

# Des ruptures de scolarité au retour d'équilibre



LA REVUE DE L'INSTITUT  
**Bertrand Schwartz**

*Un équilibre injuste*

Kandinsky, Wassily (1866-1944) / Russian  
1930 (w/c, encre et crayon sur papier)

Crédit couverture : Christie's Images / Bridgeman Images

# Édito

En 1994, Bertrand Schwartz confiait : « Lorsque j'ai fait mon rapport en 1981, à la demande du Premier ministre, il m'a dit : "Je vous demande de ne pas parler de l'école." »<sup>1</sup>.

Alors que le phénomène de décrochage scolaire était beaucoup plus massif à l'époque, les Missions Locales sont nées en 1982 avec cette occultation de la question de l'école, de l'échec à l'école et finalement du parcours scolaire de celles et ceux qu'elles accompagnent.

Ce tabou, qui relevait d'un impensé des politiques publiques, a participé d'une invisibilisation du sujet et de ses conséquences sociétales. Il a également entraîné un dialogue problématique entre l'école et le domaine de l'insertion pendant de longues décennies.

Le décrochage scolaire est maintenant devenu un « problème public » et cela correspond à un temps institutionnel où les Missions Locales sont de plus en plus sollicitées par les pouvoirs publics pour entrer dans les écoles.

Au-delà de la critique, nous avons l'ambition d'aborder l'enjeu des ruptures de scolarité, non pas en tant que problème d'une institution mais en tant que problème de société. Car, si les chiffres du décrochage scolaire diminuent, les inégalités sociales se sont plutôt aggravées.

Dans ce numéro, nous remontons la chaîne, nous essayons de comprendre les processus, la mécanique. Ainsi, nous ajoutons un élément au rapport Schwartz que son auteur avait été invité à ne pas explorer.

Des paroles de jeunes, recueillies en réponse à un appel à contribution national par les professionnels des Missions Locales du Bassin d'emploi Granvillais, de Charleville-Mézières, Est Var, Haute Garonne, L'Aigle Mortagne, Montpellier Méditerranée Métropole, Rhône Argence, Sémaphore Mulhouse Sud Alsace, Toulouse et Vignoble Nantais, ponctueront notre propos.

Ce qui fait de cette Revue une invitation à toutes et à tous : Venez réfléchir avec nous, avec les jeunes, des stratégies pour construire ensemble d'autres chemins dans l'école et après l'école 🗨️

<sup>1</sup> Cité dans la postface de Philippe Labbé à la réédition du Rapport sur l'Insertion sociale et professionnelle des jeunes, 2007, p. 188

Édito .....	p.03
Présentation des auteurs .....	p.06
Introduction .....	p.08

## Mises en contexte

### 1 – Une entrée historique *Un regard en arrière pour aller de l'avant* ..... p.14

- 1.a L'émergence de la modernité éducative ..... p.15
- 1.b L'ambition de la démocratisation scolaire ..... p.17
- 1.c Décrochage et sorties précoces : une histoire de traduction ..... p.19
- 1.d Veut-on vraiment l'école pour tous ? ..... p.20
- 1.e Frises chronologiques en 3 thèmes..... p.22
  - De Langevin-Wallon à 80% au bac ..... p.22
  - Des jeunes non qualifiés aux jeunes décrocheurs..... p.24
  - Du repérage aux partenariats ..... p.27

### 2 – Les chiffres du décrochage..... p.30

- 2.a Les données chiffrées du décrochage scolaire ..... p.31
- 2.b NEETs : un regroupement de profils et de parcours hétérogènes . p.37

## Les mécanismes du décrochage De l'engluement au lâcher-prise

### 1 – À l'école du décrochage ..... p.42

- 1.a La fabrique d'un système ..... p.43
- 1.b La docimologie..... p.50
- 1.c Le désajustement élève-école..... p.53

### 2 – L'expérience du décrochage ..... p.58

- 2.a Les ressorts de la motivation scolaire ..... p.59
- 2.b Le décrochage scolaire comme parcours..... p.63

### 3 – L'éclairage neurophysiologique ..... p.67

- 3.a La place de l'adversité précoce dans la rupture de scolarité..... p.68
- 3.b Le coût de la résilience..... p.73
- 3.c Les conséquences du stress ..... p.74

# C

## Les mécanismes du décrochage

### De la rupture au pouvoir d'agir

#### 1 – Temps et contre-temps p.78

- 1.a Le temps de latence p.79

#### 2 – L'après. Trois logiques d'action p.84

- 2.a Se retirer p.85
- L'hikikomori p.87
- 2.b Passer outre p.91
- « Nous au squat, on est tous décrocheurs ! » p.92
- 2.c Explorer p.97
- Le Service Civique, un nouveau départ pour les décrocheurs ? p.98

# D

## Ressources et propositions

### De nouveaux repères

#### 1 – L'école. Lieu d'expérimentations et de solutions ..... p.104

- 1.a Des « Jeunes en difficulté » à la « Mission de lutte contre le décrochage scolaire » ..... p.105
- 1.b Comment la politique d'établissement fait la différence ..... p.108
- 1.c Les microlycées ..... p.112

#### 2 – L'école, et sinon ? ..... p.117

- 2.a L'éducation populaire comme solution « hors scolaire » au décrochage ? ..... p.118
- 2.b Le rapport Schwartz ..... p.123
- 2.c L'approche globale du décrochage scolaire ..... p.126

#### 3 – Au carrefour de l'école et de l'insertion ..... p.130

- 3.a L'école ne peut pas tout ..... p.131
- 3.b Éducation nationale et Mission Locale ..... p.135

Conclusion ..... p.140

Glossaire ..... p.148

Remerciements ..... p.152

# Présentation des auteurs

Par ordre d'apparition des articles :

## **Philippe Meirieu**

Professeur émérite à l'université

Lumière-Lyon 2 et CEMÉA

*#Apprentissages #Pédagogie*

*#Philosophie de l'éducation*

Article p.15

## **Claude Lelièvre**

Professeur d'histoire de l'éducation

honoraire à l'université Paris V

(Paris Cité)

*#Politiques scolaires #Éducation nationale*

*#École publique #Écoles privées*

Article p.17

## **Yann Forestier**

Professeur agrégé d'histoire,

docteur en histoire,

chercheur associé au Centre amiénois

de recherche en éducation et formation

(Caref) - EA 4697,

chargé de cours à l'université de Rennes 2

*#Politiques éducatives #Médias*

*#Débat public #Monde enseignant*

Article p.20

## **Pierre-Yves Bernard**

Maître de conférences émérite

à Nantes Université

*#Décrochage scolaire #Politiques éducatives*

*#Formation professionnelle*

*#Insertion professionnelle*

Articles pp.19, 22, 31, 37, 43, 63, 105, 123, 131

## **Annabelle Allouch**

Maîtresse de conférences en sociologie

à l'université de Picardie Jules-Verne

(Curapp-ESS)

*#Mérite #Méritocratie #Éducation*

*#Enseignement supérieur #École*

Article p.43

## **Éric Verdier**

Directeur des recherches émérite

au CNRS et Aix-Marseille Université

(Laboratoire d'économie et de  
sociologie du travail - LEST)

*#Éducation #Formation*

*#Comparaison internationale #Maroc*

Article p.43

## **Fernando Núñez-Regueiro**

Membre du laboratoire de recherche sur

les apprentissages en contexte (LaRAC),

Université Grenoble Alpes

*#Motivation scolaire #Orientation scolaire*

*#Stress individuel #Ajustement personne-*

*environnement #Méthodes en éducation*

Article p.53

## **Amel Kouza**

Responsable de l'Institut

Bertrand Schwartz

*#Approche globale #Jeunes*

*#Mission Locale #Accompagnement*

*#Orientation*

Articles pp.43, 50, 73, 79, 126, 135

## **Agnès Florin**

Professeure émérite en psychologie de l'enfant et de l'éducation, Nantes Université

*#Bien-être subjectif des enfants*  
*#Communication adultes-enfants*  
*#Auto-évaluation #Infantisme (childism)*

Article p. 59

## **Taina Victor**

Rattachée au laboratoire CHArt (Cognitions humaine et artificielle)

*#Stress-Enfants #Inhibition*  
*#Cognition #Adultes*

Article p. 68

## **Natacha Vellut**

Psychologue au CNRS, membre du Cermes3 (Centre de recherche médecine, sciences, santé, santé mentale, société)

*#Retrait social #Adolescence*  
*#Maltraitance intrafamiliale #Relation de soins*

Article p. 87

## **James Masy**

Maître de conférence à l'université Rennes 2, membre du Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD)

*#Politiques éducatives secondaire-supérieur*  
*#Temporalités sociales #Jeunesses*  
*#Expérience étudiante*

Article p. 92

## **Céline Jacob**

Doctorante et ATER en sciences de l'éducation Nantes Université, CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes)

*#Réorientation #Parcours d'études atypiques*  
*#Jeunesse #Accompagnement*

Article p. 98

## **Lucy Bell**

Membre du CREAD de l'université Rennes 2

*#Politiques éducatives en faveur de l'égalité scolaire*

Article p. 108

## **Olivier Haeri**

Enseignant à l'Éducation nationale, ancien professeur au microlycée de Sénart, ancien délégué général de la Fespi

*#Microlycées #Décrochage scolaire*  
*#Raccrochage scolaire*

Article p. 112

## **Alicia Jacquot**

Maîtresse de conférences à l'université de Rennes et au laboratoire Arènes

*#Décrochage scolaire*  
*#Partenariats #Éducation populaire*  
*#Éducateur-ices subalternes #Vulnérabilités*

Article p. 118

## **Ninon Szwed**

Chargée de projet à l'Institut Bertrand Schwartz

*#Participation #Citoyenneté*  
*#Jeunesses #Inégalités sociales*

Article p. 126

## **Marie Duru-Bellat**

Professeure émérite à Sciences Po, et chercheuse au Centre de recherche sur les inégalités (Cris) et à l'Institut de recherche en éducation (Iredu)

*#Démocratisation #École*  
*#Inégalités sociales #Genre #Justice*

Article p. 131

## **Olivier Gaillet**

Directeur du pôle Métier et des partenariats à l'Union nationale des Missions Locales

*#Animation réseau*  
*#Approche globale de l'accompagnement*  
*#Politiques publiques #Accueil inconditionnel*

Article p. 135

# Intro- duction

8

L'émergence du concept d'échec scolaire s'est produite en même temps que celle d'une école idéalisée dont le corollaire serait la volonté de l'éducation de tous et de toutes. La terminologie de cette notion est donc attachée aux conséquences d'une massification scolaire amorcée dans les années 60. Néanmoins, celle-ci n'a pas été associée au développement de moyens à la hauteur des besoins et des pédagogies adaptées au plus grand nombre. Les pouvoirs publics ne dotant pas l'école des ressources nécessaires pour offrir à tous les jeunes qu'elle accueille un parcours scolaire qui réponde à leurs aspirations, elle devient alors le bouc émissaire d'une situation d'indigence. Et c'est l'échec de l'école à son corps défendant.

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau. Les faits sont anciens mais sont restés dans l'ombre.

Il y a trente ans, on n'en parlait toujours pas et nous disions encore de ceux qui arrêtent l'école « qu'elle n'était pas faite pour eux ».

Si la question du décrochage scolaire a d'abord été mise à l'agenda politique par l'Europe, la réponse institutionnelle française a pris son temps. Elle a largement été influencée par les militants pédagogiques et aussi par les Missions Locales qui ont joué un rôle actif notamment avec la contribution en 2009 aux travaux de Martin Hirsch alors haut-commissaire à la jeunesse.<sup>1</sup>

## **Décrochage, décrocheurs, décrochés, il n'y a pas une définition univoque de ces termes.**

Le nombre de décrocheurs scolaires – son mode de calcul –, la définition qu'on en donne ainsi que l'importance accordée à cette problématique dépendent du curseur imposé à la fois par les politiques publiques et par la conjoncture du marché de l'emploi.

De plus, les définitions et les terminologies associées ne sont pas mobilisées de la même manière selon leurs utilisateurs. Leurs différentes approches transforment la notion toute entière.

<sup>1</sup> <https://www.vie-publique.fr/rapport/30559-commission-sur-la-politique-de-la-jeunesse-livre-vert>

D'abord, ce terme de décrochage scolaire, relativement conventionnel et arbitraire, a pour fonction de structurer et d'orienter l'action publique. Il conduit à catégoriser des publics pour lesquels il existe une réponse ciblée. En l'occurrence ceux qui sortent de l'école sans obtention d'un diplôme de fin de second cycle – le CAP ou le bac. Cependant, ce terme reste assez flou et désigne une catégorie plutôt « fourre-tout », englobant à la fois une catégorie de jeunes et des processus qui, eux-mêmes, agglomèrent des situations très diverses. Par exemple, tous les jeunes en décrochage scolaire n'ont pas de déficit d'acquis scolaires. Cette définition ne qualifie et ne définit pas les publics et leur parcours ou alors de manière très réductrice et en adoptant une approche individualisante, avec le risque d'essentialisation que cela comporte. On peut donc largement s'interroger sur les limites de cette catégorisation institutionnelle du décrochage scolaire.

Ensuite, si le décrochage au niveau institutionnel est un problème public, il s'agit, avant tout, d'un problème pour les jeunes. Il y a donc une autre définition, plus attentive à l'évolution du rapport aux savoirs ou du rapport à l'école. On y parle

de processus et celui-ci démarre bien avant la rupture. On le nomme le décrochage silencieux ou le décrochage de l'intérieur. Pourtant, on place communément le traitement du décrochage scolaire dans « l'après-école ». D'ailleurs l'obligation d'instruction jusqu'à 16 ans donne l'illusion que le décrochage est spontané. Or, il s'agit d'un parcours qui, pour le plus grand nombre, commence bien avant et qui se met en place, avant tout, dans l'école. Selon Dominique Glasman, passer de la notion d'échec scolaire à celle du décrochage ramène la question des moins qualifiés à l'école. Sur ce thème, la « Roue du décrochage scolaire », présentée sur le site Eduscol, fait état des 16 facteurs du décrochage scolaire, dont 5 sont externes à l'école et 11 internes à l'école et à la classe. Cependant l'objectivation de ce décrochage silencieux n'est pas mesurable car il n'est pas observé du fait de nombreuses résistances à toutes les échelles au sein de l'école. Sans accuser l'institution, il est indispensable de penser la question du décrochage et de la disqualification avec l'école.

Enfin, avec l'investissement de ces notions d'échec scolaire et de décrochage, il y a une mise en lumière des publics concernés. Et, à cet égard, le terme de décrocheur soulève de nombreuses questions.

Dans un premier temps, ce terme déresponsabilise le système en ne désignant qu'exclusivement l'individu. Les responsabilités collectives du processus de décrochage sont invisibilisées. Dans un second temps, définir par ce terme quelqu'un en substance est vraiment problématique. En effet, cela stigmatise l'individu et l'exclut car il le définit exclusivement par la rupture des liens avec l'institution et avec ses pairs. Il ne semble plus rattaché à rien et se voit réduit à cette étiquette de « décrocheur » puis de « décroché ». Pourtant, il faut souligner que dans les définitions du décrochage scolaire et des décrocheurs sont rassemblées des situations où l'agentivité des jeunes est très hétérogène : abandon, déscolarisation institutionnelle, démarche personnelle, faisant suite à l'échec d'un examen, absence d'affectation, maladies... Le décrochage est donc ambivalent. Pour certains jeunes, il représente une solution et une forme de pouvoir d'agir à un moment donné de leur parcours au regard des difficultés qu'ils subissent, notamment à l'école, quand pour d'autres il est l'expression d'un effondrement. Quel que soit le vécu, nous affirmons qu'il s'agit autant d'un problème pour les individus que pour la société. Chacun peut être « décrocheur » à un moment de

son parcours, sans pour autant avoir à être caractérisé par ce terme. C'est pour cela que nous nous intéressons plutôt aux ruptures de scolarité comme des processus multifactoriels qu'on ne peut pas réduire aux caractéristiques des jeunes.

### **Et pourtant le nombre d'élèves qui sortent certifiés est plus important qu'il y a quarante ans.**

Mais cela s'accompagne d'un autre phénomène, celui de la dévalorisation des diplômes de premier niveau. Par exemple, certains bacs professionnels sont le résultat de la déstructuration des CAP/BEP, et ils créent une attente souvent déçue d'accès aux études supérieures. Et certains CAP prévus pour accueillir les élèves les plus en difficulté n'ont aucun débouché professionnel. Tout cela offre un quotidien scolaire peu valorisant et un avenir professionnel plus qu'incertain. Cette massification scolaire est donc devenue un miroir grossissant des inégalités. En mesurant le décrochage scolaire par la certification, la relégation des élèves en difficulté au fond de la classe en est accentuée, aggravée. Le diplôme étant devenu une norme, ceux qui n'en ont pas sont dans un sentiment d'échec extrême.

De plus avoir un diplôme ne suffit plus, encore faut-il avoir le bon pour les passerelles possibles ou pour l'accès à l'emploi. Si le diplôme ne sert à rien, quel est l'intérêt de rester ? Le choix de quitter peut résulter d'une véritable introspection sur le sens de la scolarité. La rigidité du système entrave ces processus d'introspection. Le « Je ne sais pas quoi faire », si classique, traduit l'absence d'espace pour le penser.

**La problématique de cette Revue se traduit par l'affirmation que le décrochage scolaire est un enjeu commun.** C'est un problème pour la société dans son ensemble, pour l'école et l'institution, pour les jeunes évidemment et pour les acteurs de l'insertion à qui revient le rôle de prendre le relais.

**Nous nous sommes collectivement penchés sur cette série de questions : Comment cela questionne l'école ? Comment cela questionne la société ? Comment cela questionne le rapport des jeunes à l'école et à la société ? Et enfin, qui sont les acteurs de cette histoire collective et quels sont leurs liens ?**

Nous avons bâti notre propos autour de quatre grandes parties. Une première permet une « Mise en contexte » du sujet, les deux suivantes explorent les

mécanismes du décrochage en deux étapes « De l'engluement au lâcher-prise » puis « De la rupture au pouvoir d'agir » et enfin une dernière partie se penche sur les « Ressources et propositions – De nouveaux repères ».

Ce plan est un parti pris du champ de l'insertion pour revisiter la notion de décrochage scolaire, la remettre en question avec des acteurs pluridisciplinaires afin de prendre de la hauteur et tenter de l'appréhender autrement 🍀

# L'école, c'était comment avant ?

*L'école avant était plus dure, je ne pense pas que c'était mieux car on ne considérait pas les élèves en difficulté... aujourd'hui on les aide.*

*par Mathéo, 16 ans  
ML Charleville-Mézières*

*L'école avant c'était mieux, il y avait un cadre, d'accord c'était stricte car on donnait des coups de règles et un bonnet d'âne mais les élèves se remettaient plus vite dans le droit chemin.*

*par Alizéa, 16 ans  
ML Charleville-Mézières*

*PIRE, prendre une tarte dans la figure ou un coup de règle sur les doigts, non merci, aussi avant sans diplôme on avait un travail difficile, aujourd'hui on rebondit mieux sur les formations.*

*par Lucas, 18 ans  
ML Charleville-Mézières*

Et aussi

*MIEUX : Je pense que scolairement les élèves avaient un meilleur niveau, moi, j'ai l'impression de n'avoir rien appris depuis la troisième.*



# Mises en contexte

13

## 1 – Une entrée historique *Un regard en arrière pour aller de l'avant* ..... p.14

- 1.a L'émergence de la modernité éducative ..... p.15
- 1.b L'ambition de la démocratisation scolaire ..... p.17
- 1.c Décrochage et sorties précoces : une histoire de traduction..... p.19
- 1.d Veut-on vraiment l'école pour tous ? ..... p.20
- 1.e Frises chronologiques en 3 thèmes..... p.22
  - De Langevin-Wallon à 80% au bac ..... p.22
  - Des jeunes non qualifiés aux jeunes décrocheurs..... p.24
  - Du repérage aux partenariats ..... p.27

## 2 – Les chiffres du décrochage..... p.30

- 2.a Les données chiffrées du décrochage scolaire ..... p.31
- 2.b NEETs : un regroupement de profils et de parcours hétérogènes . p.37

# 1. Une entrée historique

*Un regard en  
arrière pour  
aller de l'avant*

## 1.a

# L'émergence de la modernité éducative

par *Philippe Meirieu*

Sans doute peut-on considérer Comenius comme l'inventeur de la modernité éducative : Jan Amos Komensky (1592-1670) était un évêque protestant qui a vécu la violence de la guerre de Trente Ans et mesuré l'impuissance de l'éducation de son époque à préparer un monde de paix fondé sur la raison. Il est le premier à avoir posé les bases d'un « enseignement universel » en affirmant que « *tout doit être enseigné à tout le monde, sans distinction de richesse, de religion ou de sexe* ». Il a également conçu un système éducatif progressif et posé les bases d'une « grande didactique » capable de faire accéder chacun et chacune à l'ensemble des savoirs. Il marque ainsi une véritable rupture avec les théories de la prédestination qui dominaient à son époque ainsi qu'avec les conceptions aristocratiques qui réservaient les savoirs à quelques humains « bien nés ».

Certes, Comenius a écrit de très nombreux ouvrages, y compris les premiers manuels scolaires destinés à l'enseignement des langues, mais il n'a guère pu mettre en œuvre ses conceptions ni créer des institutions à la hauteur de ses ambitions. Néanmoins Michelet ou, plus tard, Jean Piaget le décriront comme le « père de la pédagogie moderne », celui qui, le premier, en a formulé le principe fondateur selon lequel toutes et tous doivent pouvoir accéder à toutes les connaissances.

Les Encyclopédistes, tout en récusant sa « *métaphysique obscure et fanatique* », reprendront d'ailleurs ce principe en affirmant la « perfectibilité » de tout individu, avant que les philosophes empiristes et sensualistes - comme Locke, Helvétius et Condillac - tentent de

montrer que « dans la horde sauvage la plus vagabonde comme dans la nation d'Europe la plus civilisée, l'homme n'est que ce que l'éducation le fait être ». Cette dernière citation est, d'ailleurs, extraite du tout début de *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* écrit par le docteur Itard (1774-1838) racontant pourquoi et comment il a tenté de l'éduquer... une histoire que racontera François Truffaut dans son film *L'Enfant sauvage*.

Itard, en effet, peut apparaître comme celui qui, le premier, a fait concrètement le pari de l'éducabilité radicale d'un être que toutes et tous condamnaient à rester définitivement à l'écart de « l'humaine condition ». Il a ainsi accompagné Victor pendant de longs mois, espérant l'amener jusqu'à l'usage de la parole. Il n'y est pas parvenu mais l'a fait considérablement progresser jusqu'à son implication dans la vie quotidienne et relationnelle du foyer qui l'accueillait... Quoique Truffaut incarne, dans son film, un Itard particulièrement doux et patient, la réalité a été plus complexe : en effet, face à la résistance de Victor, en particulier à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Itard n'a pas hésité à le brutaliser, et même à le violenter, au point que certains commentateurs l'ont considéré plutôt comme un « professionnel du dressage », voire un « dictateur en puissance ».

C'est que le principe d'éducabilité, aussi essentiel soit-il, peut conduire à de terribles dérives : en son nom, on peut vite traiter l'enfant en objet et le manipuler, jusqu'à être tenté, à l'image du docteur Frankenstein, de le « fabriquer », niant ainsi le projet même de toute éducation : accompagner l'émergence et l'émancipation de sujets libres. C'est pourquoi les pédagogues ont toujours marqué leur attachement simultané au principe d'éducabilité et au principe de liberté. Pour eux, tous les êtres sont éducatibles mais on n'a pas le droit, pour autant, de les « formater ». Il faut plutôt créer les situations qui leur permettent de s'engager eux-mêmes dans des apprentissages, chercher inlassablement les ressources qui peuvent leur être proposées, les accompagner avec bienveillance et exigence à la fois, et sans jamais utiliser des méthodes qui anéantiraient leur liberté. Et c'est ainsi que les pédagogues ont toujours associé le projet de Comenius avec la mise en garde de Rousseau : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile : c'est de tout faire en ne faisant rien* ». « Tout faire » en termes de propositions positives. « En ne faisant rien », parce que le projet de l'éducateur, c'est que l'autre se fasse.

