et de ses difficultés – difficultés accumulées qui débordent d'ailleurs souvent largement le cadre scolaire.

Face à une concentration de plus en plus nette, à mesure que l'on progresse dans les niveaux d'étude, des élèves en difficulté voire en décrochage dans certaines filières (l'enseignement professionnel) ou dans certaines écoles, le système mobilise depuis le début des années quatre-vingt-dix des ressources croissantes tant sur le plan de la prévention (dispositif d'accrochage scolaire, développement de la médiation scolaire) que sur le plan de la réinsertion (projets-pilotes, centres de rescolarisation et de resocialisation). Que ce soit dans les «sas» ou dans les futurs centres relais, on ressent le besoin d'une prise en charge individualisée des jeunes en décrochage qui associe au travail pédagogique, un travail de resocialisation, et de dialogue. Dans cette perspective, le recours à du personnel autre que strictement enseignant (éducateurs spécialisés, psychologues, assistants sociaux...) s'impose avec la force de l'évidence.

Ce double mouvement qui conjugue prévention et réinsertion via des structures souples et transitoires est sans doute la solution la plus adéquate voire la seule solution qui s'offre lorsque le décrochage menace ou est consommé. Comme l'a bien illustré le vif débat à propos de la création des centres relais, la gestion du décrochage scolaire mobilise en toile de fond la question beaucoup plus vaste et terriblement polémique, aussi bien en France qu'en Communauté française, de la gestion des difficultés d'apprentissage et de l'hétérogénéité des publics d'élèves. Faut-il ou non homogénéiser les groupes d'apprentissage et pour ce faire exclure les élèves qui ne suivent pas (ceux qui «décrochent»)? Ou faut-il se donner comme cap de maintenir «accrochés» au train un maximum d'élèves dans des structures hétérogènes en limitant les redoublements et en évitant les orientations précoces? La question que renvoient au système les «décrocheurs» ou les «décrochés» est bien celle-là.

BIBLIOGRAPHIE

CORNIL M. (1999): «Un espace de resocialisation pour étudiants en décrochage scolaire». *Le point sur la recherche en éducation*, 13, 1 à 6. Accessible sur <http://www.enseignement.be>

CRAHAY M. & DONNAY J. (2001): *La mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, recherche inter-universitaire*. Rapport de recherche déposé auprès du Ministre Hazette, CFBW.

CRAHAY M. (1996): *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck.

CRAHAY M. (1997): *Une école de qualité pour tous* (Quartier Libre), Bruxelles : Labor.

CRAHAY M. (2003): *Peut-on lutter contre l'échec scolaire? (2^e édition revue et augmentée)* Bruxelles : De Boeck.

DE LANDSHEERE G. (Ed.) (1973): *Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7 ans*. Recherche en Education 1, Bruxelles, Direction Générale de l'Organisation des Etudes.

DEGRYSE O., BEDUWE C. et TANT F. (1999): «Évaluation du dispositif d'accrochage scolaire». Bruxelles : Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.

DELVAUX B. et JOSEPH M. (2003): *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve : Cerisis.

GALAND B., MACQUET D. et PHILIPPOT P. (2000): «Visions de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage». *Bulletin de Psychologie scolaire et d'Orientation*, 49 (1), 27-45.

GRISAY A. (1984). «Les mirages de l'évaluation scolaire (1): Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire?» *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes*, XIX (5), 29-42.

LABIAU P. (2003): *Le D.A.S. bruxellois*. Document non publié.

LAFONTAINE D. et BLONDIN C. (2004): *Regards sur les acquis des élèves en communauté française. Apports des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck (à paraître en 2004).

LAFONTAINE D., BAYE A., BURTON R., DEMONTY I., MATOUL A., MONSEUR C. (2003): «Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences». *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 13-14, 230 pages.

Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (2002): *Rapport de l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse*. Bruxelles. Accessible sur : <http://cfwb.be:oejaj>