Voilà, au fond, ce qui est et restera toujours « au travail », aussi bien chez les grandes figures de la pédagogie – de Korczak à Freinet, de Montessori à Decroly – que chez tous les praticiens assignés simultanément à faire le pari de l'éducabilité de toutes et tous... et à être sans cesse en quête d'outils, de médiations, de projets à proposer et à representer aux jeunes pour qu'ils s'en saisissent et fassent ainsi « *œuvres d'eux-mêmes* », comme le disait aussi un des grands pédagogues de la modernité, Pestalozzi 🇫🇷

## 1.b

# L'ambition de la démocratisation scolaire

par *Claude Lelièvre*

Il y a quatre-vingts ans, la Troisième République et son École avaient laissé place à l'État français dirigé par Philippe Pétain. Mais la Libération est en marche et la refondation de l'École républicaine est posée.

Le 15 mars 1944, le Conseil national de la Résistance adopte un programme de gouvernement comportant une réforme globale de l'enseignement à qui était assigné notamment l'objectif suivant : *« la possibilité effective, pour les enfants français, de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires. »*

Le plan Langevin-Wallon présenté en juin 1947 propose lui aussi une réforme globale de l'École, mais avec un objectif sensiblement modifié et nettement plus progressiste (plus difficile à mettre en œuvre). Selon le plan, *« le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres, est le principe de justice. [...] Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte [...]. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation. »*



Le plan Langevin-Wallon rompt avec le système d'enseignement qui avait prévalu tout au long de la Troisième République, fondé sur des ordres verticaux d'enseignement fortement cloisonnés et hiérarchisés (avec en particulier le primaire élémentaire et son primaire supérieur d'un côté ; et le secondaire avec ses classes élémentaires de l'autre). Et c'est cette architecture d'une École institutionnellement unique qui s'est finalement imposée en une cinquantaine d'années, non sans limites ou résistances persistantes d'ailleurs. L'édifice scolaire repose désormais en principe, comme le préconisait le plan Langevin-Wallon, sur quatre strates horizontales successives : l'école maternelle (de 3 ans à 7 ans dans le plan), l'école élémentaire (appelée premier cycle de l'école obligatoire, de 7 à 11 ans dans le plan), le collège unique (appelé deuxième cycle de l'école obligatoire ou cycle d'orientation, de 11 à 15 ans dans le plan), les lycées (appelé troisième cycle de l'école obligatoire ou cycle de détermination, de 15 à 18 ans dans le plan, avec ses trois voies différenciées : la section « théorique », la section « professionnelle », la section « pratique », correspondant grosso modo respectivement à nos voies générales, technologiques et professionnelles). On notera, même si plus de 90 % des jeunes sont encore scolarisés de fait à 18 ans actuellement, que l'âge de la fin de

scolarité obligatoire n'a pas été porté à 18 ans comme le préconisait le plan Langevin-Wallon, et reste fixé à 16 ans (non sans mises en cause récurrentes plus ou moins ouvertes d'ailleurs).

Mais cela n'a pas suffi pour que l'objectif préconisé par le plan Langevin-Wallon soit atteint, sans doute parce qu'on n'a pas été - tant s'en faut - résolument dans le sens des modifications pédagogiques ou de culture scolaire esquissées par les rédacteurs du plan.

À vrai dire, ce qui l'a généralement emporté de fait depuis - dans les résultats scolaires comme dans les politiques scolaires -, c'est moins « *une élévation continue du niveau culturel de la nation* » qu'une « *sélection qui éloigne du peuple les plus doués* ». Et la France se retrouve régulièrement, lors des différentes livraisons PISA, parmi les pays où les origines socioculturelles des élèves discriminent le plus les résultats. Un comble ! Et ce n'est pas fini, tant s'en faut 🇫🇷

## 1.c

# Décrochage et sorties précoces : *une histoire de traduction*

par Pierre-Yves Bernard

D'où nous viennent les termes désormais utilisés pour désigner les sorties du système scolaire avant d'avoir atteint un niveau de formation considéré comme minimal ?

Décrochage nous vient de « *dropping out* », expression anglaise utilisée couramment aux États-Unis dans le champ scolaire depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, et qui a traversé l'Atlantique près d'un siècle plus tard dans sa version traduite par les Québécois. L'Europe, quand elle a mis à son agenda politique la lutte contre le décrochage scolaire à partir de 2000, a adopté l'expression « *early school leaving* », puis « *early leaving from education or training* ». Dans les versions françaises des textes européens, la traduction a fluctué : d'abord « abandon scolaire », puis « décrochage scolaire », et enfin la traduction plus fidèle de « sorties précoces ». Cette évolution reflète le changement de regard sur le phénomène : d'abord considéré comme un comportement qui engage la responsabilité individuelle (l'abandon), il fait dorénavant l'objet d'une vision plus institutionnelle centrée sur les parcours inachevés 🇫🇷

## 1.d

# Veut-on vraiment l'école pour tous ?

par *Yann Forestier*

20

« *Une chaîne ne vaut que ce que vaut son maillon le plus faible* », aime à répéter Philippe Meirieu pour rappeler que l'école d'une société démocratique doit se préoccuper en priorité de ses élèves en difficulté. Le temps n'est plus où l'absentéisme chronique de certains élèves libérait l'école de leur poids mort : ce sont aujourd'hui des « décrocheurs », et le « décrochage » est devenu un problème prioritaire. Car il n'en a pas toujours été ainsi.

Dans les temps héroïques de l'école de Jules Ferry, la lutte contre l'absentéisme était certes un combat de tous les jours pour les « hussards noirs », mais ce décrochage avant la lettre était moins lié à des difficultés scolaires qu'aux exigences des travaux des champs ou à la distance du domicile, propice à « l'école buissonnière ». La question de la difficulté scolaire, au demeurant, pouvait faire l'objet de déplorations fréquentes ; elle ne conduisait à remettre en cause le système, quand bien même on était conscient qu'il produisait ordinairement une importante part d'échec, que de façon marginale. C'était au fond dans l'ordre des choses, un ordre des choses qu'on ne songeait guère à bouleverser.

Tout au plus se bornait-on à barrer aux élèves moins bons l'entrée dans la classe de certificat d'études, où le directeur de l'école préparait les meilleurs, triés sur le volet. Ce maintien dans la classe inférieure est à l'origine de la tradition française du redoublement : on notera ainsi qu'avant de devenir le seul dispositif (ô combien imparfait) de lutte contre la difficulté scolaire, ledit redoublement est né de préoccupations élitistes...

Au cours des années 1960, moment où la massification effective du second degré implique aux yeux d'un nombre croissant d'acteurs une démocratisation effective, sont créées les classes dites « de transition », devenues au cours de la décennie suivante les « CPPN ». Perçues comme des lieux de relégation, celles-ci n'ont jamais bénéficié du corps enseignant spécifique qui aurait dû y exercer. Comme pour l'enseignement professionnel dont on en a fait, à son corps défendant, le débouché, l'histoire de ces classes rappelle que la difficulté scolaire a d'abord été traitée en mettant à part les jeunes qui en souffraient. Politiquement, la prise de conscience est tardive. Certes, en 1971, le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) intitule son congrès annuel « Échec scolaire, échec de l'école ». Mais l'histoire des médias nous montre que la première véritable polémique qui fait sortir le sujet du cercle étroit des spécialistes n'a lieu qu'en octobre 1987, lorsque le rapport Andrieu, présenté au Conseil économique et social, chiffre le coût de l'échec scolaire à 100 milliards de francs par an.

Non qu'on ne parle pas de l'école dans l'espace public. Au contraire. Mais les discours politiques et les pages « Débats » des journaux s'enflamment surtout lorsque des inquiétudes se manifestent quant à l'avenir de l'enseignement du latin ou aux évolutions des épreuves du baccalauréat. D'ailleurs, lorsqu'en 1982, les socialistes nouvellement arrivés au pouvoir initient la politique d'éducation prioritaire, changement paradigmatique fondamental qui représente sans doute l'initiative la plus importante des dernières décennies en faveur des plus déshérités, c'est par une circulaire qu'ils créent les ZEP. Par peur de créer des conflits dans leurs réseaux, ils évitent délibérément le débat parlementaire qu'aurait nécessité une loi et choisissent la voie la plus discrète.

### *Est-ce à dire qu'il manque à la démocratisation un projet politique ?*

Au cours des quarante dernières années, la répétition des mêmes polémiques et le retour des mêmes controverses n'a

guère fait avancer la réflexion sur ce point. Récemment renouvelés, les débats les plus vifs portent désormais sur les tenues religieuses « par destination », tandis que la question des inégalités de réussite est généralement balayée par l'invocation de l'assouplissement de la carte scolaire, des « internats d'excellence » ou du dédoublement de classes (à moyens constants).

Or, pour une action qui se décide au plus près du terrain et nécessite une mobilisation de tous les acteurs, il faut un horizon, une finalité qui donne sens aux tâtonnements bien nécessaires et qui permet d'accepter les échecs inévitables pour ne pas renoncer. Tout comme l'obligation scolaire il y a cent cinquante ans, la lutte contre la difficulté scolaire doit trouver sa place dans les cultures politiques et faire l'objet d'une véritable appropriation par toute la société 🗣️

## 1.e

# Frises chronologiques en 3 thèmes

par *Pierre-Yves Bernard*

### De Langevin-Wallon à 80% au bac

*Les étapes de la démocratisation  
du système scolaire en France*

Le système scolaire mis en place au XIX<sup>e</sup> siècle était très divisé et hiérarchisé socialement. La démocratisation du système scolaire en France avait pour objectifs de répondre à différents enjeux :

tout d'abord des enjeux économiques qui visaient à accroître le niveau de qualification des Français ;

puis des enjeux politiques qui y voyaient une des conditions pour atteindre l'égalité des chances ;

et enfin des enjeux éducatifs qui mettaient en avant l'éducabilité de toutes et tous et la promotion de formes pédagogiques nouvelles reposant sur l'activité de l'élève.

Cette construction a été très progressive et source de nombreuses résistances.



**1944 / 1947**

**Le plan Langevin-Wallon**, résultat du travail de la commission mise en place par le gouvernement provisoire en 1944, présidée successivement par Paul Langevin puis Henri Wallon, prévoit l'unification du système scolaire par la suppression des ordres d'enseignement et la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans.

Remis en 1947 en pleine guerre froide, il ne sera jamais discuté au Parlement ni mis en œuvre.

Malgré de nombreux débats sur l'organisation de l'enseignement secondaire, celui-ci reste divisé en ordres scolaires (lycée, collèges, cours complémentaires) pendant toute la IV<sup>e</sup> République.

**1959**

**Réforme Berthoin** portant l'âge de fin de scolarité obligatoire de 14 à 16 ans.

**1962**

**Réforme Fouchet-Capelle** qui unifie les différentes voies du premier cycle du secondaire par la création des collèges d'enseignement secondaire (CES).

**1975**

**Réforme Haby** qui crée le collège unique, avec la suppression des classes de premier cycle des lycées. Le système scolaire est globalement unifié de la maternelle à la fin du collège. Toutefois les orientations en fin de 5<sup>e</sup> persisteront jusqu'à la fin des années 1980, et des préorientations vers la voie professionnelle se maintiennent sous différentes formes en classe de 3<sup>e</sup>.

**1985**

**Création du baccalauréat professionnel** sous le ministère Chevènement et affirmation de l'objectif de porter 80 % d'une génération au bac, objectif repris dans la loi d'orientation de 1989 sous le ministère Jospin.

**2009**

**Mise en œuvre de la réforme du bac pro en 3 ans**, visant à harmoniser les parcours des différentes voies d'accès au baccalauréat et à augmenter significativement le taux d'accès d'une génération au bac, taux qui stagne alors à 62 % depuis la fin des années 1990. Les 80 % sont approchés à partir de 2012 (79 %), et n'ont été véritablement atteints à ce jour qu'en 2018, 2020 et 2021 🇫🇷

## Des jeunes non qualifiés aux jeunes décrocheurs

### *Chemin d'une prise de conscience*

La problématique des jeunes sortant précocement de l'école a été d'abord appréhendée dans les termes du marché du travail et de la qualification. Progressivement l'institution scolaire va s'en saisir, mais dans un traitement qui reste à la marge du système et sous des formes relativement invisibilisées, les dispositifs mis en place étant soupçonnés d'encourager les élèves à interrompre leur scolarité. Un véritable changement s'amorce à la fin des années 2000 sous l'impulsion de différents acteurs : militants pédagogiques, dispositifs des politiques de la ville, institutions européennes, acteurs de terrain au niveau local.

24

1981

#### **Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes remis par Bertrand Schwartz au Premier ministre.**

Dans un contexte de forte croissance du chômage des jeunes les moins qualifiés, ce rapport propose une politique ambitieuse au profit de cette partie de la jeunesse. Une grande partie de ces propositions va effectivement être mise en œuvre, mais le système éducatif est laissé hors du champ de cette nouvelle « politique d'insertion ».

1982

#### **Création des Missions Locales à la suite des préconisations du rapport Schwartz.**

D'autres mesures suivent (stages de formation professionnelle, contrats en alternance, emplois aidés) et dessinent les contours d'une action publique en faveur des jeunes non qualifiés.



*Certaines de ces mesures vont être étendues à l'ensemble des « personnes éloignées de l'emploi » dès la fin des années 1980 – exemple du passage des Travaux d'utilité collective (TUC) aux Contrats emploi solidarité (CES) en 1989.*

**1984****Plan 60 000 jeunes.**

Formations complémentaires adaptées aux besoins économiques locaux.

**1986****Création du Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN).**

Ces premiers dispositifs marquent l'entrée de l'Éducation nationale dans les politiques d'insertion.

**1995****Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission européenne,** intitulé

« Enseigner et apprendre, vers la société cognitive ». Il préconise entre autres la lutte contre les ruptures précoces de scolarité, notamment par la mise en place d'établissements dédiés : les Écoles de la Deuxième Chance (E2C).

**1996**

**Création de la Mission générale d'insertion (MGI)** au sein des établissements de l'Éducation nationale et développement des dispositifs d'accueil de jeunes sans solution d'affectation, de sessions d'information et d'orientation pour les élèves décrochant en cours de cycle, et de réparation aux examens terminaux du second cycle du secondaire.

1998

### Colloques fondateurs

« Les lycéens décrocheurs » organisé par l'association La Bouture et « Comment repenser l'école à partir de la parole des décrocheurs » organisé par l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud.

Ces deux manifestations marquent l'entrée de la notion de décrochage scolaire dans l'espace public, avec la participation d'universitaires, de professionnels de l'éducation, de militants pédagogiques. C'est aussi l'occasion de faire intervenir des chercheurs du Québec, où la question du décrochage est à l'agenda politique depuis plusieurs années déjà.

2000

**Sommet de Lisbonne**, où se réunissent les chefs d'État et la Commission de l'Union européenne. Ils décident d'un objectif stratégique : « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Entre autres objectifs opérationnels, est fixée la réduction des « sorties précoces » du système éducatif à moins de 10% de la classe d'âge des 18-24 ans.

*Cet objectif est atteint en France depuis 2014.*

2008

### Premier texte officiel qui mentionne explicitement le décrochage scolaire,

la circulaire interministérielle cosignée en décembre par le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos et la secrétaire d'État chargée de la Politique de la ville Fadela Amara demande aux recteurs et préfets de mobiliser les différents acteurs des politiques publiques et d'engager dès le début de l'année suivante « la lutte contre le décrochage à l'échelle locale ».

2009

### Lancement d'un ensemble d'expérimentations sur la lutte contre le décrochage scolaire,

notamment en matière de repérage des jeunes et de partenariat interinstitutionnel au niveau local. Suite à la nomination de Martin Hirsch en tant que haut-commissaire à la Jeunesse et à la Vie associative, une commission de concertation sur la politique de la jeunesse, à laquelle les représentants des Missions Locales ont participé, a donné naissance à un *Livre vert* réunissant 57 propositions 🇫🇷

## Du repérage aux partenariats

*Des réformes successives  
pour une école plus ouverte*

À partir de 2008, la lutte contre le décrochage scolaire est à l'agenda de la politique éducative : de nouveaux dispositifs sont créés au sein des établissements et des structures partenariales visent à coordonner les acteurs publics concernés.

**2011**

### Création des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs

(PSAD) qui, sur la base d'un bassin de formation, rassemblent les représentants des différentes institutions susceptibles d'apporter des solutions aux jeunes en décrochage scolaire : établissements de l'Éducation nationale, du ministère de l'Agriculture, établissements scolaires du secteur privé, Missions Locales, services régionaux en charge de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue, services éducatifs des collectivités territoriales, associations, etc.

Pour permettre aux PSAD d'identifier les jeunes en décrochage, création d'un système interministériel d'échange d'informations (SIEI).

**2013**

### Loi de refondation de l'école et mesures de prévention de décrochage

au sein des établissements secondaires :

les MGI se transforment en Missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) et assurent un travail d'expertise auprès des équipes éducatives ;

constitution de réseaux d'établissements secondaires sur la base territoriale des PSAD (réseaux FoQualE pour Formation, qualification, emploi) permettant de proposer des solutions aux jeunes en risque ou situation de décrochage ;

au sein de chaque établissement secondaire, mise en place de groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS).

**2014**

**Lancement du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire »** par la ministre Najat Vallaud-Belkacem, et remise du rapport Weixler sur « l'évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire ».

**2018**

**Accord-cadre entre l'Agence du Service Civique et le ministère de l'Éducation nationale.**

Il met en forme l'utilisation du Service Civique comme ressource potentielle pour les jeunes en décrochage. Il peut prendre la forme d'un Service Civique combiné, associant mission de Service Civique et formation assurée dans le cadre de la MLDS.

**2019**

**Introduction dans la loi de l'obligation de formation pour les jeunes de 16 à 18 ans.**

Elle concerne les jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en éducation, ni en formation.

Les Missions Locales sont chargées d'assurer le respect de cette obligation en mettant en œuvre des actions de repérage et d'accompagnement pour les jeunes concernés.

**2023**

**Expérimentation puis généralisation du dispositif « Tous droits ouverts » (TDO)** permettant de sécuriser les parcours d'élèves en décrochage ou en risque de décrochage en leur faisant bénéficier de l'accès aux partenaires hors Éducation nationale « sans conditions de démission et sans externaliser le traitement des situations problématiques, l'établissement scolaire restant responsable du parcours de formation du jeune » (recommandation n° 2 du rapport d'évaluation Weixler et Zeggar).

Le dispositif Ambition emploi dans cette même logique permet à tout jeune sortant de formation professionnelle initiale de garder un statut scolaire pendant 4 mois, avec un accompagnement dans ses démarches de recherche d'emploi.

**2024****Déploiement progressif du dispositif « Avenir Pro »**

co-porté par les Missions Locales et France Travail. Celui-ci se matérialise par l'organisation d'ateliers et d'interventions collectives au sein des lycées professionnels, en lien avec les équipes pédagogiques des établissements. Ce dispositif vise à informer et préparer les jeunes à l'entrée dans le monde du travail 🇫🇷

## 2. Les chiffres du décrochage

## 2.a

# Les données chiffrées du décrochage scolaire

*par Pierre-Yves Bernard*

Si l'on peut définir le décrochage scolaire comme la rupture de scolarité avant d'avoir achevé une formation secondaire complète, sa mesure et ses caractéristiques quantitatives peuvent être approchées de différentes manières. Les données chiffrées dépendent d'abord des sources utilisées. En la matière, les statisticiens font généralement peu de cas des données administratives et préfèrent celles tirées de recensements de population ou, plus fréquemment, d'enquêtes à partir de vastes échantillons. L'enquête Emploi de l'INSEE fournit ainsi les données annuelles permettant de connaître l'évolution du décrochage scolaire dans le temps.

D'autres enquêtes donnent des indications plus précises sur les caractéristiques des jeunes en décrochage et sur leur parcours, mais avec une périodicité plus espacée que l'enquête Emploi. Ainsi de l'enquête Génération du Céreq réalisée auprès des sortants du système éducatif trois ans après avoir quitté l'école. La dernière enquête disponible est celle de 2020 auprès des sortants en 2017. La DEPP, de son côté, publie annuellement les résultats de l'enquête Emploi, et réalise des enquêtes longitudinales dites Panel, suivant une cohorte à partir d'un niveau de scolarisation donné. L'enquête disponible la plus récente de ce type fournissant des données sur le décrochage est Panel 2007, concernant les élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 2007.

Enfin les chiffres ci-après utilisent les données de l'enquête MODS 2015 réalisée par le CREN en 2015, auprès de jeunes en décrochage repérés par le SIEI. Par ailleurs le chiffrage dépend également du type de mesure effectué : la mesure peut porter sur les sorties du système éducatif (mesure de « flux »), comme pour le taux de sortants sans autre diplôme que le brevet, ou sur la situation d'une tranche d'âge de la population (mesure de « stock »), comme pour l'indicateur européen mesurant les sorties précoces parmi les 18-24 ans.

# Aujourd'hui

**10 %**

des jeunes sortent de l'école sans diplôme de fin d'études secondaires.

Les sortants précoces représentent

**8 % des 18-24 ans**

(c'est-à-dire sans diplôme de fin d'études secondaires et ne poursuivant plus d'études ni de formation).

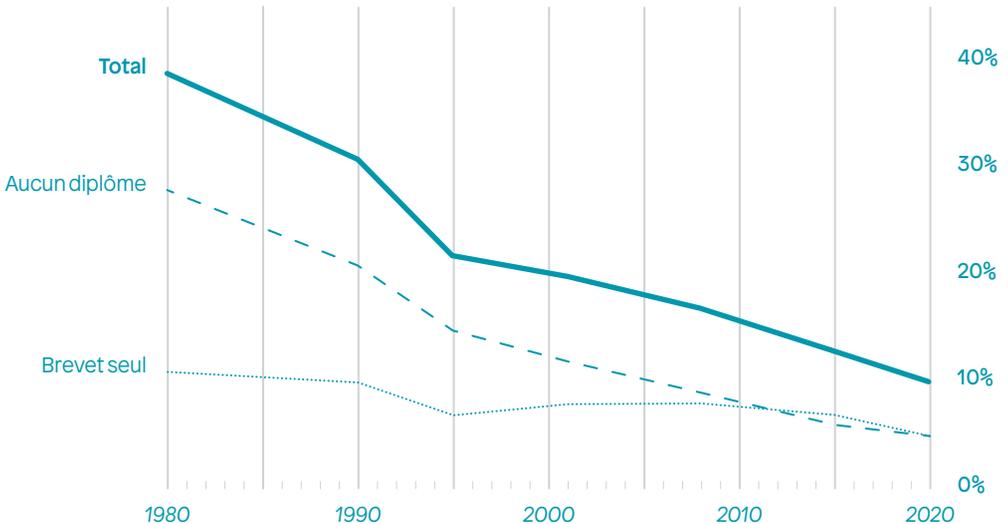
(source : Enquête Emploi)

La différence entre les deux chiffres s'explique par les retours en formation et l'obtention de certifications par la formation continue.

32

## UNE ÉVOLUTION TENDANCIELLE : LA BAISSÉ DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

*L'évolution des sorties sans diplôme ou avec le brevet seul en % du total des sortants*



**60%**

des sortants sans diplôme  
sont des garçons

(source : Enquête Emploi)

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES  
DES JEUNES QUI DÉCROCHENT

**18 ans**

Âge moyen du décrochage

(source : MODS 2015, Génération 2017)

**Des taux de sortants sans diplôme  
très variables selon le milieu social  
et le niveau de diplôme des parents :**

(source : Panel 2007)

**3%**

des enfants  
de cadres

**16%**

des enfants  
d'ouvriers

**3%**

quand la mère  
est diplômée  
du supérieur

**22%**

quand la mère n'a  
aucun diplôme

**21%**

des décrocheurs vivent  
dans les Quartiers Politique  
de la Ville (QPV)

(source : Génération 2017)

**25%**

sont immigrés ou issus  
de parents immigrés

(source : Génération 2017)

**33**

PLUS DE 7 JEUNES DÉCROCHEURS SUR 10  
VIENNENT DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

*L'évolution des sorties sans  
diplôme ou avec le brevet seul  
en % du total des sortants*

(Source : Enquête MODS 2015)



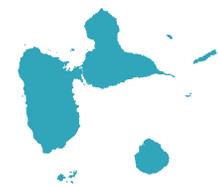
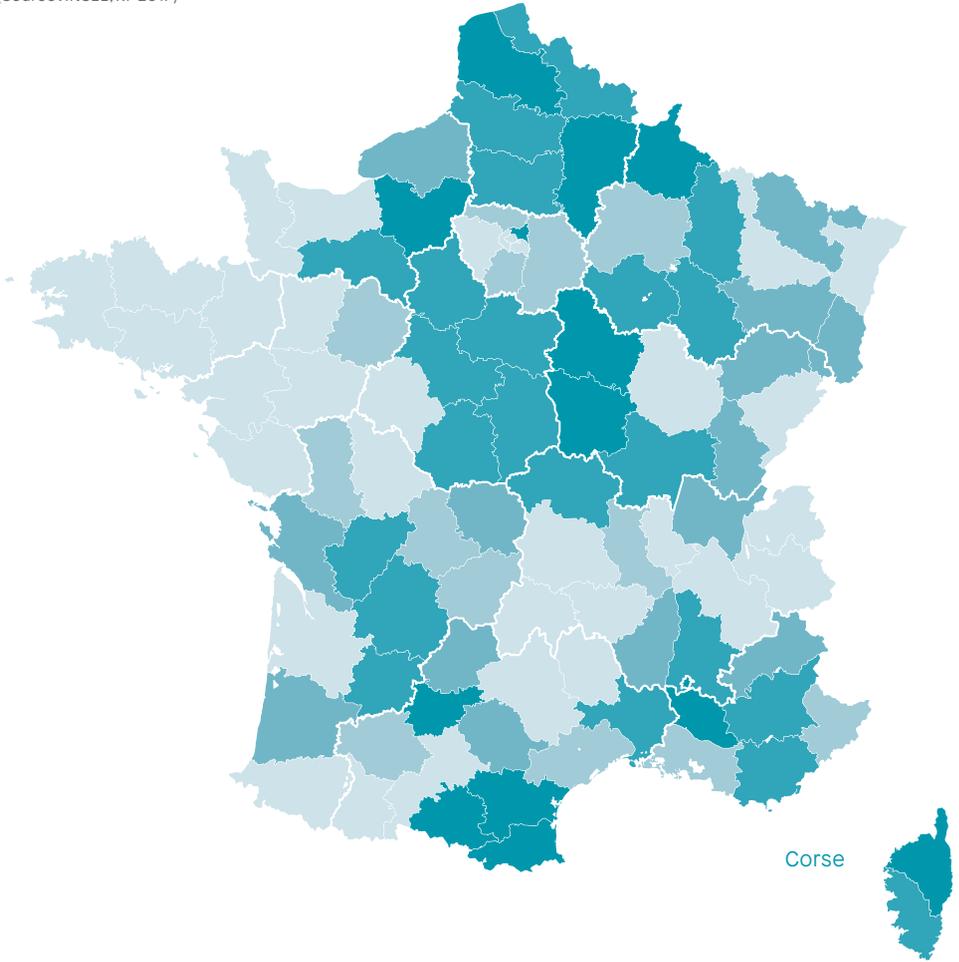
## UNE FORTE VARIABILITÉ TERRITORIALE

Part des jeunes de 16 - 25 ans sans diplôme et ne poursuivant pas d'études -  
par département, 2017

France métropolitaine + DROM (hors Mayotte) : 8,6%

(Source : INSEE, RP2017)

34



Guadeloupe



Martinique



Guyane



La Réunion



Mayotte

## LES MOTIFS DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Réponse des jeunes décrocheurs quand on leur demande  
s'ils sont d'accord avec les propositions suivantes :

(Source : Enquête MODS 2015)

*Je n'ai pas  
pu obtenir la  
formation que  
je souhaitais  
suivre*

**29,9%**

*J'avais  
l'impression  
de perdre  
mon temps  
à l'école*

**50,8%**

*Je voulais  
avoir une  
activité  
professionnelle*

**68,2%**

## LE DÉCROCHAGE, ET APRÈS ?

**Dans les trois années qui suivent le décrochage scolaire :**

**47%**  
restent aux  
marges de l'emploi

**12%**  
accèdent à  
l'emploi à durée  
indéterminée  
(CDI ou fonction  
publique)

**10%**  
retournent  
en formation

**36**

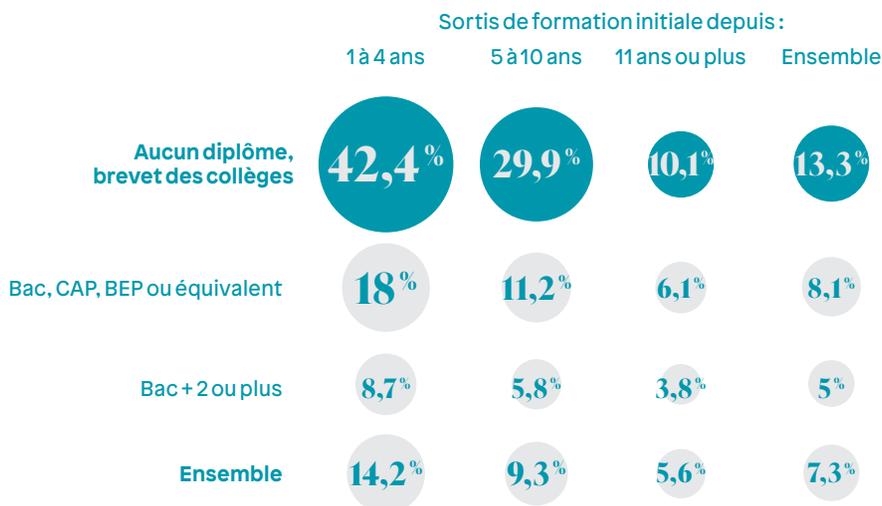
Le taux d'emploi au bout de trois ans  
de parcours après le décrochage est de : **38%**

contre 71% en moyenne pour l'ensemble  
des sortants du système éducatif.

(source : Génération 2017)

## Taux de chômage selon le niveau de diplôme et la durée depuis la sortie de formation initiale en 2023

(Source : Insee, enquête Emploi)



Aide à la lecture : en 2023, 8,7% des personnes actives ayant un diplôme de niveau bac +2 ou plus et ayant achevé leur formation initiale depuis 1 à 4 ans sont au chômage.

Champ d'enquête : France hors Mayotte, personnes vivant en logement ordinaire, actives.

# 37

## Pendant les trois années de parcours :

(Source : Génération 2017)

# 60%

ont fait appel au réseau des Missions Locales.

# 10%

ont fait un Service Civique, dont la moitié d'entre eux plus de 12 mois après le décrochage.

# 39%

ont signé un contrat de type PACEA.

## 2.b

### NEETs : un regroupement de profils et de parcours hétérogènes

par *Pierre-Yves Bernard*

La notion de NEET (*not in education, employment or training*) occupe aujourd'hui une place importante pour évaluer les difficultés d'insertion des jeunes. Comment appréhender l'articulation entre cette notion et celle de décrochage scolaire ? L'usage de ce sigle, d'abord apparu au Royaume-Uni dans les années 1990, s'est étendu ensuite aux pays d'Asie, particulièrement au Japon, pour devenir un indicateur reconnu internationalement dans les années 2010.

En France, un taux de NEET est ainsi calculé depuis 2010, dans le cadre de la stratégie européenne sur l'éducation et la formation. Il mesure la part des personnes de 15 à 29 ans qui ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation. Remarquons que cette définition ne repose pas sur un niveau de formation : on peut être NEET et diplômé de l'enseignement supérieur. Le taux de NEET est ainsi de 12,8 % en 2021. Ce qui ne signifie pas que 12,8 % des jeunes de 15 à 29 ans aient été dans cette situation de NEET sur l'ensemble de l'année 2021 : c'est le taux moyen obtenu à quatre dates différentes de l'année à partir de l'enquête Emploi de l'INSEE. Il est important de le rappeler, parce que cela signifie qu'un jeune peut être NEET de manière très provisoire. Et compte tenu de la forte instabilité des premiers emplois, ce sont 70 % des jeunes sortants du système éducatif, tous diplômés confondus, qui passent par une situation de NEET dans les trois premières années de leur parcours, si on se réfère aux données de l'enquête Génération 2010 du Céreq.

Être NEET constitue donc une situation à un moment donné, qui peut évoluer au cours du temps. La catégorie des NEETs regroupe ainsi des profils de jeunes très variables en fonction de la durée des difficultés d'insertion rencontrées. Il en est tout autrement pour le décrochage scolaire, caractéristique d'autant plus stable que les retours en formation des décrocheurs, même s'ils ont augmenté ces dernières années, restent très minoritaires.

Le décrochage scolaire ou les NEETs désignent donc deux façons très différentes, d'une part de situer le problème des jeunes les plus en difficulté, et d'autre part de définir les enjeux en matière d'action publique. Dans le premier cas, le problème est d'abord scolaire, et il appelle une politique de réduction des inégalités d'accès à l'éducation. Dans le second cas, il s'agit d'un problème de marché du travail : peu importe le niveau de formation atteint, l'insertion est réussie quand on accède à l'emploi.

Toutefois, d'une certaine manière, les deux problématiques se rapprochent quand on adopte une approche des NEETs sur la durée. À partir des données de l'enquête Génération 2010 du Céreq, Jean-François Giret et ses collègues ont ainsi déterminé que 13 % de cette génération a connu une situation récurrente de NEET sur trois ans. À l'analyse, il apparaît que le facteur le plus décisif de ce parcours de précarité a été le décrochage scolaire : c'est bien dans la rupture scolaire que se situe une des origines de la marginalisation économique d'une partie de la jeunesse 📄

### Pour aller plus loin :

Jean-François Giret et Océane Vilches (2024).  
Les Neets : des jeunes décrocheuses et décrocheurs en mal d'insertion professionnelle ?  
Informations sociales, n° 223, p. 23-30.

Comment l'école  
(m')a lâché

Qu'est-ce qui  
m'a fait tenir ?

Quand  
j'ai  
arrêté  
d'aimer  
l'école

Comment je  
me sentais ?

Comment j'ai  
lâché l'école

Comment je me  
suis fâché

# B

## Les mécanismes du décrochage

De l'engluement au lâcher-prise

41

1 – À l'école du décrochage .....	p.42
1.a La fabrique d'un système .....	p.43
1.b La docimologie.....	p.50
1.c Le désajustement élève-école.....	p.53
2 – L'expérience du décrochage .....	p.58
2.a Les ressorts de la motivation scolaire.....	p.59
2.b Le décrochage scolaire comme parcours.....	p.63
3 – L'éclairage neurophysiologique .....	p.67
3.a La place de l'adversité précoce dans la rupture de scolarité.....	p.68
3.b Le coût de la résilience.....	p.73
3.c Les conséquences du stress .....	p.74

# 1. À l'école du décrochage

## 1.a

# La fabrique d'un système Deux éclairages sur la méritocratie

*Interviews Annabelle Allouch (AA) / Éric Verdier (EV)*

*par Amel Kouza & Pierre-Yves Bernard*

**Q : Dans vos travaux sur le système éducatif, vous mettez l'accent sur sa dimension méritocratique : pouvez-vous préciser la place qu'occupe selon vous la notion de mérite dans l'école d'aujourd'hui ?**

**43**

**EV :** Là où j'insisterai, c'est qu'il n'y a pas que la méritocratie scolaire. En France on met sans doute l'accent tout particulièrement sur cette acception de la méritocratie au détriment des autres. Et ça pose toute une série de problèmes. On lie le mérite à la réussite académique mais on pourrait avoir une conception d'un mérite professionnel, comme c'est le cas en Allemagne. Et cela s'y traduit de manière très claire : une grande partie des dirigeants de l'industrie allemande ne sont pas passés par les grandes universités mais par l'apprentissage. Ça produit une méritocratie beaucoup moins fondée sur la hiérarchie, mais plus sur la compétence professionnelle. On pourrait aussi avoir une conception comme dans les pays scandinaves, que j'appellerais mérite universaliste. C'est-à-dire où il n'y a pas une hiérarchie des savoirs a priori. Alors qu'**en France on met au pinacle un certain type de savoirs académiques et c'est la norme à partir de laquelle on va structurer le mythe de l'égalité des chances de tous les individus, qui attribue au mérite scolaire leur situation durant toute leur vie.**

**AA :** Des philosophes du politique, comme Michael Walzer, montrent que le problème du mérite, c'est qu'on le réduit à un mérite scolaire au sens strict du terme, C'est-à-dire des notes et des commentaires. D'autres formes de mérite disparaissent de la face de la société en

quelque sorte, et c'est ça aussi que réclament les élèves. Ils disent « moi je suis un bon élève donc j'ai une certaine forme de mérite scolaire, même si je n'y crois pas, mais on ne reconnaît pas ma mère alors qu'elle nous a élevés toute seule et qu'elle a le mérite de la maman ».

**Q : Quelle est la fonction du mérite dans le système scolaire ?**

AA : Le mérite, c'est certes, comme on le dit parfois en sociologie, un principe de justice qui organise les examens et les modes de notation. Mais au-delà, c'est un principe organisateur qui contribue à comprendre les rapports de pouvoir ou les relations sociales à l'intérieur de l'Éducation nationale, qui organise les rapports entre enseignants et élèves, entre personnels administratifs et élèves. Donc ce n'est pas abstrait. Ce n'est pas un principe philosophique qui flotte dans l'air, même si c'est vrai qu'il y a des idéologies qui le portent. D'ailleurs, des idéologies qui sont parfois très différentes les unes des autres contribuent à adhérer au mérite. Et derrière le mérite, ce qu'il y a finalement, c'est l'individualisation des relations sociales et la reconnaissance de la place de l'individu dans les sociétés contemporaines. Plutôt que la communauté, plutôt que l'institution sociale de la famille, on reconnaît la place de l'individu. Et à partir de là, c'est finalement un principe qui relève autant de formes de libéralisme ou de néo-libéralisme ou de christianisme, notamment de protestantisme. Et qui peut trouver en fait son fondement tout simplement dans les sociétés occidentales et dans la construction des États modernes.

« Construire sa bureaucratie », pour reprendre un terme de Max Weber, ça suppose en fait de s'assurer qu'on a des gens « compétents », donc « en capacité », pour pouvoir asseoir le pouvoir.

Et c'est à partir de là qu'il va falloir être en mesure de s'assurer à la fois de la capacité et de la loyauté des gens qui vont servir le pouvoir politique, avec les premières formes de concours. Elles représentent les premières formes du mérite telles qu'on l'entend aujourd'hui, qui vont incarner justement cette forme de recrutement par la capacité mais aussi par la loyauté.

Il y a toujours ce double versant qu'on va retrouver partout dans l'Éducation nationale, y compris dans la relation avec l'élève, même si l'élève n'est pas pris dans une relation de loyauté à l'égard d'un corps de fonctionnaires. Mais il est placé dans une relation de loyauté à l'égard de l'école qui incarne l'État, qui en retour vise à former ces futurs citoyens. Et là, on est dans la logique scolaire type Durkheim, qui voit l'école comme une institution politique comme une autre qui vise à former des citoyens en république.

**Donc le mérite, il se trouve là, à la fois du côté de l'institution qui reconnaît l'élève en tant qu'individu à la hauteur de son mérite, qui est un mélange d'effort, de formes de génie ou de don, et aussi de chance.**

Et en même temps, du côté de l'élève, confronté dès son plus jeune âge à une force immanente au-dessus de sa tête, qui a la capacité de le voir,

de le saisir dans toutes ses dimensions ou quasiment toutes, et de le juger. Il va être mis en situation de croire en la fiction scolaire. Et le mérite, c'est une rhétorique qui construit la fiction scolaire de l'école. Donc cette fiction joue comme principe organisateur et on va la retrouver à divers moments plus ou moins cérémonialisés : le baccalauréat bien sûr, ou l'accès dans l'enseignement supérieur, qui sont les moments de consécration où l'élève se dit « que pense l'État ou que pense cette force immanente au-dessus de ma tête de moi ? » et « dans quelle mesure, à partir de cet étalon-maître, je vais pouvoir trouver ma place dans la société ? ». Le bac et Parcoursup maintenant, c'est aussi ça, et c'est pour ça qu'on a un investissement très fort des familles dans ces épreuves-là.

*EV* : C'est un mythe fondateur, je crois que ça tout le monde l'a dit. Et comme le dit très justement François Dubet, il est sans doute assez incontournable parce que si on ne croit pas à minima à la méritocratie, à quoi croit-on ? C'est d'autant plus puissant en France que, effectivement, ça légitime les rangs qu'occupent les personnes ensuite. Et cette fonction de légitimation est très liée à toute une série de passages. Il faut passer par les grandes écoles. Il n'y a qu'en France qu'on trouve ce type d'appellation. Ce mythe de la grandeur me paraît tout à fait symptomatique de la croyance qui perdure en France sur le fait que, si on est passé par des grandes écoles, c'est qu'on l'a mérité. Même si évidemment toutes les réalités sociales nous montrent que ces mérites, qui sont considérés comme individuels, sont en fait des mérites sociaux. **Il faut sélectionner, c'est une compétition. Et donc c'est le fondement de la sélection qui rythme ce système.**

*Q* : **Malgré la promesse d'égalisation des chances par l'école, les analyses convergent pour souligner l'importance des inégalités sociales des parcours scolaires. Comment peut-on articuler ce constat avec le discours sur la méritocratie scolaire ?**

*AA* : Dans l'architecture, dans la forme scolaire, il y a une invisibilisation des inégalités qui est liée à la standardisation de cette forme. Tout le monde est assis sur une chaise derrière une table, donc ça donne l'illusion que tout le monde est traité de la même façon, alors qu'évidemment les élèves ne viennent pas du même endroit et ne rentrent pas au même endroit chez eux. Le Covid, en cassant cette forme scolaire-là, a rendu d'autant plus visible les inégalités entre les élèves. Ça a été un choc parce qu'on a découvert les conditions de travail des élèves et des étudiants. Ceux qui suivaient les cours sur Zoom depuis leur téléphone portable au McDo. L'étudiant qui n'a pas de place pour travailler et qui a des petits frères et des petites sœurs qui courent autour de lui ou une maman qui cuisine derrière. Ce n'est pas une grande découverte de la sociologie de l'éducation, mais je pense que ça mérite d'être rappelé.

**Q : Comment articuler le problème du décrochage avec cette emprise de la méritocratie ?**

*EV* : Le mot décrochage ne s'est pas imposé facilement en France. On parlait plutôt de l'échec scolaire, parce que l'échec scolaire, c'était le pendant de la méritocratie scolaire, des « success stories » de quelques-uns.

Comme le disait Antoine Prost, le système est organisé pour produire 300 polytechniciens par an. C'était une boutade mais assez réaliste malgré tout. L'échec scolaire, c'était beaucoup plus cohérent avec le système méritocratique tel qu'il est organisé chez nous. Et le décrochage, c'est une sorte de procès permanent de la fiction qu'est la méritocratie scolaire à la française, telle qu'elle perdure dans son organisation très inégalitaire.

Alors on dit qu'en France le décrochage a beaucoup diminué au regard des indicateurs que l'on utilise. Et effectivement, il y a moins de non-diplômés qu'il y a dix ou quinze ans. Mais je ne suis pas sûr quand on regarde les résultats de Timms ou de Pisa qu'il y ait moins de décrochés des savoirs fondamentaux.

Le décrochage n'est pas qu'au regard de la réussite scolaire, il est aussi dans le cloisonnement social, dans la séparation des personnes et des milieux sociaux, ce qui est tout aussi dramatique finalement. Par exemple, en Suède, il y a aussi une voie professionnelle et une voie technologique. Mais tout le monde est dans le même établissement, ce qui permet des changements de voies dans les deux sens, et pas seulement toujours dans le même sens, du plus scolaire vers le professionnel. Les gens sont ensemble et ça, c'est extrêmement important.

*AA* : Comment on articule le constat des inégalités sociales qui se creusent dans le cadre scolaire, notamment pour les décrocheurs, mais aussi pour les élèves qui sont plus en difficulté ou dans des filières qui sont de plus en plus stigmatisées comme les bacs professionnels ? En fait, l'institution a tendance à segmenter pour traiter différemment les élèves et fait en sorte que ça ne pose pas de problème du point de vue d'une idéologie ou d'une rhétorique méritocratique.

Comme le montre Bourdieu, l'institution fait en sorte que les individus croient en leur propre responsabilité, notamment en termes d'échec. Et ça fonctionne très bien pour les décrocheurs et pour les élèves qui peuvent être stigmatisés parce que leurs formations s'éloignent des idéaux d'abstraction promus par l'institution scolaire et par la société en général.

**L'institution scolaire est en fait l'école de la segmentation, l'école de la ségrégation sociale et de la segmentation.**

**Q :** Dans le cadre des politiques éducatives menées depuis une vingtaine d'années, que pensez-vous de cette place laissée aux acteurs extérieurs (parents, associations, entreprises...) ?

**AA :** Depuis mon entrée dans le métier de sociologue, il y a une place plus grande et plus légitime donnée aux entreprises et pas seulement dans des segments type bacs professionnels. Le développement de l'apprentissage par exemple ou l'ouverture sociale liée à de grandes écoles de commerce font partie de cette entrée de nouveaux acteurs, y compris dans des espaces qui étaient purement scolaires et où il y avait peu d'intervenants extérieurs.

Le premier problème, c'est que ça traduit un retrait de l'État, en termes de budget principalement. La deuxième question qui se pose, c'est aussi la régulation de leur intervention et pas seulement son contrôle. Mais d'avoir des interlocuteurs pour expliquer comment fonctionnent les deux mondes. L'État, en se retirant, ne crée pas d'espace de négociation où des interlocuteurs issus de mondes différents peuvent échanger. Chacun vient avec des stéréotypes et il y a des incompréhensions qui pourraient être levées, moyennant finances et moyens humains.

**Pour autant, diversifier les intervenants associatifs, du monde de l'entreprise ou institutionnel, c'est essentiel.** On le voit très bien dans tous les phénomènes d'angoisse autour de Parcoursup. À partir du moment où il n'y a qu'une seule manière d'évaluer le mérite, qu'on y croit ou qu'on n'y croit pas, si on ne rentre pas dans la case, on a le sentiment d'être perdu pour la société. Et ça, c'est évidemment au cœur du décrochage. Et donc, potentiellement, ce que peuvent apporter d'autres acteurs, c'est d'autres formes de reconnaissance, d'autres formes de capacité, d'autres formes d'efforts, etc.

**EV :** Un des aspects de l'école de la confiance, c'est la décentralisation. Faire confiance aux équipes éducatives et donc leur laisser des marges d'initiative beaucoup plus importantes avec leur environnement. Là, les partenariats avec les territoires prennent tout leur sens. Lors de la concertation sur la refondation de l'école en 2012, des associations d'éducation populaire comme les Francas, la Ligue de l'enseignement, ATD Quart Monde, avaient montré à quel point les mécanismes de représentation des différentes composantes de la communauté éducative étaient souvent très formalistes et d'une certaine manière dans l'auto-exclusion, l'auto-sélection. Des familles qui disaient « De toute façon, c'est pas pour moi ». Et comment, justement, il fallait avoir des démarches proactives pour aller au-devant de ces familles, pour qu'elles soient véritablement parties prenantes et que, sinon, il n'y avait guère de chance, que les dispositifs que l'on mettait en place pour prévenir le creusement des difficultés aient des chances de réussir véritablement dans la durée. Je pense que beaucoup de gens sont convaincus de ça, mais ils ne savent pas comment faire et, là aussi, il faut sans doute de l'accompagnement.

**Q : Quels enjeux sociétaux autour de l'école vous semblent décisifs aujourd'hui ?**

**AA :** La segmentation méritocratique crée les conditions de la défiance. Et dans le cas des 15-25 ans, pour prendre en compte les jeunes qui ne votent pas encore, on a des formes de défiance qui se manifestent par le désordre scolaire et institutionnel. Désordres scolaires qui peuvent aussi avoir une traduction par un décrochage et des formes de désordres aussi politiques. Des auteurs comme Vincent Tiberj qui travaillent sur le vote des jeunes montrent qu'on a des abstentions absolument massives, notamment pour les élections européennes ou régionales. Ce qui ne signifie pas qu'ils ne s'intéressent pas à la politique. Ils recherchent des modes d'intervention qui sont plus conflictuels, ou qui vont contribuer à un engagement dans des formes de mobilisation alternatives.

Alors c'est vrai pour les classes moyennes supérieures, je pense notamment aux zadistes, et tous les engagements écologiques. Mais c'est vrai aussi pour les milieux plus populaires. Du coup, les manifestations de quartier où l'on brûle une poubelle, c'est aussi une façon de s'exprimer dans l'espace public. Et à l'école, ça crée des situations, notamment chez les enseignants, de désespoir, tout simplement parce qu'ils n'ont absolument pas les leviers pour aller chercher ces jeunes.

Il y a quelque chose dans la défiance à l'égard du vote, la défiance à l'égard du système représentatif, « Qui peut nous représenter ? Est-ce que les représentants représentent vraiment la vraie parole du peuple ? » Il y a une partie des jeunes qui votent Rassemblement national notamment pour les élections législatives et présidentielles. Ou qui ne votent pas et qui se mobilisent, par exemple dans les Gilets jaunes. **Donc de ce point de vue-là, le décrochage scolaire, c'est aussi une forme de mobilisation en quelque sorte, une sorte d'exit par rapport à l'espace scolaire, mais aussi à l'espace public : « J'ai plus envie de jouer le jeu en fait, j'ai plus envie de jouer le jeu des institutions ».**

**EV :** Le problème est qu'il n'y a pas un référentiel véritablement activé d'apprentissages qui oblige en quelque sorte. L'apprentissage scolaire n'est pas véritablement un droit opposable. **C'est ça qui est extraordinaire, c'est qu'on parle de scolarité obligatoire mais il n'y a pas de droit opposable dans ce que l'on doit retirer de cette scolarité obligatoire.**

Si l'on se réfère à d'autres conceptions de la justice, il faudrait qu'il y ait un minimum d'égalité de résultats au bout du compte. Il faut construire une forme d'égalité de résultats au regard d'un socle de compétences, de connaissances et de culture.

Le mot culture est important parce que justement, la culture, c'est ce qui va donner confiance en soi, c'est de se dire je suis en mesure d'être véritablement responsable de moi-même, d'être autonome. C'est-à-dire finalement de répondre au grand idéal libéral d'origine qui était de construire des personnes autonomes. On sait bien que le libéralisme n'est jamais vraiment arrivé à le faire parce qu'il ne s'en est pas donné les

moyens, puisqu'il croyait trop en la force de la compétition individuelle. Mais cette valeur de l'autonomie personnelle et professionnelle reste, je crois, un bon idéal.

**Q : Quelles perspectives en matière d'action publique en éducation et formation ?**

*EV* : Une politique de lutte contre les inégalités. C'est le fondement et à tous les stades du processus. Pendant les discussions sur la refondation de l'école en 2012, il y a eu ce qu'on appelait « l'école du socle ». C'était ce que devait, a minima, l'école à chacun et chacune en termes de compétences, connaissances, culture. Il fallait absolument qu'à la sortie, chacun et chacune disposent de ce socle et qu'aux différentes étapes le fameux livret des compétences, qui avait été si décrié, puisse être un instrument utile pour, chemin faisant, dire « là, il y a des problèmes de tel ou tel ordre chez un ou une telle et donc il faut personnaliser de telle façon ». **La personnalisation allait dans le sens de cette construction. Cette école du socle, c'était une école de la personnalisation, mais une personnalisation qui n'est pas une stigmatisation.**

Par exemple, une idée était de placer les cours de soutien, non pas en dehors de la classe, mais dans la classe. Parce que dès lors qu'on les met en dehors, on commence déjà à stigmatiser.

Un autre exemple, là aussi, en termes de comparaison sur le décrochage, c'est la Suisse. Dans leurs collèges, les enseignants considèrent que la norme, c'est que les gamins aient des problèmes, c'est normal. Ils ont forcément toute une série d'anxiétés, de difficultés d'ordre divers. Et ça doit être le point de départ. Ils ont des difficultés, ils en ont rencontré et il faut partir de ce qu'ils sont.

En Suisse, dans tout collège, vous avez un enseignant qui est formé à la psychologie de l'ado et du pré-ado, qui est le référent de tous les profs sur ces questions-là. Et ils en débattent collectivement. Alors que le gamin en France, il est censé mettre ça à la porte de l'école. Je pense qu'il y a beaucoup de professionnels qui ne sont pas armés pour prendre en compte toutes ces dimensions et faire face à ces êtres en développement qui ont des difficultés, des failles, des incertitudes, des interrogations.

*AA* : C'est difficile d'imaginer des leviers positifs sans volonté politique. De créer ou de recréer une forme de massification où d'alternative à la massification dans le sens de l'accès de tous à une forme d'éducation ou de formation.

La massification, ça coûte cher, la démocratisation encore plus. Si l'on veut une démocratisation qui soit réelle et pas seulement ségrégative par filière, ça suppose un engagement de l'État. Donc sans volonté politique ou avec une volonté politique qui va dans le sens de la sélection scolaire et de la segmentation institutionnelle et des publics, ce serait effectivement la fin d'un service public d'éducation cohérent qui se traduirait par : « **Le diplôme, ce n'est plus un droit, c'est un bien, il faut investir dedans.** Vous avez les moyens ou pas » 🍀

## 1.b

# La docimologie Quand les notes complicent la partition

par Amel Kouza

50

La docimologie est la science qui étudie les différents moyens de contrôle des connaissances. Ce néologisme forgé par le psychologue français Henri Piéron pour désigner « la science des examens » avait initialement un caractère négatif, il s'agissait de l'étude expérimentale du manque de validité et de fidélité des examens. Au sens actuel et élargi, la docimologie a pour objet l'étude des méthodes et des techniques d'évaluation.

Dès les années 1920, Henri Laugier et Dagmar Weinberg ainsi que Henri et Mathilde Piéron se penchent sur les facteurs subjectifs dans les notes d'examen, mais du côté des examinateurs. En réalisant une expérience de multicorrection de copies d'agrégation d'histoire, ils ont révélé des écarts de notes allant jusqu'à 9 points. La moitié des candidats reçus par un correcteur était refusée par l'autre.

Ils ont poursuivi leurs expérimentations et Laugier et Weinberg en ont conclu que la double correction est illusoire. Selon eux, **pour obtenir une note « exacte » ou encore une note « vraie », il faudrait : 127 correcteurs en philosophie, 78 en composition française, 28 en anglais, 19 en version latine, 16 en physique, 13 en mathématiques.** Cette célèbre comparaison avait été faite sur la base de copies du bac dans les années 1930.

En 1975, l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (Irem) de Grenoble entreprend une expérience analogue de multicorrection. Un échantillon de 6 copies photocopiées de

*Jamais une évaluation n'allait avec ce que je croyais. C'était tout le contraire. Surtout en biologie et les schémas.*

mathématiques (niveau BEPC) est soumis à 64 correcteurs, avec un barème, très précis, sur 40 points. La dispersion des notes atteint près de 20 points.

Effet Pygmalion, effet Hawthorne, effet Dr Fox, effet de halo, effet de contraste, loi de Posthumus, constante macabre, erreur des extrêmes [...]. Quels que soient les systèmes d'évaluation et de notation, les pièges affectifs et effectifs sont légion.

par *Alicia, 17 ans*  
*ML Toulouse*

Henri Piéron évoque « les raisons profondes des divergences entre examinateurs : ils ne sont pas d'accord sur le but de l'examen qu'ils font passer. Or ce but peut être triple : l'examineur s'assure ou bien que le candidat a acquis un certain bagage de connaissances, ou qu'il possède une maîtrise de certains mécanismes mentaux, ou enfin qu'il est doué d'aptitudes qui le destinent à certaines carrières. » De plus, Piéron dénonce que « toute personne présentant des "connaissances", des "capacités" est jugée apte à examiner les candidats et que l'on ne fait pratiquement rien pour préparer l'examineur à sa tâche. »

Philippe Watrelot écrit en 2012 que « la remise en cause des notes est en fait un débat majeur qui touche aux valeurs mêmes de notre société. Une société fondée sur la sélection et les inégalités plutôt qu'une société bienveillante et égalitaire. »

Roger-François Gauthier – inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche – critiquait en 2006 la notion de moyenne dans la notation :

« [...] Vous avez 36 notes, chacune correspond à l'évaluation de tel ou tel type de compétence, mais dans le retour qui en est fait par exemple au conseil de classe, ou sur les bulletins... tout cela est "moyenné". Quel est l'intérêt de cette moyenne ? Il n'y en a aucun au plan pédagogique.

[...] Mais ça ne suffit pas : ensuite on fait une moyenne entre les disciplines ! On somme tout, on divise tout par le nombre des disciplines, et on a un chiffre... : interrogez-vous une fois sur ce que signifie ce chiffre ! Il est lui-même la résultante de moyennes entre des objets extrêmement disparates dont on ne connaît pas le sens !

[...] La moyenne, et c'est peut-être encore le plus grave, c'est qu'elle devient l'objectif. [...] Les enfants des familles qui ont fait des études savent très bien que là n'est pas l'important, ils savent très bien que l'important, c'est l'acquisition et la construction progressive des savoirs. La simple obtention de cette "moyenne" dans les conditions que j'évoquais, c'est un peu une sorte de leurre qui est tendu à ces élèves et familles-là. Les plus défavorisées. »

Pour Jean Therer, « évaluer, c'est interagir. L'évaluation apparaît comme une pratique fondamentale dans un processus de formation. Elle ne touche pas seulement les étudiants en tant qu'étudiants, mais aussi en tant que personnes et en tant que citoyens. Les procédures d'évaluation constituent de ce fait l'interface entre le scolaire et la vie réelle. 3 grands principes [devraient être en œuvre] :

- | l'évaluation sera donc une information et non une sanction ;
- | l'évaluation sera un moyen et non une fin en soi ;
- | l'évaluation aura pour fonction essentielle d'aider à apprendre ».

Aujourd'hui encore, la note détermine les destinées des jeunes, elle conditionne quelle orientation et quel établissement seront accessibles. La massification du système scolaire se cumule alors à la peur du chômage des jeunes et à l'angoisse scolaire. La note, quand elle n'est pas sacralisée, devient un refuge, un repère auquel on peut s'accrocher, ou provoque un rejet, voire devient objet de phobie à éviter 🍀

## 52

### Bibliographie :

Pieron Henri – Examens et docimologie ; Paris 1963, PUF In : Bulletin de psychologie, tome 17, n°229, 1964. pp. 934-935.

Fraisse Simone et Paul ; 1963 - Article *du Monde*, « Une discipline nouvelle : la docimologie ».

Laugier Henri, Weinberg Dagmar – Le facteur subjectif dans les notes d'examen. In : *L'année psychologique* ; 1927, vol. 28. pp. 236-244. II. Le facteur subjectif dans les notes d'examen (deuxième contribution). In : *L'année psychologique* ; 1930, vol. 31. pp. 229-241.

Gauthier Roger-François – Évaluation des acquis des élèves, évaluation de système, où en est-on en France en 2006 ? [http://pedagopsy.eu/evaluation\\_gauthier.html](http://pedagopsy.eu/evaluation_gauthier.html)

Laugier Henri, Weinberg Dagmar ; 1938. Recherche sur la solidarité et l'interdépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat. Paris : Chantenay.

Therer Jean – Évaluer pour évoluer – Éléments de docimologie – Ulg – L.E.M. 1999.

## 1.c

# Le désajustement élève-école *La question* de l'orientation

*par Fernando Núñez-Regueiro*

Les parcours de décrochage scolaire peuvent être compris comme résultant d'un désajustement persistant entre les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques de leur environnement socio-éducatif (Dupéré et al., 2015 ; Núñez-Regueiro, 2017). Différentes formes de désajustement peuvent avoir lieu, entraînant une diversité de profils de rupture pour lesquels l'orientation scolaire et professionnelle joue un rôle sans doute central.

### **Deux types d'ajustement personne-environnement chez les élèves**

L'ajustement demandes-ressources repose sur la tension entre les exigences de l'environnement scolaire (demandes scolaires) et les capacités de l'élève pour y répondre (ressources ; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Par exemple, on sait que les élèves moins confiants en leurs compétences ont été moins en mesure de répondre aux activités scolaires en distanciel et ont, de ce fait, été moins engagés scolairement lors du premier confinement dû à la pandémie Covid-19 (Núñez-Regueiro et al., 2022). De manière complémentaire, l'ajustement besoins-apports met en tension les besoins psychologiques de l'élève (par exemple, se sentir autonome dans ses choix de vie, compétent dans ses actions) et les apports de l'environnement socio-éducatif pour satisfaire ces besoins (Fraser & Fisher, 1983 ; Hunt, 1975). Les contextes d'enseignement qui ne sont pas à la hauteur des besoins créent une frustration (manque d'autonomie et de compétence perçus) et, en retour, facilitent le désengagement en classe et le mal-être chez les élèves (Núñez-Regueiro et al., 2024, in press).

Du fait de leurs mécanismes distincts, ces deux types de processus transactionnels (i.e., ajustements demandes-ressources, besoins-apports) permettent d'expliquer des ruptures scolaires ayant lieu chez des profils très divers sur le plan scolaire et socio-démographique : aussi bien chez les filles que les garçons ; chez des élèves de milieux favorisés ou défavorisés ; et, plus généralement, chez des élèves soucieux de répondre aux demandes scolaires (décrocheurs « engagés », « discrets »), comme chez des élèves déçus par l'école et en rejet de celle-ci (décrocheurs « désengagés », « inadaptés » ; Bowers & Spratt, 2012 ; Núñez-Regueiro, 2017).

### L'orientation scolaire : un pivot de l'ajustement personne-environnement

L'orientation scolaire constitue un moment critique pour les élèves, car elle engage des choix qui peuvent renforcer ou fragiliser leur sentiment d'adéquation avec le système éducatif. Par exemple, un désajustement demandes-ressources peut survenir chez un élève orienté dans une formation particulièrement exigeante

et sélective sur le plan des compétences académiques ou professionnelles, sans que cet élève dispose des bases nécessaires ou d'un accompagnement pédagogique suffisant. Ce déséquilibre peut engendrer un stress chronique qui va épuiser l'élève émotionnellement (surmenage scolaire), créant un risque de décrochage (Bask & Salmela-Aro, 2013 ; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

Dans un autre cas de figure (ou de manière complémentaire), une rupture dans l'ajustement besoins-apports peut survenir lorsqu'un élève aspire à une filière valorisée et compatible avec ses centres d'intérêt, mais se voit assigné à une orientation qu'il perçoit comme dévalorisante ou non pertinente pour

son futur, créant un « sentiment de futilité ». Ce décalage fragilise le besoin d'autonomie et peut inciter le désengagement scolaire, voire l'adoption de comportements antisociaux ou le décrochage (Núñez-Regueiro, 2018 ; Van Houtte, 2016 ; Van Houtte & Stevens, 2008).

En revanche, une orientation adaptée, prenant en compte les préférences et les potentialités des élèves, peut devenir un levier puissant pour restaurer l'ajustement. Des programmes d'accompagnement personnalisés, incluant des tuteurs engagés ou un climat relationnel fort avec les pairs et les enseignants de formation (Archambault et al., 2016 ; Kergoat et al., 2016), favorisent ainsi une meilleure satisfaction des besoins psychologiques et réduisent les risques de rupture.

54

*Je me sentais bien, j'avais des amis, les profs étaient gentils, surtout en histoire-géo. Mais j'ai arrêté car mon vœu n'a pas été pris en compte. C'était soit la restauration soit le redoublement. Je n'ai pas eu le choix mais j'aurais préféré continuer l'école.*

par **Mathéo, 16 ans**  
ML Charleville-Mézières

## Diversité des filières et des parcours professionnels : des défis et des opportunités

Les filières professionnelles, souvent perçues comme les « parents pauvres » de l'enseignement secondaire, recouvrent en réalité une diversité de parcours et de profils d'élèves (Núñez-Regueiro, 2018 ; Palheta, 2015). Ces filières accueillent des élèves aux trajectoires hétérogènes, souvent marquées par des expériences scolaires antérieures complexes. Certains y trouvent une seconde chance, tandis que d'autres y entrent par défaut, faute d'avoir pu intégrer une voie générale. D'autres encore voulaient à tout prix intégrer une formation professionnelle très spécifique (par exemple, en aéronautique). En effet, les filières s'avèrent plus ou moins sélectives et valorisées socialement, les « taux de pression » (i.e., ratio du nombre de demandes sur le nombre de places) pouvant varier de 0.3 à 5.0, soit d'un facteur de 20 (Grelet, 2005 ; Núñez-Regueiro, 2018).

Les parcours professionnels offerts dans ces filières varient considérablement en termes d'exigences académiques, de compétences pratiques et de débouchés. Par exemple, un élève orienté vers un baccalauréat professionnel dans le domaine de l'industrie devra mobiliser des aptitudes techniques spécifiques, tandis qu'un élève en filière tertiaire développera des compétences en gestion ou en relation client. Cette diversité peut représenter un atout pour des élèves ayant des intérêts variés, mais elle nécessite également un accompagnement adapté pour prévenir les désajustements (ainsi qu'une actualisation régulière de la formation aux demandes effectives du marché de l'emploi).

Autrement dit, « à tout élève son parcours, et à tout parcours son élève », mais encore faut-il que la rencontre ait lieu dans des circonstances favorables—plutôt qu'à la suite d'une rupture scolaire bien entérinée.

*Je me suis senti un peu perdu car c'était pas dans la filière où je voulais forcément travailler. Et je trouve qu'il y a un peu un manque d'accompagnement pour les personnes qui ont leur bac et qui ne veulent pas travailler dans cette filière-là.*

## Des pistes pour prévenir les ruptures scolaires

En somme, tout porte à penser que l'orientation scolaire et professionnelle joue un rôle catalyseur dans les parcours de décrochage. Les élèves dont l'orientation crée un sentiment d'inadéquation face à l'école, que ce soit par un déficit de leurs ressources ou par une frustration de leurs besoins psychologiques, encourent un risque accru de ne plus se sentir « à leur place » dans le parcours de formation. Ce sentiment peut exacerber le risque de décrochage, en particulier pour ceux qui perçoivent leur orientation

par Yoann  
ML Bassin d'emploi  
du Granvillais

comme un échec ou une voie imposée. Toutefois, lorsque ces filières sont valorisées (par l'élève) et que leurs demandes sont en adéquation avec les capacités des élèves, elles peuvent devenir des espaces d'épanouissement et de réussite. Pour agir sur le décrochage, il semble donc pertinent d'intégrer les processus d'ajustement personne-environnement dans la manière de penser la prévention et la remédiation des situations à risque. Cela implique :

**une orientation scolaire participative**, permettant aux élèves de co-construire leur parcours avec les enseignants et les conseillers ;

**un soutien ciblé pour les élèves vulnérables**, en identifiant précocement les décalages entre leurs besoins et les apports de la formation, ou encore entre les demandes de la formation et leurs ressources de travail ;

**la valorisation des filières professionnelles**, afin de transformer ces voies en opportunités valorisantes et adaptées aux aspirations diverses.

Une approche centrée sur les processus d'ajustement demandes-ressources et besoins-apports offre un cadre prometteur pour concevoir des interventions ciblées et inclusives, favorisant la réussite et l'épanouissement de tous les élèves 🍀

## Références

Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecoq, A., Goulet, M., & Christenson, S. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de Psychoéducation*, 45 (2), 343–369.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out : Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school : A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17 (3), 129–148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>

Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout : A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85 (4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>

Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 303–313. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.303>

Grelet, Y. (2005). Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale. *Education & Formations*, 72, 125–136.

Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction : A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research*, 45 (2), 209–230. <https://doi.org/10.2307/1170054>

Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., Jarty, J., Lemistre, P., & Saccomano, B. (2016). *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignants.e.s de lycée professionnel* (162; Net.Doc).

Núñez-Regueiro, F. (2017). Le décrochage scolaire comme processus de stress : des profils hétérogènes sous forme d'ennui et de surmenage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46 (1). <https://doi.org/10.4000/osp.5353>

Núñez-Regueiro, F. (2018). Le décrochage scolaire au lycée : analyse des effets du processus de stress et de l'orientation scolaire, et des profils de décrocheurs [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03694514/document>

Núñez-Regueiro, F., Jamain, L., Laurent-Chevalier, M., & Nakhili, N. (2022). School engagement in times of confinement : A stress process approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 51 (7), 1257–1272. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01621-5>

Núñez-Regueiro, F., Juhel, J., & Wang, M.-T. (in press). Does need satisfaction reflect positive needs-supplies-fit or misfit ? A new look at autonomy-supportive contexts using cubic response surface analysis. *Social Psychology of Education*.

Núñez-Regueiro, F., Santana-Monagas, E., & Juhel, J. (2024). How needs-supplies fit processes with teachers, peers, and parents relate to youth outcomes : A theoretical and methodological extension of Self-Determination Theory. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02049-9>

Palheta, U. (2015). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Presses universitaires de France.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>

Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults : Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50 (3), 649. <https://doi.org/10.1037/a0033898>

Van Houtte, M. (2016). Lower-track students' sense of academic futility : Selection or effect ? *Journal of Sociology*, 52 (4), 874–889. <https://doi.org/10.1177/1440783315600802>

Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2008). Sense of futility : The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*. <http://yas.sagepub.com/content/early/2008/04/01/0044118X08316251.short>

## 2. L'expérience du décrochage

58

par David, 21 ans  
ML L'Aigle Mortagne

*Qu'est-ce que j'ai appris à  
l'école ? J'ai appris quand  
même énormément de choses...  
heureusement !*

*Et qu'est-ce que j'ai aimé ?  
Un peu le contraire,  
pas grand-chose à ce niveau-là !*

## 2.a

# Les ressorts de la motivation scolaire Une approche psychologique

par Agnès Florin

Les premières approches behavioristes de psychologie expérimentale portant sur la motivation datent de près d'un siècle, notamment avec Tolman et Hull (Lieury & Fenouillet, 2016). Ils notaient qu'il n'y a pas de performance élevée sans motivation et que les renforcements négatifs (punitions, par exemple) diminuent la performance. Mais, a contrario, il fallait éviter de trop récompenser les enfants, au risque de leur faire perdre leur motivation et le goût de l'effort...! La motivation était davantage considérée comme un état (on est motivé ou on ne l'est pas) que comme un processus, qui peut varier selon différents paramètres.

On a ensuite distingué dans les processus motivationnels les motivations « extrinsèques », gérées par les renforcements (récompenses), et les motivations « intrinsèques » correspondant à l'intérêt pour l'activité elle-même et au désir de progresser. La difficulté de la tâche, les objectifs et les buts à atteindre, la probabilité de réussir ou la peur de l'échec, le type de récompense, le contexte de développement peuvent expliquer les variations de la motivation, tout autant que la performance et la réussite. Même si cela peut paraître contre-intuitif, donner une récompense pour ce qu'on aime déjà faire (motivation intrinsèque) a tendance à externaliser et à diminuer la motivation (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

*J'ai jamais aimé l'école  
sauf une année au lycée où  
on avait un prof principal  
qui avait le même humour que  
nous, ça faisait plaisir.  
Et il nous excluait jamais,  
on réglait les problèmes  
en classe même les gros  
problèmes.*

par Abdel  
ML Toulouse

La motivation en contexte scolaire fait partie des variables dites « conatives » en éducation, qui font référence à la volonté, l'intentionnalité, ce qui nous pousse à agir, terme utilisé par des psychologues pour désigner « les aspects non cognitifs » des conduites. Il s'agit là de dimensions qui étaient peu prises en compte dans les modèles de la psychologie cognitive du XX<sup>e</sup> siècle.

La motivation, l'image et l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, l'espoir de réussite permettent d'expliquer les choix d'objectifs et de buts à atteindre, ainsi que la planification et la décision. Parallèlement à cette évolution des concepts, on s'est intéressé à l'impact de l'environnement social sur la conation, notamment dans une perspective développementale.

### Motivation scolaire et contexte social

Concept flou, la motivation a donné lieu à de nombreuses théories, une centaine selon Fenouillet (2016). Actuellement, la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985) demeure le cadre principal pour étudier les relations entre motivation et réussite scolaire. Plutôt qu'une opposition entre motivation extrinsèque et motivation intrinsèque, elle propose un continuum entre motivation « contrôlée » et motivation « autonome ». Le degré d'autodétermination est le degré d'autonomie et de persévérance d'une personne dans une tâche, en l'absence de contrainte externe. Cette théorie postule que l'être humain est motivé intrinsèquement à apprendre, à chercher à comprendre et à développer ses capacités et ses compétences.

Le contexte social peut favoriser ou empêcher le développement et la préservation de la motivation, selon qu'il répond ou pas aux besoins psychologiques fondamentaux d'une personne qui sont, selon ces auteurs :

**le besoin d'autonomie :** se sentir à l'origine de ses actions, s'engager dans une tâche, sans pression extérieure ; si ce besoin est contrarié, la personne a l'impression de vivre un conflit intérieur, en étant poussée dans une direction qu'elle n'aurait pas choisie ;

**le besoin de compétence :** avoir un sentiment d'efficacité personnelle, qui fait naître la curiosité et le goût de faire des efforts et de relever des défis, pouvoir exprimer et développer ses capacités ; sinon, la personne expérimente un sentiment d'échec, d'impuissance, voire de résignation apprise ;

**le besoin de lien social (ou l'appartenance) :** se sentir connecté aux autres, être accepté et voir sa valeur et ses capacités d'apprentissage reconnues, recevoir de l'attention et de la considération et pouvoir en exprimer ; sinon, le risque est de ressentir un sentiment d'exclusion.

*Mais encore faut-il que l'élève trouve du sens à l'activité proposée, un intérêt et une utilité, et considère qu'elle lui permettra d'atteindre un but...*

Apprendre est difficile. Comment éviter la résignation apprise dans les situations d'échec, ce sentiment d'impuissance, d'absence de maîtrise dans les résultats obtenus ? Comment nourrir cette motivation autonome ? Il existe une certaine proximité, dans une perspective développementale, entre la théorie de l'autodétermination et l'approche de Vygotsky considérant que les enfants peuvent réaliser des tâches difficiles quand ils sont guidés par une personne compétente et bienveillante, avant de pouvoir les réaliser seuls, en autonomie.

La bienveillance d'un enseignant a un impact sur la motivation des élèves. Certains auteurs ont même parlé de contagion motivationnelle entre l'enseignant et l'élève (Radel, Sarrazin & al., 2010). L'élève fait des inférences sur la motivation de l'enseignant, à partir de ses attitudes bienveillantes, de sa capacité à prendre en compte ses besoins fondamentaux, à lui accorder un regard positif sur sa capacité d'apprendre. La bienveillance de l'enseignant influence directement la motivation de l'élève, elle nourrit son sentiment d'efficacité personnelle (SEP), c'est-à-dire la croyance en sa capacité à réussir une tâche (Bandura, 2019), elle-même prédictive de la réussite scolaire. Avoir un SEP élevé permet de se fixer des objectifs élevés, et face à une difficulté ou un échec, de persévérer davantage, de ne pas avoir peur de demander de l'aide. Les relations réciproques entre représentations de soi et résultats scolaires (Famose & Bertsch, 2017) ont été largement démontrées (Guimard, Florin, Bacro & al, 2022).

A contrario, si l'élève ne bénéficie pas de la bienveillance de l'enseignant, s'il est critiqué devant les autres pour ses réponses inadéquates, s'il n'est pas interrogé ou si l'enseignant s'adresse à lui essentiellement pour le réprimander, un cercle vicieux peut s'installer : perdant l'espoir de réussir, son sentiment d'efficacité personnelle (SEP) diminue, il ne travaille plus, ses résultats deviennent plus faibles encore, ce qui confirme l'opinion négative de l'enseignant à son sujet et son estime de soi diminue.

*Moi j'étais là au jour le jour, je m'en foutais complètement. Ou alors parfois pour faire plaisir à la prof qui était gentille et qui me disait « tiens, fais cet exercice, ça va t'aider ». Elle me donnait un devoir que pour moi, alors là j'avais envie de lui faire plaisir.*

par Alicia, 17 ans  
ML Toulouse

Bien sûr la motivation varie selon les circonstances, les activités, et l'influence de divers facteurs, tels que les difficultés d'apprentissage ou les stéréotypes de genre tout au long du parcours scolaire.

par **Gabin, 17 ans**  
ML Haute-Garonne

*J'étais complètement perdu.  
On changeait de chapitre  
alors que j'avais pas compris  
le premier et on me disait :  
« t'as qu'à suivre ».*

Et tout élève peut ressentir des baisses de motivation à certains moments ou dans certaines activités.

Le découragement s'installe avec la répétition des expériences négatives ; il peut induire un refus de l'école qui risque de conduire à du décrochage scolaire.

Il faudrait aussi souligner le rôle du contexte familial, socialement plus ou moins favorisé, dans le soutien à l'autonomie de l'enfant, dans la reconnaissance de ses compétences et l'attention à ses besoins, dès la petite enfance. À l'école, les pairs peuvent également être source de soutien social en cas de difficulté, ce qui favorise l'engagement et la persévérance dans les activités scolaires 🍀

62

## Références

Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie.* De Boeck (3<sup>e</sup> édition).

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation an self-determination in human behavior.* Plenum.

Famose J. P., & Bertsch J. (2017) *L'estime de soi : une controverse éducative.* Presses universitaires de France, 2<sup>e</sup> édition.

Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation.* Dunod.

Guimard, P., Florin, A., Bacro, F., Ferrière, S., Gaudonville, T., Nocus, I., Murat, F. & Le Cam, M., (2022). Relations entre perceptions de soi et performances scolaires à l'école élémentaire : analyse des données du panel CP 2011. *Education & formations*, 104, 77-96.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2016). *Motivation et réussite scolaire.* Dunod (4<sup>e</sup> édition).

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. & Wild, T.C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student : analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 577.

## 2.b

# Le décrochage scolaire comme parcours

*par Pierre-Yves Bernard*

63

Parler du décrochage scolaire comme d'une « expérience » signifie deux choses. D'un côté, il s'agit d'inscrire le décrochage dans un parcours, dans une histoire individuelle. Un jeune peut « faire l'expérience du décrochage », et, dans ce sens, l'expérience est singulière. Mais d'un autre côté, ce parcours est à considérer au sein d'un jeu de temporalités, d'épreuves, de prescriptions institutionnelles avec lesquelles chaque individu doit composer. La dimension biographique du parcours n'est donc compréhensible qu'en prenant en compte les conditions sociales dans lequel il se construit. C'est ce maillage entre évènements singuliers et formes sociales qui constitue l'expérience.

L'expérience est souvent discontinue : on y trouve des périodes de renforcement, par exemple quand certaines formes de socialisation avec les pairs à l'adolescence amènent l'élève à considérer que « l'école, ça ne sert à rien ». Mais l'expérience est aussi constituée de moments d'incertitude, de tournants, de choix décisifs, par exemple au moment de l'orientation en fin de troisième, ou encore à l'occasion d'une rencontre avec un enseignant plus attentif que les autres aux difficultés rencontrées.

L'expérience participe à la construction de la personne en tant que sujet. Accéder à cette expérience dans le cas du décrochage scolaire suppose donc d'écouter les jeunes concernés. Les propos qui suivent s'appuient ainsi sur une enquête réalisée en 2015 auprès de 3000 jeunes en décrochage, interrogés entre autres sur les raisons de leur rupture scolaire<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cette enquête est présentée dans les articles suivants : P.-Y. Bernard et C. Michaut (2018). Décrocher et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves. *Formation emploi*, n° 144, p. 15-34 ; P.-Y. Bernard et C. Michaut (2021). Expériences et motifs de décrochage scolaire : entre rejet de l'école et quête du travail rémunéré. *Revue française de pédagogie*, n° 211, p. 11-22.

## Des difficultés scolaires à l'absentéisme

par Alizéa, 16 ans

ML Charleville-Mézières

*J'étais démotivée. Je n'ai pas assez de capacités pour retenir les leçons, comprendre facilement les cours. Ça a commencé au CM2, puis avec la charge de travail au collège, cela s'est empiré. Je n'ai pas redoublé. Quand je suis arrivée au lycée, c'était pire, car j'étais libre et du coup je séchais beaucoup. Qu'est-ce qui me manquait ?*

*Du soutien, j'aurais souhaité qu'il y ait plus d'aides, pour les jeunes en difficulté scolaire.*

*à suivre. À la base avant de partir en professionnel, j'étais en général, mais j'arrivais plus à suivre, donc je suis allé en professionnel, mais j'ai pas trop réussi à m'adapter, car j'avais pas les bases, comme j'avais loupé la première année, et après j'ai arrêté.»*

Ces difficultés peuvent apparaître très tôt, dès la scolarité primaire, au moment des apprentissages fondamentaux. Persistantes, elles peuvent se traduire par diverses formes de retraits scolaires, de démobilitation, de perte de motivation, d'un véritable « décrochage de l'intérieur », pour reprendre l'expression forgée par Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry et Jean-Yves Rochex. C'est particulièrement vrai à l'entrée du

collège, quand les exigences scolaires s'appuient sur le découpage des savoirs en disciplines séparées. C'est aussi à cette période de l'adolescence que les jeunes les plus en difficulté peuvent manifester ouvertement leur opposition à ce qu'ils perçoivent comme un espace de contrainte et de dévalorisation : « *Parce que je m'embrouillais tout le temps avec mes professeurs, ça me saoulait.* ».

À ce stade, du point de vue des jeunes eux-mêmes, les difficultés débordent largement le strict cadre des apprentissages, pour se placer au niveau des dispositions à accepter la forme scolaire. Un motif récurrent apparaît à cet égard : l'assimilation de l'école à la position assise « *Je suis plus intéressé par le travail manuel, il faut que je puisse travailler sinon je m'ennuie. Rester assis, ça m'intéresse moins que travailler.* ».

Profondément incorporées, les prescriptions scolaires prennent alors la forme d'injonctions insupportables et sans signification. Une dernière phase de l'expérience du décrochage sera alors celle de l'absentéisme, sous des formes diverses, avant la rupture définitive avec l'école, vue alors comme une solution de reprise en main de son parcours, voire de « survie » : « *Je ne pouvais pas écouter les cours, c'était impossible, j'ai arrêté.* ».

## Temporalités et attributions : la diversité des expériences

À travers ce schéma très général, il importe de prendre en considération la diversité des expériences du décrochage. Deux dimensions permettent d'en rendre compte. La première se rapporte aux temporalités. Les difficultés perçues par le jeune peuvent être plus ou moins précoces. Elles sont le plus souvent associées au passage au collège, la scolarité primaire étant souvent vue comme une période « sans problème » : « *L'arrivée au collège, le changement, d'avoir plein de profs différents et tout ça quoi.* ». Cette perception peut reposer sur une illusion rétrospective, fondée sur des « malentendus socio-cognitifs », au sens où l'enfant perçoit mal les enjeux des apprentissages scolaires. À l'inverse, d'autres jeunes vont plutôt placer les difficultés en fin de parcours, notamment associées à des problèmes d'orientation. « *J'ai été dans une mauvaise filière. Mauvaise orientation. J'ai voulu aller jusqu'au bac mais je l'ai pas eu, et je me sentais pas capable de le repasser.* »

C'est le cas notamment d'un profil de décrochage mis en évidence par le chercheur Michel Janosz, les décrocheurs « discrets », au sens où leur parcours antérieur au décrochage ne laisse pas apparaître les signaux forts indiqués plus haut (désinvestissement du travail scolaire, opposition aux enseignants, etc.).

L'autre dimension structurante est celle des attributions : à quoi les jeunes attribuent-ils leurs difficultés ? On pourrait schématiser ces attributions à partir de deux pôles. D'un côté, l'institution scolaire est vue comme la principale source des difficultés rencontrées, le décrochage étant alors vécu comme une exclusion. Pour un certain nombre de jeunes, plutôt des garçons d'ailleurs, c'est le principal motif qu'ils donnent à leur rupture : « *Bah je me suis fait exclure, je me suis pris la tête avec une prof, puis un conseil de discipline et voilà.* ». Dans le même registre, ce sont les pairs qui peuvent être perçus comme une menace, notamment dans le cadre du harcèlement : « *Parce qu'en fait ça ne se passait pas bien avec les autres élèves, ils m'énervaient, ils me faisaient chier, c'était trop du harcèlement scolaire.* ». D'un autre côté, le jeune lui-même peut

*J'ai eu un parcours atypique, car je suis allé en Ulis en primaire et au collège, et ensuite j'ai voulu essayer de me débrouiller tout seul en entrant en CAP Maintenance automobile. Mais, le temps de faire les démarches pour bénéficier d'une aide, j'ai pris un retard que je n'ai pas pu rattraper. Ensuite j'ai redoublé, mais même avec de l'aide, les cours étaient difficiles, j'ai par contre beaucoup appris en stage. Comme je me sentais en décalage, j'ai commencé à ne plus aller en cours.*

par DH, 17 ans  
ML Charleville-Mézières

imputer son décrochage à un manque de dispositions ou de capacités :  
« *Ce n'était pas fait pour moi, je n'étais pas à ma place.* ».

Par rapport à ces deux dimensions, la majorité des répondants de l'enquête MODS se situent plutôt sur une relative précocité des difficultés, rencontrées majoritairement à la transition primaire/collège, et une forte internalisation de l'attribution du décrochage : celui-ci est vécu comme une véritable disqualification.

Mais le décrochage n'est une expérience scolaire qu'au regard des autres espaces sociaux qui environnent le jeune, au premier rang desquels la famille. L'expérience du décrochage scolaire peut faire écho aux multiples difficultés qu'affrontent les familles des milieux populaires : « *Franchement les études, ça ne m'intéressait pas trop. J'avais quelques soucis financiers chez moi donc ce n'était pas le moment de poursuivre.* ». Le travail salarié est ainsi considéré comme un espace de reconnaissance potentiel, surtout chez les garçons.

Finalement l'expérience du décrochage scolaire construit une forme de subjectivation spécifique à cette partie de la jeunesse. On peut y trouver du ressentiment à l'égard de l'institution scolaire : « *Ça m'a dégoûté de voir ce qui se passait dans ce bahut. J'ai vu la différence entre le lycée général et professionnel, on est trop mal considéré, on se sent en échec, et on nous compare tout le temps aux élèves du lycée général, en nous disant que c'est eux la réussite.* ». Plus généralement elle se traduit par une distanciation vis-à-vis des apprentissages formels, ce que les formateurs retrouvent souvent dans les dispositifs de remédiation. Les jeunes décrocheurs peuvent alors répéter la résistance déjà manifestée à la forme scolaire, à moins que les méthodes pédagogiques adoptées par les formateurs s'en éloignent réellement 🍀

# 3. L'éclairage neuro- physiologique

## 3.a

# La place de l'adversité précoce dans la rupture de scolarité

par *Taina Victor*

Il est souvent admis que la rupture de scolarité chez un enfant ou un adolescent aurait comme seule origine une perte d'intérêt ou de motivation pour l'école. Pourtant, depuis une trentaine d'années, des travaux de recherche ont mis en lumière l'impact considérable de l'adversité vécue durant l'enfance, en particulier dans le milieu familial, sur la santé physique, mentale et cognitive de ces jeunes (Felitti et al., 1998; Flaherty et al., 2013; Boullier et Blair, 2018; Freeman, 2018). Ses effets néfastes incluent, par exemple, des troubles anxio-dépressifs, des pathologies cardiaques, des déséquilibres hormonaux, des troubles du comportement, ainsi que des déficits de concentration et de mémoire.

Lorsqu'on parle d'adversité durant l'enfance, il n'est pas uniquement question des enfants victimes de violences émotionnelles, physiques ou sexuelles. Sont inclus également les enfants exposés à des situations de négligence, qu'elle soit physique ou émotionnelle. Parmi ces expériences adverses, figurent le fait d'avoir un parent souffrant de troubles mentaux tels que la dépression ou l'anxiété, d'être témoin de violences conjugales, de vivre la séparation ou le divorce des parents, d'avoir un parent incarcéré, ou encore d'avoir un parent aux prises avec des addictions.

Les attentes de l'école envers l'enfant ou l'adolescent visent des performances cognitives comme la réussite scolaire et l'engagement académique. Elles sont également d'ordre affectif et comportemental, comme se tenir correctement en classe et savoir réguler ses émotions (ne pas faire de crises de colère, ne pas avoir d'accès de violences envers ses camarades ou ses professeurs, etc.). Dans ses attentes, l'école peut avoir tendance à ne pas prendre en compte le fait que

les adversités que nous évoquions plus tôt sont responsables d'un tourbillon chimique physiologique interne qui pourrait être à l'origine de difficultés chez l'enfant ou l'adolescent.

par Chloé  
ML du bassin  
d'emploi Granvillais

Ces adversités intrafamiliales génèrent un stress chez l'enfant ou l'adolescent, dont les conséquences sont loin d'être anodines. Pour mieux comprendre l'impact de ce stress, reprenons de manière synthétique l'image vulgarisée par la Pr Céline Greco, cheffe du service de médecine de la douleur et de médecine palliative de l'hôpital Necker-Enfants malades et présidente de l'association IM'PACTES, lors de son audition par la commission sur les manquements des politiques de protection de l'enfance de l'Assemblée nationale, le 21 mai 2024 : imaginez que vous croisez un ours dans la forêt. Votre cerveau va commander à vos glandes surrénales la sécrétion d'adrénaline et de cortisol, et vous aurez le choix entre combattre l'ours ou le fuir. Ces deux hormones vont entraîner une tachycardie. Votre cœur va s'accélérer, votre tension artérielle augmenter et votre respiration se modifier dans le but d'amener davantage de sang à vos muscles pour votre survie.

*Avec ma famille lors de cette période, les conflits étaient multiples, l'ambiance était tendue et hyper toxique. J'ai arrêté d'aimer l'école au moment où la pression était trop forte et où ma relation avec les autres et les profs n'était pas top, et la famille aussi trop conflictuelle.*

Pour compléter les propos de la Pr Céline Greco, nous préciserons qu'au moment de fuir ou de combattre, c'est votre amygdale, une petite structure située sous le cortex, qui va activer les différents circuits neuronaux et hormonaux indispensables pour réagir au danger. Cette réaction est incroyablement rapide, de l'ordre de la milliseconde. Avant même que vous n'ayez conscience du danger ou ne décidiez de votre réaction, votre amygdale a déjà activé tous les mécanismes nécessaires à votre survie.

Si le danger persiste, l'amygdale continue d'envoyer des signaux au corps et aux glandes surrénales pour maintenir la production de ces hormones. Mais une fois hors de danger, les structures de votre cerveau, comme le cortex préfrontal et l'hippocampe, inhibent cette chaîne de réactions et réduisent la production d'hormones de stress. En revanche, que se passe-t-il si cet « ours » fait irruption chez vous tous les soirs, dans votre maison ? Pour des jeunes confrontés de façon chronique à l'adversité, cette cascade chimique se répète encore et encore. Il n'est pas difficile d'imaginer que cette suractivation chronique des hormones de stress finisse par affecter le cerveau. Bien que ce dernier ait besoin de ces hormones pour fonctionner dans des situations critiques, leur présence à des niveaux élevés et sur une longue durée devient neurotoxique.

Considérons le cortex préfrontal et l'hippocampe, deux structures cruciales dans le contrôle de la réponse au stress et de fonctions cognitives comme la régulation émotionnelle, l'attention et la mémoire. Des études montrent qu'une exposition prolongée aux hormones de stress altère l'activité neuronale au sein de ces structures, ce qui affecte également les processus cognitifs qui y sont associés (Buimer et al., 2022). Nos travaux montrent par ailleurs que ces effets sur la cognition s'observent aussi à l'âge adulte (Victor et al., 2024).

Chez l'enfant ou l'adolescent, dont le cerveau est encore en plein développement, ces effets peuvent être particulièrement prononcés car ils augmentent les risques de troubles cognitifs et émotionnels à long terme, mais surtout ils influent directement sur leurs performances et comportements scolaires. Ces perturbations internes peuvent ainsi se traduire par des troubles du comportement, des échecs dans les apprentissages, ou encore un détachement émotionnel et motivationnel vis-à-vis de l'école. L'entrée au collège, période pendant laquelle les difficultés scolaires tendent souvent à s'accroître, est un moment particulièrement critique.

Cette étape est d'autant plus délicate qu'elle coïncide biologiquement avec la puberté, une phase de croissance marquée par d'importants bouleversements hormonaux. Lorsqu'à ces changements naturels s'ajoute une suractivation hormonale due au stress chronique, il est difficile de mesurer pleinement les impacts sur le fonctionnement cognitif et émotionnel d'un enfant ou d'un adolescent dans le cadre scolaire.

Évoquons la situation d'un adulte vivant quotidiennement dans un environnement de violences verbales ou physiques à domicile. Au travail, cela pourrait engendrer chez lui une baisse de motivation et des difficultés à se concentrer, d'autant plus si son manager critique constamment ses performances, malgré les efforts qu'il fournit. Il serait aisé de concevoir qu'à terme, cet adulte se désengage de son travail et devienne absentéiste, épuisé émotionnellement par ce qu'il subit dans sa sphère personnelle. Pour les enfants, cette analogie est tout aussi pertinente. Pourtant, nous avons encore du mal à admettre que ce qui se passe à la maison ne reste pas confiné à la maison. Nous peinons à comprendre que le stress ressenti par un enfant, comme les turbulences physiologiques que ce stress engendre, ne s'arrêtent pas au portail de l'école.

Parmi les enfants et adolescents qui décrochent ou abandonnent l'école, il est crucial de s'attarder sur les facteurs internes (cognitifs, physiologiques, émotionnels et comportementaux) qui pourraient être perturbés chez eux du fait d'une exposition répétée à l'adversité, au domicile ou ailleurs (Iachini et al., 2016).

Aujourd'hui, l'attention portée à l'adversité et au stress infantile est croissante. Mais en France, elle reste encore en retrait dans l'accompagnement scolaire par rapport à d'autres problématiques comme les troubles neurodéveloppementaux (troubles « dys », autisme, ou autres). Ces derniers bénéficient d'une reconnaissance accrue, notamment en raison des liens évidents qu'ils entretiennent avec les processus cognitifs et l'apprentissage. À l'inverse, les effets bio-cognitifs de l'environnement familial et de l'adversité sur la vie scolaire peinent encore à être pleinement reconnus et intégrés dans les approches éducatives.

Un rapport de la Haute Autorité de santé (HAS), publié en 2017, relève qu'environ 8 % des enfants en France sont concernés par des troubles « dys ». À titre de comparaison, un rapport de 2021 de l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) indique qu'environ 12 % des personnes âgées de 18 ans ou plus déclarent avoir été exposées à des violences physiques intrafamiliales avant l'âge de 15 ans. Ce chiffre s'élève à environ 8 % pour les violences psychologiques, et à un peu plus de 10 % pour l'exposition aux violences conjugales (14,9 % des femmes ; 9,8 % des hommes). En ce qui concerne les violences sexuelles, 6 % des femmes et près de 2 % des hommes rapportent en avoir été victimes pendant leur enfance.

À ce jour, les données concernant la négligence dans le milieu intrafamilial ou les autres formes d'adversité que nous avons évoquées restent encore absentes ou non documentées de manière précise en France. À l'échelle d'une classe, d'un collège, d'un lycée, le nombre d'élèves qui pourraient être concernés par ces questions est largement sous-estimé. Nous pensons que les proportions sont suffisamment conséquentes pour être prises en compte dans une réflexion autour de la place de l'adversité dans la rupture de scolarité 🍀

## Références

- Iachini, A. L., Petiwala, A. F., & DeHart, D. D. (2016). Examining adverse childhood experiences among students repeating the ninth grade : Implications for school dropout prevention. *Children & Schools*, 38 (4), 218-227.
- Flaherty, E. G., Thompson, R., Dubowitz, H., Harvey, E. M., English, D. J., Proctor, L. J., & Runyan, D. K. (2013). Adverse childhood experiences and child health in early adolescence. *JAMA pediatrics*, 167 (7), 622-629.
- Boullier, M., & Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Paediatrics and Child Health*, 28 (3), 132-137.
- Clarkson Freeman, P. A. (2014). Prevalence and relationship between adverse childhood experiences and child behavior among young children. *Infant mental health journal*, 35 (6), 544-554.
- Buimer, E. E., Brouwer, R. M., Mandl, R. C., Pas, P., Schnack, H. G., & Hulshoff Pol, H. E. (2022). Adverse childhood experiences and fronto-subcortical structures in the developing brain. *Frontiers in psychiatry*, 13, 955871.
- Victor, T. S., Jacquet, B., & El Massioui, F. (2024). Exploring stress response's role in executive function impairments among adults with early adverse childhood experiences. *Scientific Reports*, 14 (1), 4081.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults : The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14 (4), 245-258.
- <https://onpe.france-enfance-protgee.fr/les-chiffres/maltraitance-infantile-intrafamiliale/les-chiffres-nationaux/>
- [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/guide\\_tsla\\_vf.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/guide_tsla_vf.pdf)

### 3.b

## Le coût de la résilience

par Amel Kouza

« Si vous croisez un ours dans la forêt, votre cerveau va commander à vos glandes surrénales la sécrétion d'adrénaline et de cortisol. À ce moment-là, vous allez avoir le choix de combattre cet ours ou de le fuir. L'adrénaline et le cortisol vont entraîner une tachycardie, la tension artérielle va augmenter, votre respiration va se modifier.

Tout ça pour apporter plus de sang au niveau des muscles nobles, les biceps, les muscles des bras, des jambes, notamment pour que vous puissiez avoir la capacité de combattre cet ours ou de le fuir. Votre foie va se mettre à sécréter du glucose qui est notre énergie, notre carburant. Et pour que vous puissiez avoir cette énergie de combattre ou de fuir cet ours, votre système digestif va se mettre au repos et votre système immunitaire aussi.

Une fois que vous aurez combattu, vaincu ou que vous aurez pris la fuite, alors un thermostat va se mettre en place et le cerveau va arrêter de commander la sécrétion d'adrénaline et de cortisol. Retour à l'état de base. » \*

73

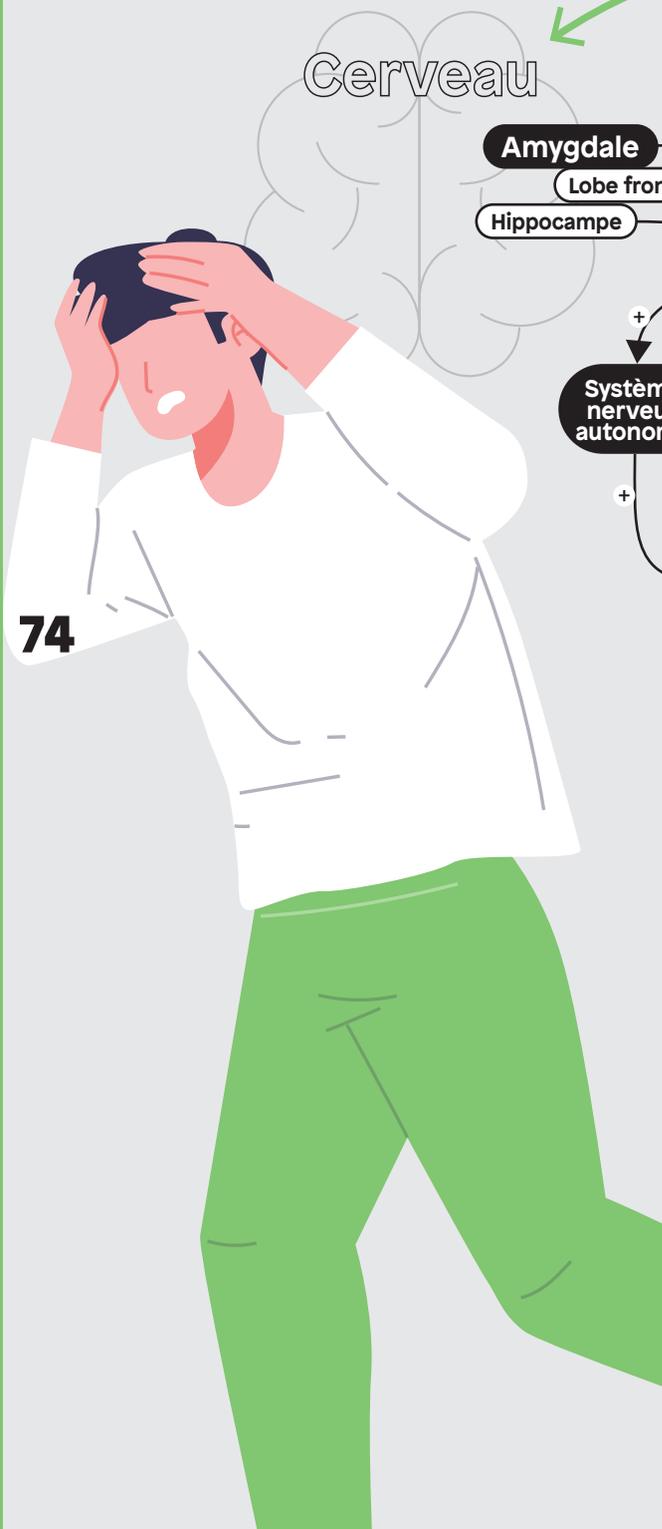
Mais que se passe-t-il quand l'ours rentre à la maison tous les soirs ? Quand l'adrénaline et le cortisol sont sécrétés en permanence pour un système immature ? Que se passe-t-il quand cette cascade chimique devient neurotoxique ?

Le thermostat ne fonctionne plus et, à terme, les conséquences physiologiques sont lourdes : moins vingt ans d'espérance de vie, plus de risques d'asthme, de maladies cardiovasculaires, etc. 🍂

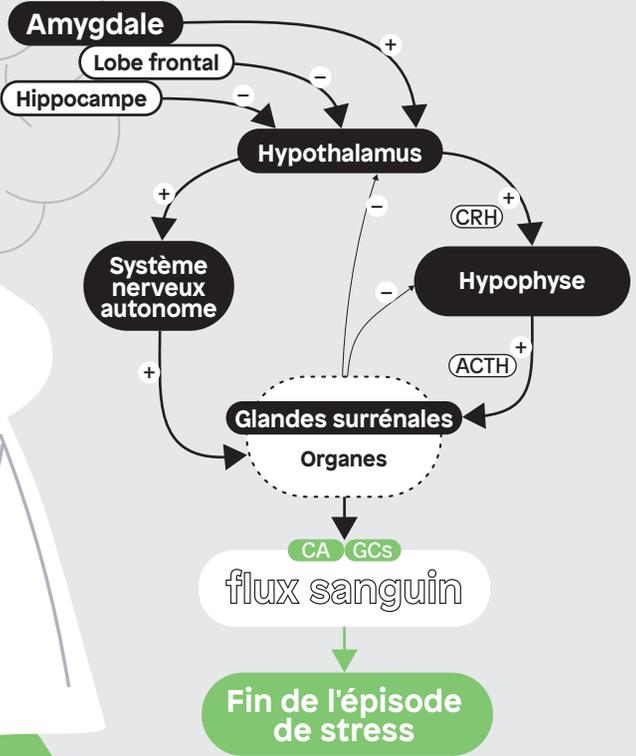
\* Extrait de l'audition de Céline Greco, cheffe de service de médecine de la douleur et de médecine palliative à l'hôpital Necker-Enfants malades, présidente de l'association IM'PACTES, lors de la commission d'enquête sur les manquements des politiques de protection de l'enfance de l'Assemblée nationale du 21/05/2024.



# Les conséquences ponctuel



Cerveau



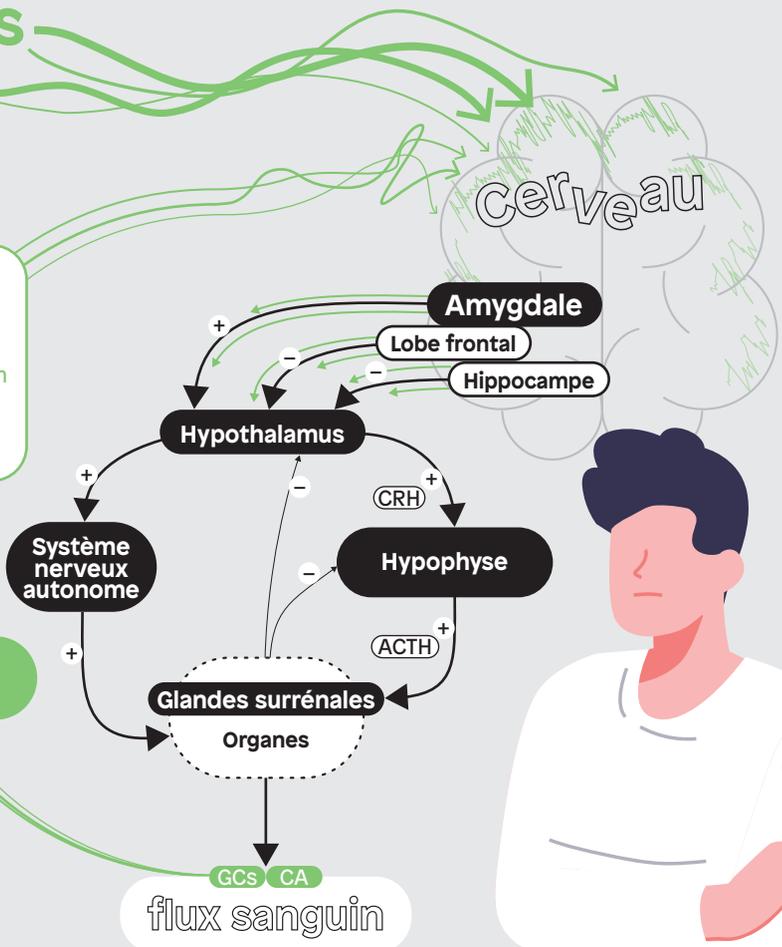
## Lecture du schéma

- SNA: Système nerveux autonome
- CRH: Hormone corticolibérine
- ACTH: Hormone adrénocorticotrope
- GCS: Glucocorticoïdes
- CA: Catécholamines
- + : transmission rapide
- : transmission lente

# du stress prolongé

**Exposition répétée/chronique :** les hormones comme les CA et les GCs en forte concentration et de façon prolongée perturbent le fonctionnement normal du cerveau.

Installation d'un stress chronique



75

En présence du danger, l'**amygdale** active deux boucles. Une première très rapide via le **SNA** qui permet d'agir sur les **organes**, comme augmenter le rythme cardiaque, et de produire du cortisol au niveau des glandes surrénales.

En parallèle, l'**amygdale** active une autre chaîne connue sous le nom d'axe HHS pour hypothalamus/hypophyse et glandes surrénales. L'**hypothalamus** produit du **CRH** qui va stimuler la production d'**ACTH**, qui à son tour va stimuler au niveau des **surrénales** la production de **CA et de GCs**.

Ces deux boucles permettent au corps de réagir face au danger. Quand le niveau de cortisol est trop élevé dans le sang, l'**hypothalamus** et l'**hypophyse** ralentissent la production de **CRH et d'ACTH**, c'est le «**rétrocontrôle négatif**». Quand le danger s'écarte, le **lobe frontal** et l'**hippocampe** envoient un signal à l'hypothalamus pour lui dire d'arrêter de produire du **CRH**, ce qui crée une réaction en chaîne qui diminue la production d'**ACTH**, de **CA et de GCs** 📌

*Le plus cool ?*

*Comment  
je me suis  
retrouvé*

*Comment je me  
suis cherché*

*Le plus  
difficile ?*

*Comment  
je me suis  
senti juste  
après ?*



# Les mécanismes du décrochage

## De la rupture au pouvoir d'agir

77

1 – Temps et contre-temps	p.78
1.a Le temps de latence	p.79
2 – L'après. Trois logiques d'action	p.84
2.a Se retirer	p.85
L'hikikomori	p.87
2.b Passer outre	p.91
« Nous au squat, on est tous décrocheurs ! »	p.92
2.c Explorer	p.97
Le Service Civique, un nouveau départ pour les décrocheurs ?	p.98

# 1. Temps et contre-temps

## 1.a

# Le temps de latence, un incontournable ?

par Amel Kouza

Il existe une période entre le moment où les jeunes quittent prématurément le système scolaire et celui où ils acceptent une proposition de rattachement. Des chercheurs se sont interrogés sur ce qui se passait durant cette phase qui précède la décision de rattachement. La satisfaction, l'ennui puis le désenchantement sont trois temps identifiés par Joël Zaffran et Juliette Vollet. Une période de latence suit cette chronologie.

### Le temps de la satisfaction

« L'école démocratique de masse a été de pair avec la scolarisation de la société, traduite par une emprise croissante du temps scolaire sur les temps sociaux des individus. » [Zaffran, 2010]  
Accéder à un réel temps libre, non soumis aux impératifs scolaires, est donc un des avantages réclamés et revendiqués par les jeunes décrocheurs. Une large majorité d'entre eux choisit la même option : « ne rien faire ». Cependant, si ce temps du repos est, en premier lieu, récupérateur, il devient ensuite énergivore. En effet, se soustraire aux contraintes extérieures et parvenir à remplir le quotidien tout en évitant le sentiment de monotonie devient une gageure.

*Au début, cela m'a fait du bien, j'ai pris un temps de repos, mais ensuite je ne me sentais pas dans la vraie vie.*

par Léa, 18 ans  
ML Charleville-  
Mézières

### Le temps de l'ennui

« Aux sensations de liberté et de maîtrise de son existence succèdent des sentiments d'ennui et d'enfermement qui le transforment en fardeau. » [Vollet, 2016]

Ce temps libre se vide de sens et se cumule à des injonctions liées à la reprise d'activité de plus en plus pressantes. Le manque de confiance en ce temps libre s'installe et les sentiments d'accablement apparaissent.

*J'étais soulagée, j'avais moins de pression. Mais ensuite les journées paraissent longues.*

par **Alizéa, 16 ans**  
ML Charleville-  
Mézières

par **Ryan, 16 ans**  
ML Charleville-  
Mézières

*Je commençais à m'ennuyer. Et je sais que ce n'est pas une vie de ne rien faire.*

*C'est dur de ne pas suivre le même schéma que tout le monde. [...] C'est un petit peu pénible de ne pas être comme tout le monde au niveau scolaire.*

par **Justine, 16 ans**  
ML Vignoble Nantais

80

## Le temps du désenchantement

« Au cours de la troisième séquence, les jeunes tentent d'insuffler un nouveau sens au quotidien en investissant des activités socialement valorisées. » [...] « Les jeunes se tournent alors vers le marché du travail pour donner un sens au quotidien. Toutefois,

par **Vanille**  
ML Rhône Argence

*Bien sûr, ce n'était pas du tout comme les stages, tout avait changé, le travail était plus dur. J'ai essayé mais les équipes ont changé et ma façon de faire ne plaisait pas et le stress de m'engager m'a rendu malade, on a mis fin à mon contrat. Je me suis donc rendu compte que tout était différent dehors.*

la conjoncture socio-économique contrarie leurs plans et après l'ennui vient le désenchantement. » [Vollet, 2016]

L'élan de réinvestissement de leur temps vers de l'emploi ou de la formation se heurte de plein fouet à la discordance du « quand on veut on peut ». Car finalement, même en étant motivé et déterminé, la réalité du marché du travail est brutale pour des jeunes peu ou pas qualifiés. Celui-ci est soit inaccessible, soit précaire et avec des conditions difficilement tenables.

## Vient ensuite une période de latence qui précède le temps de la décision

Selon Catherine Négroni [2009], il s'agit d'un « temps vide, pétri d'incertitudes [...] ». Cette expérience est décrite comme « un entre-deux », l'impression de se sentir de nulle part, « *neither here or there* », « *nowhere* », des sentiments anxieux prédominant, liés à l'impression « de ne plus avoir de place ». C'est un moment caractérisé par des doutes que l'on peut expliquer par la difficulté à « sauter le pas » ». Zaffran et Vollet [2023] poursuivent : « Toutefois, de telles sensations suffisent rarement à faire émerger la décision de raccrocher. Prendre cette décision implique en effet de renoncer aux justifications de leur décrochage et de se confronter aux regrets et à la culpabilité [...] » « Ils sont à nouveau prisonniers de leur statut de décrocheur, mais avec une différence majeure par rapport à la séquence succédant immédiatement à leur décrochage : ils ont épuisé les ressources à disposition pour tenter d'occuper le quotidien et lui donner un sens. L'espace des possibles s'est considérablement restreint. » Il faut alors un événement, même mineur, mais qui va éclairer leur parcours sous un nouveau jour. Il devient un élément déclencheur « non pour ce qu'il est, mais pour le moment auquel il intervient dans le processus. »

Ce que Isabelle Châtelet [2010] développe avec cette allégorie : « Se saisir de *Kaïros*, dieu du moment opportun, réclame à la fois qu'il soit à proximité, qu'il puisse être vu par les individus et que ceux-ci soient en mesure de saisir sa chevelure afin d'arrêter sa course. Stopper le déplacement de *Kaïros* n'est donc pas aisé, car il signifie à la fois être dans le temps et avoir peu de temps. »

« L'événement est une opportunité, de bifurquer et de s'extraire de cette période de doutes. À travers un triple mouvement de retour sur le passé, de projection dans l'avenir et de mise en abîme de leur situation actuelle, les jeunes se constituent en tant que sujets de leur expérience. Le raccrochage devient possible et, plus encore, est envisagé comme l'unique voie de remise en cohérence de leur parcours [...] » [Zaffran & Vollet, 2023]

« Le temps a donc une épaisseur sociale qui en fait un acteur majeur du raccrochage. Cela invite à la prudence quant à l'utilité de certaines actions mises en place pour tenter de réduire la durée de la période

par Clément  
ML Bassin d'emploi  
du Granvillais

*Ma situation professionnelle était plutôt stressante donc pour éviter de trop stresser, j'essayais d'éviter d'y penser et je me suis enfermé dans une sorte de zone de confort où je ne sortais pas beaucoup, ou je passais beaucoup de temps à jouer sur les écrans, ce qui fait que je me couchais très tard et que je me réveillais tard.*

de latence, sans pour autant minorer l'importance des dispositifs publics en faveur du raccrochage. S'ils semblent impuissants sur la temporalité de la décision de raccrocher, leur rôle est décisif après, car les volontés de raccrochage ne se concrétisent que si une solution leur est proposée.» [Vollet, 2016] 📖

### **Abandonner**

*Je me sentais tellement ridicule d'avancer  
en sachant même pas où aller et  
c'est dans ces incertitudes où je me dis à quoi bon continuer  
à rêver  
au point de ne plus voir la réalité.*

*Je passais mes journées  
à me bercer d'illusions,  
me dire qu'il n'y a aucune solution,  
je voulais tout faire pour m'amuser  
et le prix à payer  
pour cette pseudo liberté  
était ma santé.  
Le mental en premier  
puis quelques jours après  
le physique ; j'avais  
pris trop de risques.*

par *Hugo, 19 ans*  
*ML Sémaphore Mulhouse Sud Alsace*

## Bibliographie

Vollet, J. (2016). Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision. *Éducation et Sociétés*, n° 37 (1), 129-145.  
<https://doi.org/10.3917/es.037.0129>.

Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, PUR

Zaffran, J. et Vollet, J. (2023). Le raccrochage scolaire à la croisée du temps et de l'événement. *Éducation et Sociétés*, n° 50 (2), 87-99.  
<https://doi.org/10.3917/es.050.0087>.

Négroni, C. (2009). Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs, in Grossetti M. et al. *Bifurcations*, Paris, La Découverte, 176-183

Chatelet, I. (2010). À point nommé. De quelques vertus de kairós pour l'analyse, *Essaim-24*, 63-72

Zunigo, X. (2013). La prise en charge du chômage des jeunes, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant

# 2. L'après

## *Trois logiques d'action*

## 2.a

### Se retirer

*J'étais un peu stressée, je ne savais pas quoi faire et je ne voyais plus mes camarades.*

*par Céline, 16 ans  
ML Charleville-Mézières*

**Si le retrait scolaire crée de facto un décalage avec le rythme des pairs, il bouleverse parfois l'horloge interne des jeunes concernés.**

*par Morgan, 16 ans  
ML Charleville-Mézières*

*Il y a des jours avec et des jours sans. J'ai l'impression souvent de tomber dans le vide. Mais je sais comment chasser mes pensées noires ; en me réfugiant dans un monde parallèle de jeu vidéo. J'aime aussi sortir tout seul la nuit.*

*Je me suis senti vide, j'aurais voulu continuer dans d'autres circonstances. Je dormais beaucoup et je sortais peu.*

*par Ryan, 16 ans  
ML Charleville-Mézières*

**Ce retrait ne s'accompagne pas nécessairement d'un retrait social complet mais l'article suivant est l'illustration d'une forme extrême.**

*par Juliette, 20 ans  
ML Sémaphore Mulhouse  
Sud Alsace*

*Après avoir arrêté les études, j'ai arrêté de sortir et je me suis isolée chez moi pendant deux ans. Je ne faisais rien et restais dans mon lit à regarder les réseaux, vidéos, séries ou jouais aux jeux vidéos. Je n'avais pas envie de chercher un travail par peur de ne pas réussir, j'ai donc pris deux ans pour avoir le courage de demander de l'aide pour chercher du travail.*

triste

Seule

Vide



par Zoé, 20 ans  
ML Sémaphore Mulhouse Sud Alsace

## L'hikikomori, une expérience particulière du temps

par *Natacha Vellut*

Un phénomène de retrait social de jeunes est repéré dans les années 1990 au Japon et nommé *hikikomori*, ce qui signifie reculer vers l'intérieur, se cloîtrer. Le ministère de la Santé au Japon a défini le *hikikomori* en 2010 comme « l'état d'une personne qui évite toute participation sociale en raison de différents facteurs et causes et qui reste cloîtrée en permanence chez elle pendant plus de six mois. » La recherche sur les *hikikomori* démarre dans ces mêmes années 2010 en France, en particulier grâce à un groupe franco-japonais de psychiatres, psychologues, sociologues et anthropologues, qui publieront trois ouvrages sur le sujet<sup>1</sup>.

Ce retrait social prolongé déforme l'expérience temporelle. Il accoutume ces jeunes à un espace très réduit, où la notion d'écoulement du temps s'estompe car le temps devient très cyclique, très quotidien. Cet exemple de la description d'une journée de J., 23 ans, en retrait depuis cinq ans, l'illustre. « Mardi : réveil à 6h, petit déjeuner de 7h15 à 8h, je me suis lavé les dents de 8h à 9h25, je suis sorti de 10h à 12h30, et au lit à 22h15. » Cette description est remarquable par les trous temporels et distorsions du temps qu'elle

*Quand j'ai arrêté le lycée professionnel, j'ai commencé à m'endormir la journée et je vivais la nuit. Je ne faisais plus rien, j'étais complètement désorientée.*

par *Nina, 17 ans*  
*ML Sémaphore Mulhouse*  
*Sud Alsace*

<sup>1</sup> Fansten, M., Figueiredo, C., Pionnié-Dax, N. et Vellut, N. (2014). Hikikomori, ces adolescents en retrait. Paris, Armand Colin. « Regards psy », (2014) <https://doi.org/10.3917/arco.fanst.2014.01>.  
Suzuki, K., Furuhashi, T., Vellut, N., Fansten, M., Figueiredo, C. (Éds.), Que voir dans le « hikikomori » ? Un monde qui se globalise et des individus qui s'isolent (« Hikikomori » ni nani o miru ka - gurôbaruka suru sekai to koritsu suru kojîn). Tokyo : Seidosha, (2014).  
Vellut, N., Martin, C., Figueiredo, C. et Fansten, M. (2021). Hikikomori, une expérience de confinement. Rennes, Presses de l'EHESP. « Recherche, santé, social », (2021) <https://doi.org/10.3917/ehesp.vellu.2021.01>.

comporte. Aucune indication n'est donnée des presque dix heures écoulées entre son retour au domicile à 12h30 et le début de ce que nous supposons sa nuit de sommeil. Il indique par ailleurs avoir consacré 85 minutes à se laver les dents... Les jours se succèdent et se ressemblent tous, repliés sur les besoins : manger, dormir, passer le temps. Ces jeunes s'enferment dans une routine de corps sans sujet, dans une chronologie perpétuelle d'activités répétées nécessaires à la survie du corps. C'est un piège, indolore lorsqu'il s'installe, et dont il est compliqué de sortir. Après une phase de retrait de plusieurs mois ou années, retrouver des horaires devient très difficile. Certains *hikikomori* se rendent brutalement compte que le monde a continué d'avancer sans eux et souffrent d'un sentiment d'exclusion.

### *Ils expérimentent, à leurs dépens, la différence entre cours et flèche du temps.*

Le cours du temps est une caractéristique intrinsèque du temps : le temps s'écoule et produit de la durée. La flèche du temps<sup>2</sup> spécifie des phénomènes qui, au sein du cours du temps, sont temporellement orientés par un devenir<sup>3</sup>. Le cours du temps fabrique de la durée, la flèche du temps fabrique un futur, un changement, une évolution, une histoire, ce dont les jeunes *hikikomori* se privent.

Freud décrivait le travail psychique par une formule qui liait passé, présent et avenir : « ... passé, présent et futur s'échelonnent au long du fil continu du désir ». <sup>4</sup> L'adolescence, coïncée entre l'enfance et la vie adulte, apparaît particulièrement liée au temps. Elle est l'après-coup nécessaire de l'infantile, le moment de conclure sur le plan de son identification sexuée. L'adolescent est pris dans un double mouvement temporel : reconnaître ce qu'il ou elle a été, ce qui a été, affirmer ce qu'il ou elle va être, ce qui va être. L'adolescence est ainsi marquée de l'irréversibilité du temps. Winnicott soulignait dans son texte de 1962 que le « seul remède de l'adolescence est le temps qui passe. » <sup>5</sup> Or, le retrait social des jeunes apparaît comme un temps ni articulé au passé, ni ouvrant sur l'avenir. Il est plutôt un temps d'attente, attente de retrouver ce fil du désir, un temps arrêté, figé, dont le jeune ne peut rien dire ou presque, un temps dé-subjectivé.

<sup>2</sup> L'expression « flèche du temps » vient du physicien Arthur Eddington.

<sup>3</sup> Klein, É. « Faut-il distinguer cours du temps et flèche du temps ? », *Cahiers François Viète*, 1-9/10 | 2005, pp. 151-158.

<sup>4</sup> Freud, S. (1908) La création littéraire et le rêve éveillé. Traduction de Marie Bonaparte et E. Marty. In *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1971, pp. 69-81. Version numérique par J.-M. Tremblay, collection Les classiques des sciences sociales.

<sup>5</sup> Winnicott, DW. L'Adolescence (1962) in *The Family and Individual Development*, 1965, Londres, Tavistock, pp. 398-399.

À ce temps du retrait qui ne passe pas, sans flèche du temps, est associé un espace compressé. La chambre apparaît comme un lieu restreint mais très investi. À tel point que le chez-soi, le domicile, devient le seul espace, excluant les espaces sociaux de travail, d'études, de rencontres. L'interstice spatial que pourrait représenter la chambre, lieu de repli, de repos, d'intimité, intercalé entre des lieux d'extériorité, de sociabilité, devient l'unique lieu qui annule les autres.

Une nouvelle synchronisation du temps et de l'espace se révèle et à un espace réduit s'associe un temps infini. À un temps sans flèche du temps, répond un espace étroit, contraint, que l'écran d'un ordinateur ou d'un smartphone incarne. L'espace-temps du retrait est congruent avec l'espace-temps des écrans. K, jeune homme de 21 ans, retiré depuis deux ans, indique dans son agenda : « internet » de 7h à 11h30, avec une interruption de 5 minutes pour le petit-déjeuner, « internet, jeux vidéo, dessins animés » de 12h à 18h, « jeux vidéo » à partir de 19h30... Et la même série redémarre la journée suivante. Les environnements numériques sont des images bi ou tridimensionnelles qui évacuent la 4<sup>e</sup> dimension, c'est-à-dire la durée, en référence justement à l'espace-temps. « L'espace n'y est pas autre chose qu'une image. »<sup>6</sup> Les écrans offrent de s'affranchir de l'espace-temps, offrent un « ici et maintenant », un *hic* et *nunc*, sans lien avec le passé, sans projection vers le futur. Les jeunes en retrait donnent l'impression de sujets non intégrés dans le temps, qui n'articulent pas le maintenant avec l'ensuite. La difficulté la plus souvent rapportée par les usagers du numérique eux-mêmes est la gestion du temps passé sur Internet.

Le temps du retrait devient un temps cyclique plutôt que linéaire et biographique, un temps du quotidien renouvelé, ritualisé, recommencé jour après jour, un temps présentifié : aujourd'hui est sans lien avec hier, sans idée de lendemain. Alors que le problème de l'adolescent est d'exister. Ex-sister, comme l'écrit Lacan en deux mots<sup>7</sup>, c'est être « hors de », hors de l'enfance, des repères familiaux, hors de cette circularité temporelle, de cet espace exigü. L'enjeu pour arriver à exister, pour tout adolescent, pour tout sujet en devenir, est de se séparer, de s'exiler du premier âge et de son imaginaire œdipien. Cet exil, ce passage « hors de » est fondateur pour le sujet. Or les usages numériques des jeunes en retrait inversent un mouvement spatial jusque-là obligé : plutôt que de sortir dans le monde, d'être hors de la sphère privée, plutôt que de tenter de se mouvoir dans le monde, le jeune fait entrer le monde chez lui, dans sa chambre, au cœur de la maison familiale, dans un mouvement de repli. L'exil de la position infantile, la séparation d'avec les identifications parentales, en deviennent considérablement plus malaisés.

<sup>6</sup> Potier, R. 2009, « Au risque du virtuel ? », *Topique*, vol 2, n°107, pp. 149-162, p. 151.

<sup>7</sup> Par exemple dans Lacan, J. « L'étourdit », dans *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001.

Le retrait social serait ainsi une expérience du temps particulière, un temps pris dans la durée d'une oscillation perpétuelle, et non un temps orienté vers un futur, un devenir. Il impliquerait, de fait, un décrochage temporel, comme un défaut de synchronie entre temps individuel et temps social, un asynchronisme dont le *jet lag* (décalage horaire) nous fournirait une métaphore. Le jeune en retrait serait comme le passager d'un avion : dans les airs, coupé des temps sociaux des autres, plus en phase avec le fuseau horaire, planant au-dessus des temps communs, dans des tours et détours sans destination. Il lui faudra du temps pour se ré-acclimater, se réhabituer aux mouvements dans l'espace, aux phénomènes irréversibles comme l'horaire d'un rendez-vous. Il lui faudra du temps pour s'inscrire dans un parcours biographique, temps linéaire par définition, orienté par la flèche d'un désir 🏹

## 2.b

### Passer outre

par Morgan, 16 ans  
ML Charleville-Mézières

*Au début, super. C'était les meilleures vacances de ma vie. Je jouais beaucoup à la console. En septembre je voulais avoir une vraie vie, j'ai répondu à une annonce, ils m'ont pris direct en apprentissage ; j'étais choqué. J'ai été vite viré aussi. Après trou noir, descente aux enfers. J'ai dû être hospitalisé pour overdose et tentative de suicide.*

91

Passer outre, c'est se mettre à la marge, c'est prendre des chemins de traverse, plus ou moins joyeux, plus ou moins dangereux. L'article qui suit en est une des formes mais pas la seule possible.

## « Nous au squat, on est tous décrocheurs! »

*par James Masy*

C'est sur cette petite phrase lancée par une jeune femme vivant en squat que naît l'idée d'interroger la façon dont s'articulent l'école et la zone (Masy & Tenailleau, 2021). Si l'école s'entend ici comme l'espace du décrochage, il faut comprendre la zone comme l'espace marginalisé (Beauchez & Zeneidi, 2018) qu'est la rue. Dès lors, la principale interrogation concerne légitimement le passage de l'école, qui incarne la norme, et la zone incarnant la marge. Pourtant, il n'est rien de moins évident que ce passage, car même si tous les jeunes de ce squat étaient décrocheurs, tous les décrocheurs ne vivent pas en squat. Qu'est-ce qui alors conduit ces jeunes à quitter l'école et le foyer familial pour rejoindre la rue. Autrement dit, pourquoi le décrochage hors les murs et la décohabitation vers la rue semblent être liés ?

Pour comprendre ce double processus, cet article s'attache à rendre compte de l'expérience tout à fait singulière de jeunes qui sont sortis du système scolaire sans diplôme et sans emploi, mais décohabitent malgré tout. Des jeunes qui font « de la déviance un genre de vie et qui organisent leur identité sur la base d'un mode de comportement déviant » (Becker, 1985, p. 53). Ces jeunes enquêtés appartiennent à cette infime partie qui a quitté précocement le système éducatif et fuit pour un temps au moins toutes formes d'accompagnement. Sans emploi, sans formation, sans accompagnement, décohabitent sans aucune ressource, ils deviennent des « sans domicile », voire des jeunes recherchés pour disparition inquiétante. L'un de leurs points communs réside dans la résistance à la forme scolaire qui fonde leur décrochage. Ils associent difficultés scolaires, moindre engagement et déviance scolaire. On peut toutefois distinguer deux sous-groupes.

Les rebelles, issus des milieux sociaux les plus défavorisés et dans des situations familiales précaires, ont décroché dès le collège. Les difficultés scolaires précoces tiennent pour eux lieu de « premier

temps» du décrochage (Bernard, 2011a), ce qui les conduit à des comportements a-scolaires et à des parcours de relégation, comme en témoigne Mamèn.

par Mamèn, 17 ans

*J'répondais aux profs, heu des fois en cours d'espagnol j'avais mes écouteurs, je voulais pas travailler, mais pourtant j'avais des bonnes notes, pff. J'faisais n'imp', les profs j'les envoçais chier. [...] Ouais j'étais collée, j'ai été virée une semaine. [...] De ma cinquième à ma troisième j'ai tout le temps eu, comment ils appellent ça? Conseil réglementaire et conseil de discipline.*

Le propos de Mamèn traduit tout à fait leur rejet de l'école basé sur un « processus d'hostilité circulaire » (Millet & Thin, 2012, p. 196) au sein duquel la sanction de leurs écarts de conduite donne lieu à des représailles sur les enseignants, qui à leur tour les sanctionnent. Ils finissent donc par être exclus pour raisons disciplinaires et sont finalement « décrochés par l'institution scolaire » (Bernard, 2011b). C'est donc à travers des absences répétées, mêlées à des renvois, qu'ils vont investir le groupe de pairs que la rue leur offre.

Les désengagés, second sous-groupe, ont décroché au lycée. Ils sont caractérisés par un faible investissement dans ce que l'école propose. Ce désengagement est lié au refus du cadre scolaire auquel il s'oppose, mais aussi au besoin de s'en émanciper à la façon d'Alaska.

*J'me disais : "je vais pas en cours par obligation. J'vais en cours parce que j'ai envie d'apprendre des choses, pa'c'que c'est moi qui ai décidé, en fait". [...] C'est un peu moi qu'avais l'dessus, quoi.*

par Alaska, 19 ans

Ce désengagement peut aussi être une porte de sortie face au harcèlement comme pour Ali.

par Ali, 21 ans

*Ben c'était pas toujours facile le collège hein. Autant sur les cours ça allait, mais autant avec les gens, heu [...] j'étais un petit peu le petit Calimero du collège [...] tout le monde, tout le monde m'en foutait plein la gueule quoi, clairement.*

Outre le moment du décrochage ou leurs résultats, la spécificité de cette catégorie par rapport à la première tient aux formes passives de résistance. Leur discours souligne la très grande valeur accordée à la sociabilité juvénile extra-scolaire et un sentiment de non-appartenance au groupe scolaire. Il se joue ici la distinction entre sociabilités intra-scolaire et extra-scolaire (Jellab, 2008) constituées des « rapports socio-objectifs définissant l'univers relationnel de l'élève en dehors du milieu familial » (p. 177) ; la sociabilité intra-scolaire est une partie non négligeable de ce qui permet l'engagement dans la scolarité. Son altération conduit à fuir l'école et induit un report de la sociabilité vers le groupe choisi en dehors des murs. Autrement dit, ce qu'ils ne trouvent pas dans l'école, ils le trouvent à l'extérieur où ils nouent des relations autour d'une communauté de destins, passant de la rue comme espace de sociabilité à la rue comme espace de vie.

En ce qui concerne la décohabitation, bien qu'elle puisse dans certains cas être négociée avec les parents (internat, appartement, etc.), elle est le plus souvent liée au conflit avec les parents que l'inactivité des jeunes déscolarisés ne fait qu'attiser comme ce fut le cas pour Julio :

94

*Mes parents je m'engueulais avec eux pareil. Ouais, c'était chaud. Bah c'est pour ça que je suis parti, d'ailleurs : ça allait plus. [...] Je voyais que je pouvais plus rester chez moi. Ça partait trop en couille, tous les matins. Ah ouais, avec mon père, c'était chaud. Donc je lui ai dit, un jour que j'ai péché les plombs, je lui ai dit « c'est bon, je me casse ! ». Du coup je suis parti. Et c'est là que je suis allé au squat.*

par **Julio**, 18 ans

Latent ou ouvert, ponctuel ou permanent, le

conflit provoque une rupture qui pousse les uns à fuir de plus en plus souvent le domicile familial, les autres à fuguer pour se protéger. Délibérée ou obligée, progressive ou brutale, la manière de « partir » définit la manière dont la rue est investie. Lorsque la décohabitation est une conséquence du décrochage hors les murs, les jeunes vont et viennent entre la rue et le domicile familial pendant plusieurs mois avant de s'installer en squat. À l'inverse, la décohabitation « fugue » conduit au décrochage hors les murs : faute d'hébergement et recherchés par la police dans le cadre d'une disparition inquiétante, ils ne peuvent plus aller à l'école et trouvent refuge en squat à l'instar de Mimouch :

*Genre en fait, il y a eu des conflits familiaux qui ont fait en sorte que pour ma survie... hop, "je me casse". Du coup bah, je suis partie de chez moi, j'étais toujours en cours et genre bah j'avoue que les flics... bah j'étais en fugue, quoi. Eh bah quand t'es en fugue, tu peux pas aller en cours.*

par *Mimouch, 18 ans*

Quel que soit le type de décrocheur ou de décohabitation, c'est avant tout leur expérience scolaire qui les conduit à un décrochage hors

les murs marqué par les renvois pour les uns ou l'absentéisme pour les autres. Dans les deux cas, c'est bien cette forme de résistance à la domination scolaire et leur implication dans le groupe de pairs en dehors de l'espace scolaire qui les ont conduits à s'inscrire dans la marge, laquelle constitue le fondement de la socialisation zonarde (Pimor, 2014), portée par une subculture dissidente, un mode de vie auquel ils adhèrent sans pour autant que tous ne s'y engagent pleinement. La socialisation zonarde est en effet très différente d'une trajectoire à l'autre en fonction du rapport à l'école, de la situation familiale et de la nature des liens familiaux (divorce des parents, désaveu parental, maltraitance, etc.). Elle peut conduire à un engagement profond dans la carrière zonarde ou déboucher sur une nouvelle carrière de nomades (en camion aménagé) ou encore à un raccrochage. Toutefois, comme le souligne Granto, ce passage à la rue n'est pas une fin en soi et peut aussi déboucher sur un engagement toujours plus profond dans la rue, ce qui rend l'idée de sortie toujours plus difficile.

par *Granto, 21 ans*

*Si on rentre là-d'dans ou si on veut rentrer là-dedans, faut se dire que ça ne doit être qu'une période. [...] Il faudrait toujours quelque chose parce que c'est super dur de sortir de là après, quand... Quand on s'habitue à vivre comme ça. C'est vachement dur.*

L'articulation des trois processus présentés conduit le plus souvent à une chronologie simpliste : décrochage, décohabitation, carrière zonarde. Or, si la socialisation triadique (famille, école, rue) constitue le fondement de la carrière à venir, aucun processus ne peut être admis comme point de départ. Seule l'expérience scolaire apparaît comme fondatrice d'un processus complexe menant de l'école à la rue et, pour certains, de la rue à l'école 📚

## Bibliographie

Beauchez, J. & Zeneidi, D. (2018). Des zoniers aux zonards : de quoi « la zone » est-elle le nom ? », *Terrain*. DOI : <https://doi.org/10.4000/terrain.17600>

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.

Bernard, P.-Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. PUF.

Bernard, P.-Y. (2011b). « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 44, n°4, pp. 75-97.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une situation en mutation*. Presses universitaires du Mirail.

Masy, J. & Tenailleau, N. « Entre décrochage et décohabitation précoce, l'expérience d'une jeunesse "déviante" », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 211 | 202. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.10464>

Millet, M. & Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.

Pimor, T. (2014c). *Zonards, une famille de rue*. PUF.

## 2.c

### Explorer

L'exploration, c'est aller à la rencontre de soi, de son monde intérieur mais aussi découvrir d'autres formes possibles de vie, de quotidien, de rythme, d'environnement.

Prendre le temps de la création artistique, s'investir dans le champ politique, voyager ou simplement multiplier des expériences dans le monde du travail. Explorer peut donc prendre toutes sortes de formes.

L'article qui suit en est une illustration, qui s'inscrit néanmoins dans un cadre institutionnel lié à l'insertion.

par David, 17 ans  
ML Charleville-Mézières

*Honnêtement, cela ne m'a rien fait de spécial, j'ai quitté un endroit que je n'aimais pas donc c'était bien, et je savais déjà que je ferais autre chose de toute façon en sortant de l'école.*

# Le Service Civique, un nouveau départ pour les décrocheurs ?

par Céline Jacob

Depuis 2010, le Service Civique permet aux jeunes de 16 à 25 ans de s'engager volontairement pour des missions d'intérêt général dans divers domaines (solidarité, éducation, environnement, etc.) pendant 6 à 12 mois. Ils reçoivent une indemnité et un accompagnement pour leur projet d'avenir. Parmi ces jeunes, près d'un quart sont en situation de décrochage scolaire<sup>1</sup>. Le décrochage désigne le processus par lequel des jeunes quittent le système de formation sans obtenir de qualification équivalente au baccalauréat ou à un diplôme professionnel, comme un CAP<sup>2</sup>. Cet article s'appuie sur une recherche qui analyse les expériences de 45 jeunes décrocheurs en Service Civique<sup>3</sup>. Il examine comment ce dispositif influence leur trajectoire sociale et professionnelle, tout en mettant en évidence les difficultés rencontrées.

## Un contexte difficile, des repères incertains

La majorité des jeunes interrogés proviennent de milieux précaires. Dans ces familles, souvent monoparentales, les mères jouent un rôle important, cherchant à offrir une alternative à l'inactivité. Clara, 20 ans, témoigne : « *Ma mère m'a beaucoup aidée à trouver ce Service Civique. Elle ne voulait pas que je reste sans rien faire* ». Ces initiatives parentales reflètent une volonté de donner aux jeunes une chance de s'inscrire dans une dynamique positive. Cependant, ces jeunes ont souvent subi un parcours scolaire heurté. Découragés par des échecs répétés, des orientations imposées et, pour certains, des expériences traumatisantes comme le harcèlement, ils associent l'école à un lieu

<sup>1</sup> Selon le rapport d'activité 2023 de l'Agence du Service Civique, les décrocheurs scolaires représentent 24% des volontaires en Service Civique.

<sup>2</sup> Bernard, P.-Y. (2024). *Le Décrochage scolaire*. (6e éd.). PUF.

<sup>3</sup> Houdeville, G., Jacob, C., Bernard, P.-Y., & Suaud, C. (2021). Étude sur les effets de l'accompagnement de décrocheurs scolaires en Service Civique : une enquête en Bouches-du-Rhône en 2020-2021.

d'exclusion et d'incompréhension. Léa, 19 ans, partage : *« J'ai subi trois harcèlements dans ma vie scolaire, ce qui m'a beaucoup affectée. Le Service Civique m'a aidée à reprendre confiance en moi »*. Ce passé difficile explique pourquoi le Service Civique est perçu comme une opportunité d'échapper à un environnement scolaire jugé hostile.

## Découverte et intégration dans le dispositif

Les jeunes arrivent au Service Civique par des recommandations de conseillers, d'éducateurs ou de leurs proches. Leur connaissance du dispositif est souvent limitée. Tom, 18 ans, explique : *« Je ne savais pas du tout ce que c'était. C'est une encadrante qui m'en a parlé au lycée »*. Ce manque d'information initial ne les empêche pas d'adhérer rapidement aux objectifs et aux missions, souvent axées sur la solidarité (souvent des missions avec les personnes âgées). Malgré une intégration parfois hésitante, le cadre du Service Civique, plus souple que celui de l'école, offre un premier repère structurant. Cette flexibilité, bien que généralement appréciée, peut également frustrer. Salomé, 21 ans, se plaint : *« On est censé avoir un emploi du temps fixe, mais souvent on est prévenu la veille pour le lendemain »*.

99

## Reconstruction et valorisation par les missions

### Se sentir utile

Les missions confiées aux jeunes, bien qu'éloignées de leurs projets professionnels, leur permettent de se sentir utiles. Celles-ci incluent souvent des visites de convivialité, du soutien scolaire ou des actions solidaires. Clara confie : *« Voir le sourire des personnes âgées que je visite me fait sentir utile et me donne de la motivation »*. Cette utilité sociale renforce leur estime de soi et leur donne un sentiment d'appartenance. Le Service Civique devient ainsi un espace où ils se reconnectent à une dynamique positive et trouvent un sens à leur quotidien.

### Développement de compétences

En parallèle, les jeunes acquièrent des compétences transférables dans leur futur parcours professionnel. Olivier, 21 ans, résume : *« Le Service Civique m'a appris à être ponctuel et à travailler en équipe »*. Ces acquis vont au-delà des aspects techniques : ils apprennent à gérer leurs responsabilités, à respecter les délais et à interagir avec des publics variés, des qualités essentielles pour leur avenir. L'indemnité perçue joue également un rôle important dans cette dynamique, en renforçant leur autonomie. Pedro, 19 ans, raconte : *« J'économise pour mon permis de conduire, ce qui me donne un objectif concret et me motive »*.

## Des limites et des frustrations

### Des missions parfois décevantes

Malgré les aspects positifs, le Service Civique ne répond pas toujours aux attentes des jeunes. L'imposition de certaines missions ou le manque de variété peut générer des frustrations. Rachel, affectée à une caserne de pompiers, explique : « *Je pensais que ma mission serait plus enrichissante, mais je me retrouve souvent à faire des tâches ingrates, [...] comme une stagiaire qu'on jette à gauche ou à droite, à qui on demande de nettoyer les vitres ou de jeter les poubelles quoi. Après je pensais aussi que ça allait m'apporter... des aides* ». Le contexte sanitaire a également limité les possibilités de missions, accentuant ce sentiment.

### Un accompagnement perfectible

L'accompagnement des jeunes est jugé insuffisant par certains, notamment sur la réflexion autour de leur projet d'avenir. Jade, 22 ans, regrette : « *J'aimerais avoir plus de discussions avec mon tuteur sur mon avenir, mais ils sont souvent occupés* ». Les dispositifs combinés, qui allient Service Civique et formation ou emploi partiel, permettent un encadrement plus structuré, mais restent encore minoritaires.

## Une alternative au rejet de l'école

L'une des forces du Service Civique réside dans son contraste avec la forme scolaire traditionnelle, souvent synonyme d'ennui et de pression pour ces jeunes. Clara résume cette différence : « *À l'école, je me sentais inutile et incomprise. Ici, je me sens utile et valorisée* ». Le dispositif offre un cadre moins contraignant, davantage axé sur des actions concrètes et des interactions humaines. Ce sentiment d'utilité sociale agit comme un moteur puissant, renforçant leur motivation et leur engagement.

## Vers un avenir plus stable

Malgré ses limites, le Service Civique constitue une étape précieuse dans le parcours de ces jeunes. Il leur permet de reprendre confiance en eux, de développer des compétences et de se projeter progressivement dans l'avenir. Cependant, des ajustements pourraient être envisagés pour améliorer l'efficacité de ce dispositif : renforcer l'accompagnement personnalisé pour les aider à construire leur projet professionnel, adapter les missions aux aspirations et compétences des participants pour éviter les frustrations, et élargir les dispositifs offrant un cadre plus structurant pour des jeunes plus vulnérables.

Le Service Civique, en offrant une première expérience de l'engagement et de la responsabilité, aide ces jeunes à retrouver leur place dans la société. Pour eux, il représente une transition vers une vie adulte plus autonome et une opportunité de trouver un sens à leur parcours 🍀

101



*Témoignage de Nathan, 17 ans  
En fin de parcours Service Civique  
à la Mission Locale Est Var*

À écouter sur votre  
smartphone en  
scannant ce QR code :



*Qu'est-ce qui  
m'a convaincu ?*

*On m'a  
fait une  
proposition*

*J'ai fait une  
rencontre*

*Comment j'ai  
rebondi*

# D

## Ressources et propositions De nouveaux repères

103

### 1 – L'école. Lieu d'expérimentations et de solutions ..... p.104

- 1.a Des « Jeunes en difficulté » à la « Mission de lutte contre le décrochage scolaire » ..... p.105
- 1.b Comment la politique d'établissement fait la différence ..... p.108
- 1.c Les microlycées ..... p.112

### 2 – L'école, et sinon ? ..... p.117

- 2.a L'éducation populaire comme solution « hors scolaire » au décrochage ? ..... p.118
- 2.b Le rapport Schwartz ..... p.123
- 2.c L'approche globale du décrochage scolaire ..... p.126

### 3 – Au carrefour de l'école et de l'insertion ..... p.130

- 3.a L'école ne peut pas tout ..... p.131
- 3.b Éducation nationale et Mission Locale ..... p.135

# 1. L'école

*Lieu d'expérimentations  
et de solutions*

## 1.a

# Des « Jeunes en difficulté » à la « Mission de lutte contre le décrochage scolaire » *Une politique changeante* *pour une question pérenne*

*par Pierre-Yves Bernard*

**105**

L'histoire des structures dédiées à la lutte contre le décrochage scolaire au sein du ministère de l'Éducation nationale, et donc au sein du système scolaire public, est significative à plus d'un titre.

**C'est d'abord l'histoire d'initiatives locales, en réponse aux problèmes posés par les ruptures de scolarité, particulièrement importants dans les filières professionnelles.**

C'est au sein de ce qu'on appelle encore les LEP (lycée d'enseignement professionnel) que sont créées, dès 1981, les premières structures appelées JED (Jeunes en difficulté). Il s'agissait d'équipes-ressources académiques chargées de monter des actions en direction des jeunes risquant de sortir de l'enseignement professionnel sans qualification.

Ces équipes constituent les premiers noyaux des actions de remédiation pour les décrocheurs, et expérimentent des innovations : méthodologies nouvelles, formations adaptées et formation de professeurs relais dans les établissements. Ce caractère local se retrouve en partie au cours des décennies suivantes : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire sont définies en laissant de larges marges de manœuvres au niveau des académies, ce qui se manifeste par des écarts importants de moyens et de mises en œuvre d'un territoire à l'autre (Bernard et Burban, 2024).

Cette histoire est significative également de la façon dont on définit le public concerné. Quand les JED sont structurés à partir de 1986 sous l'appellation de DIJEN (dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale), deux publics sont particulièrement visés, parce qu'ils traduisent d'une certaine manière deux dysfonctionnements majeurs du système scolaire à cette période, le processus d'orientation et la certification.

par *Océane*,  
ML Bassin d'emploi  
du Granvillais

*Avec les adultes de l'école,  
je me suis sentie aidée et  
raccrochée à quelque chose.  
J'ai repris goût à apprendre.*

Dans le premier cas, il s'agit de l'orientation après la classe de troisième qui laisse sur le carreau un nombre important de jeunes,

désignés comme « sans solution ». Dans le second cas, il s'agit d'offrir une alternative aux jeunes sortant du système éducatif sans diplôme, du fait d'un échec répété à l'examen à une époque où l'obtention du diplôme, CAP, BEP ou bac, est encore très sélective. Et puis, au fur et à mesure de la réduction de ces publics par la mise en place d'une orientation plus accompagnée et de la réduction du caractère sélectif des examens de fin de second cycle, le profil du jeune en difficulté s'oriente davantage vers celui de l'abandon en cours de formation, autrement dit du décrochage au sens commun du terme.

**C'est aussi l'histoire d'une tension entre création de dispositifs périphériques, peu visibles par l'ensemble des acteurs de l'école, et création d'une mission véritablement intégrée au fonctionnement des établissements.** C'est la première conception qui domine jusqu'en 2013, même si le DIJEN change de nom en 1995 pour devenir la Mission générale d'insertion (MGI). Ce changement reste toutefois assez formel, la MGI restant de fait un ensemble de dispositifs identiques à ce qui existait déjà, chargés d'accueillir des jeunes en rupture, sans que le fonctionnement des établissements en soit affecté (Bernard, 2015). Une transformation importante a lieu au tournant des années 2010, avec la mise à l'agenda public de la lutte contre le décrochage scolaire. La MGI devient en 2013 la Mission générale de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). Surtout, son action devient plus visible, portée par des réformes et des plans d'action largement médiatisés, notamment sous les ministères Peillon et Vallaud-Belkacem. Des structures se mettent en place (groupes de prévention du décrochage scolaire, réseaux FOQUALE, etc.) et elles positionnent la question du décrochage au cœur du fonctionnement des établissements.

**Enfin, c'est aussi l'histoire de l'orientation de ces dispositifs. Ils ont généralement été conçus pour assurer un retour en formation initiale, via par exemple des parcours aménagés de formation initiale (Pafi), voire l'aménagement de situations d'attente permettant aux jeunes de retrouver un lien positif avec la formation.**

La dimension insertion, très présente dans les premiers sigles (DIJEN, MGI), traduisait plus une orientation générale des politiques de jeunesse de l'époque, que de véritables actions d'insertion sur le marché du travail. Avec l'obligation de formation et le développement de partenariats, notamment avec les Missions Locales, ces dernières années voient se mettre en place une division du travail plus affirmée où les Missions Locales peuvent intervenir plus tôt dans l'accueil des jeunes en décrochage dans une perspective d'entrée sur le marché du travail, les MLDS se positionnant quant à elles en expertise et accompagnement auprès des équipes éducatives des établissements.

*Je n'arrive pas  
à me projeter,  
je vais tester  
les métiers de  
la restauration  
en faisant  
des stages,  
on verra.*

par Alizéa, 16 ans  
Charleville-Mézières

Toutefois ce positionnement se fait au prix de fermetures de dispositifs d'accueil, dans un contexte de réduction des moyens alloués aux MLDS 🏹

## Références bibliographiques

Bernard, P.-Y. (2015). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? *La vie des idées*, 21 avril.  
<http://www.laviedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>

Bernard, P.-Y. & Burban, F. (2023). Traductions territoriales des politiques de lutte contre le décrochage scolaire : inégalités et effet Matthieu. In Bernard, P.-Y., Michaut, C. & Resnik, J. (Dir.), *Les nouvelles politiques éducatives : entre principes et mises en œuvre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 85-98.

## 1.b

# Comment la politique d'établissement fait la différence *Regards croisés sur deux lycées*

par *Lucy Bell*

108

La persévérance des élèves dans leur scolarité est un enjeu majeur pour les établissements du secondaire. C'est particulièrement vrai en lycée professionnel : selon les estimations de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, en 2022, 11,4 % des élèves de la voie professionnelle avaient quitté l'enseignement secondaire avant même la dernière année de leur formation. Au cœur de cette « bataille », les cellules de veille, lieux d'échange et de prise de décision dédiés aux élèves en difficulté, jouent un rôle central. Toutefois, leur impact sur la persévérance scolaire varie considérablement, comme le montre une comparaison entre les lycées professionnels Bouëxic et Quinet, situés dans une même commune de 300 000 habitants. L'analyse qui suit du fonctionnement de leurs cellules de veille met en lumière l'influence des politiques d'établissement et des dynamiques d'acteurs sur l'accompagnement des élèves à risque de décrocher.

### **Les établissements en bref**

Au moment de l'enquête en 2017, environ 460 élèves étaient inscrits au lycée Bouëxic. L'année précédente, 5,6 % étaient sortis précocement de l'établissement, sans solution de formation. L'offre de certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et de baccalauréats professionnels de Bouëxic est axée d'une part, sur le secteur de l'hôtellerie et, d'autre part, sur celui du commerce et de la vente. Les principales caractéristiques de l'établissement et qui le distinguent des autres lycées professionnels de la commune sont des taux de pression

élevés, des élèves ayant comparativement peu de difficultés sociales et scolaires et des classes mixtes en termes de genre.

Quant au lycée Quinet, il était composé en 2017 de 550 élèves et connaissait un taux de décrochage de 9,1%. Connue comme le « lycée du BTP » de la ville selon une enseignante, les élèves de Quinet sont majoritairement des garçons de milieu populaire. Beaucoup connaissent des difficultés scolaires importantes et le taux de pression dans les formations est faible.

### Cellules de veille : comment les lycées s'emparent de la question du décrochage

#### *Lycée Bouëxic : concilier réactivité et accompagnement*

Au lycée Bouëxic, la cellule de veille est le lieu d'une coexistence entre deux principales logiques. D'un côté, la proviseure privilégie une approche axée sur des résultats rapides pour améliorer le climat de travail et l'ambiance générale de l'établissement, suggérant fréquemment de recourir à des mesures expéditives comme l'exclusion ou la réorientation des élèves en difficulté.

109

par **Lucas, 18 ans**  
ML Charleville-Mézières

*Au lycée je m'entendais mieux avec les élèves plus vieux et certains profs, souvent les discussions n'étaient pas intéressantes avec les élèves. [...] J'ai eu un conflit de personnalité avec la CPE de mon premier lycée, ce qui a amené à me faire changer de lycée, et je n'ai pas pu le réintégrer par la suite, dommage car je m'intéressais à la nature. [...] Je me suis senti abandonné par le système, personne à appeler, pour réintégrer une classe.*

De l'autre, les conseillères principales d'éducation (CPE) insistent sur l'importance du dialogue et du soutien aux familles, cherchant à établir une relation de confiance pour favoriser la persévérance des élèves. Leur démarche est soutenue par leurs collègues impliquées dans la cellule de veille – infirmière, assistante sociale et psychologue de l'Éducation nationale (psy-EN) – mais également par le proviseur-adjoint. Celui-ci justifie son appui par deux impératifs : d'une part, la nécessité d'analyser les situations personnelles, familiales et scolaires des élèves à risque de décrocher afin de personnaliser leur

prise en charge : d'autre part, le respect des procédures encadrant les transferts et exclusions, pour éviter d'éventuelles sanctions du rectorat.

La majorité l'emportant, les exclusions et réorientations forcées vers d'autres établissements restent rares, les solutions privilégiées reposant généralement sur des aménagements d'emploi du temps et des essais dans d'autres formations au sein du lycée.

*Lycée Quinet : « gérer » le décrochage plutôt qu'accompagner*

Au lycée Quinet aussi, deux logiques d'action principales se dégagent, mais qui s'opposent plus frontalement. D'un côté, les CPE et leurs collègues de la cellule de veille (infirmière, assistante sociale, psy-EN) privilégient un accompagnement individualisé et bienveillant des élèves à risque de décrochage. Tout en veillant à maintenir l'ordre et un climat scolaire apaisé, les CPE proposent un suivi adapté aux besoins spécifiques des élèves en difficulté et qui implique leurs familles, souvent confrontées à des difficultés sociales importantes.

De l'autre côté, la direction veille à soigner l'image de l'établissement, tant auprès du rectorat que des parents. Le proviseur met en avant les réussites des élèves, notamment lorsque l'un d'eux remporte le concours « Meilleur ouvrier de France ». Quant à son adjointe, elle concentre ses efforts sur la réduction du taux de décrochage, quitte

à prendre des décisions discutables. Ainsi, elle a priorisé le maintien dans le lycée d'un élève agresseur en réussite scolaire aux dépens de l'agressé, contraint de changer d'établissement après une période d'absentéisme qui le plaçait en situation de décrochage.

*Je suis allé dans deux lycées. Dans le premier, j'ai demandé à ne plus venir en classe car je me faisais harceler, j'étais le plus petit et des élèves m'insultaient, me faisaient tomber, et l'équipe éducative disait que c'était de ma faute. Je me souviens d'une fois, je me suis fait tabasser dans le gymnase, je me suis bloqué le dos, eh bien ils m'ont mis dans une salle vide, tout seul, en attendant la sonnerie, ça a duré plus d'une heure, encore maintenant je trouve cela choquant [...] Je me suis fait virer du deuxième lycée, j'avais des problèmes familiaux et des difficultés scolaires et, là encore, aucun soutien.*

par **Tiago, 16 ans**  
ML Charleville-Mézières

Les discussions en cellule de veille se soldent systématiquement par une prise de décision de la proviseure-adjointe, guidée par l'impératif de maintenir un taux de décrochage aussi bas que possible.

## Conclusion

La comparaison du fonctionnement des cellules de veille des lycées Bouëxic et Quinet met en évidence différentes dynamiques internes de gestion du décrochage scolaire. Tandis que Bouëxic concilie réactivité et accompagnement, Quinet privilégie la réduction statistique du phénomène, parfois au détriment du suivi individualisé des élèves. **L'exemple de ces deux établissements montre que les cellules de veille peuvent être à la fois des leviers de persévérance et des outils de sélection. L'enjeu est donc de repenser ces dispositifs pour qu'ils remplissent pleinement leur mission : offrir à chaque jeune une chance de réussite 🍀**

## 1.c

# Les microlycées, une autre école

*par Olivier Haeri*

Que faire si on a 20 ans, que l'on a obtenu son CAP agricole de jardinier paysagiste et qu'après plusieurs années d'activité professionnelle, on regrette ce choix ? Ou si l'on a été absent de l'école pendant plusieurs années pour des raisons personnelles ou de santé et qu'à 18 ans, on est considéré comme trop âgé pour aller en seconde ? Est-il possible de se préparer à un baccalauréat général ou technologique si l'on s'est désengagé de l'école à 15 ans et qu'on en a aujourd'hui 19 ?

**Parce que des enseignants ont rencontré des jeunes trop vieux pour reprendre leur scolarité au niveau où ils l'avaient laissée, mais pas assez âgés pour postuler à un DAEU, ils ont proposé des écoles réservées au "raccrochage scolaire",** construites sur l'idée qu'une autre façon de faire était possible et nécessaire. Pour permettre aux élèves de raccrocher aux apprentissages, ces enseignants ont interrogé leurs habitudes pédagogiques et l'organisation de l'école.

Les microlycées, lycées de la nouvelle chance ou lycées des possibles sont des petites structures de l'Éducation nationale dont le fonctionnement et les principes pédagogiques permettent de préparer au baccalauréat des jeunes de 16 à 25 ans après une période de décrochage scolaire. Dans la majorité des cas, ces établissements préparent au baccalauréat général et technologique.

Les établissements pionniers se sont réunis dans la Fespi (Fédération des établissements scolaires publics innovants)<sup>1</sup> et ont inspiré le développement de ce que l'Éducation nationale a nommé des Structures de retour à l'école (SRE). Ces nouvelles structures sont plus souvent des classes ou des dispositifs et ne sont pas membres de la Fespi. Aujourd'hui, près d'une centaine de petites structures publiques dédiées au « raccrochage scolaire » existent sur tout le territoire<sup>2</sup>.

Les projets pédagogiques ont en partie été construits et ont évolué en prenant en compte les histoires scolaires et le vécu du décrochage de celles et ceux qui cherchaient à se rescolariser.

## Pourquoi ne pas proposer un retour à l'école aux décrocheurs ?

Lorsqu'un jeune arrête sa scolarité, il se voit souvent proposer une formation professionnalisante, de préférence assez courte. On attribue en effet aux jeunes en décrochage scolaire un certain nombre de caractéristiques, comme le manque d'appétence pour les savoirs théoriques, l'absentéisme ou le besoin de devenir autonome financièrement.

Des dispositifs qualifiant dans lesquels le concret sera valorisé et qui pourraient permettre d'intégrer rapidement le marché du travail sont proposés.

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause la pertinence de ces préconisations, mais de prendre en compte les perceptions des jeunes qui n'y ont pas adhéré. En effet, les entretiens menés dans les microlycées révèlent que beaucoup ont souffert de ces représentations.

La rupture avec l'école n'était pas nécessairement un désintérêt pour les apprentissages. L'absentéisme peut avoir été la conséquence de difficultés d'intégration dans une classe ou d'événements personnels. L'orientation par défaut vers une filière professionnalisante courte est perçue comme le signe d'une incompétence, contribuant à dégrader l'image de soi.

En travaillant sur le rapport aux apprentissages ou en formalisant des récits biographiques, les enseignants sont régulièrement surpris par le très grand nombre de jeunes accueillis qui adoptent, dans certains domaines, des comportements d'autodidactes. Certains ont appris l'anglais en regardant des séries, d'autres à dessiner, à coder, à jouer d'un instrument seuls. Ils apprennent donc, mais pas nécessairement dans les cadres et temps contraints de l'école.

par Louane, 17 ans  
ML Charleville-Mézières

*J'ai toujours apprécié l'école, mais pas l'environnement scolaire et les élèves qui s'insultent. J'ai dû changer plusieurs fois d'établissements suite à des soucis familiaux, ce qui m'a amenée à faire 4 collèges. J'ai trouvé que dans chaque collège il n'y avait pas le même niveau scolaire, soit j'étais en avance, soit je devais réapprendre, il y avait toujours un décalage, je m'ennuyais.*

1 <https://www.fespi.fr/>

2 <https://eduscol.education.fr/1613/prise-en-charge-des-jeunes-en-situation-de-decrochage-scolaire>

Les parcours qui ont mené au décrochage scolaire s'apparentent parfois à des processus progressifs d'exclusion dans lesquels les difficultés économiques, sociales et personnelles se cumulent et se renforcent : précarité du logement, pauvreté, ruptures familiales, maladie, difficultés d'accès au droit... Il est frappant de constater que les jeunes qui ont décroché de l'école sont nombreux à dire qu'ils ne parlaient de leurs difficultés à aucun adulte. Ainsi, à rebours de représentations répandues, l'absentéisme et le faible engagement dans les apprentissages à un certain moment peuvent avoir été subis. La déscolarisation n'est alors qu'une période de pause nécessaire. Le retour à l'école et la réussite au baccalauréat seront possibles lorsque ce sera « le bon moment » dans l'histoire du jeune.

L'orientation subie vers des filières professionnalisantes courtes peut avoir des effets négatifs durables sur l'image que les jeunes se font d'eux-mêmes. En postulant pour intégrer une structure de retour à l'école, beaucoup disent avoir vécu l'orientation avant tout comme un barrage : « tu ne passeras pas... ». L'injonction à trouver une autre voie, alors que les jeunes ne se sentent pas prêts, a été mal vécu. Ce n'est pas la qualité de la formation professionnalisante qui est en jeu, puisque beaucoup ont arrêté avant même de commencer. La déscolarisation a été un choix, un moyen de refuser une orientation stigmatisante et de retrouver un peu de capacité d'agir sur leur vie. Intégrer un établissement scolaire pour raccrocher, c'est alors chercher une réparation. Puisqu'il n'y a pas de place dans la même école que celle de leurs camarades, ils essaient alors une école différente.

*Je n'ai jamais voulu stopper tout. L'arrêt de l'école n'est pas une fin mais le début d'autre chose et ma mère m'avait déjà parlé de la Mission Locale.*

*par Dunkan, 16 ans  
ML Charleville-Mézières*

### **Quelques invariants dans l'approche pédagogique des établissements de type microlycée**

Accueillir des jeunes qui ont connu une rupture de scolarité implique de faire avec une contradiction apparente entre leur désir de retour à la norme et la nécessité de ne pas reproduire une forme scolaire et une organisation de l'école qui ne leur convenaient pas.

Les premiers établissements de type microlycée se caractérisent à la fois par la spécificité du public accueilli et par une approche expérimentale qui interroge les cadres habituels du fonctionnement de l'école. **Le travail en équipe y est institué, le temps de travail et les missions des professionnels sont conçus différemment, chaque jeune est accompagné individuellement par un professeur référent ou tuteur, les effectifs de chaque groupe-classe sont réduits pour éviter le sentiment d'anonymat,** la place des absents est pensée, le règlement intérieur prend en compte le fait que beaucoup d'élèves sont majeurs...

*Il faudrait des petites classes de 15 élèves, des profs à l'écoute, qui ne jugent pas, qui ne orient pas, et plus de temps aux devoirs.*

par Louane, 17 ans  
ML Charleville-Mézières

Avec le développement des écoles et dispositifs accueillant spécifiquement des publics en « raccrochage », nous avons pu observer de nombreuses variations par rapport aux choix des établissements pionniers. Toutefois, toutes sont amenées à composer avec les tensions et contradictions liées à l'objectif de préparation au baccalauréat, pour des élèves aux parcours atypiques et pour lesquels le retour à la régularité et à l'engagement dans le travail scolaire va souvent nécessiter du temps. Il est donc possible de repérer des invariants pour accueillir la singularité, raccrocher aux apprentissages grâce à une pédagogie ambitieuse, agir sur le climat scolaire et développer les compétences des adultes qui accompagnent les jeunes dans leur processus de raccrochage.

Favoriser le retour à l'école est d'abord une question d'accueil. Il s'agit pour les adultes de laisser une véritable place à la parole de chaque jeune et à son histoire. L'intention est de permettre de construire ou de reconstruire un projet de formation et/ou un projet de vie en respectant la temporalité de chacun. Il s'agit donc d'accueillir un jeune en tant que personne, d'accueillir ses difficultés et ses empêchements, de soutenir et de chercher à lever tous les freins au retour à l'école. Ainsi, les questions sociales, médicales, d'accès au droit, autrement dit tout ce qui ne relève pas habituellement de la relation d'enseignement, sont travaillées, avec l'aide de partenaires.

L'accueil et le travail sur la relation sont des conditions pour que les enseignants puissent avoir un niveau d'exigence élevé pour les apprentissages. Les objectifs en termes de savoirs et de compétences sont ceux des programmes officiels, puisque ces structures préparent et permettent d'obtenir des diplômes nationaux. **Les enseignants ont éprouvé qu'en étant compréhensifs, en faisant preuve de souplesse et d'adaptation, l'engagement des jeunes dans le travail et les apprentissages était favorisé.** Ainsi, en réfléchissant sur le sens

des savoirs, sur les manières d'explicitier les enjeux des questions travaillées en classe, en faisant de l'évaluation un moyen pour soutenir le jeune, les enseignants cherchent d'autres chemins pour permettre l'acquisition de savoirs scolaires ambitieux.

Le travail sur le climat scolaire vise à ce que l'expérience vécue du temps passé à l'école soit constructive, et soutienne le désir de venir jusqu'à l'établissement. Des temps spécifiques sont pensés pour que les jeunes puissent faire des propositions et prendre des responsabilités, ce qui permet de tisser des liens avec d'autres élèves et tous les adultes de la structure, autour d'un projet d'aménagement d'un espace, d'un projet de sortie, de repas ou d'activités. Les lieux sont dans l'idéal également pensés pour permettre le lien entre les cours : il existe des espaces communs aux enseignants et aux jeunes, les jeunes sont accueillis avant et après les cours, une attention particulière est accordée aux interstices.

**Les adultes qui interviennent dans ces structures s'engagent a priori à travailler sur leurs compétences professionnelles et à chercher à les enrichir.** Il est donc fréquent que les adultes travaillent davantage en équipe pour échanger sur leurs pratiques et se co-former, travailler sur l'accompagnement de chaque jeune par-delà le cloisonnement entre les différents métiers, apprendre à se positionner en tuteur, traiter les questions de vie scolaire. Les élèves qui raccrochent interrogent le fonctionnement habituel de l'école, et donnent envie aux adultes qui les accompagnent de développer leur professionnalité pour mieux les accompagner 🍌

## 2. L'école, et sinon ?

## 2.a

# L'éducation populaire comme solution « hors scolaire » au décrochage ?

par Alicia Jacquot

118

**La prise en charge du décrochage scolaire se développe dans un contexte d'injonction forte au partenariat** (Morel, 2020) où les associations sont appelées en renfort pour remplir des missions de service public. Dans l'offre conséquente présente sur les territoires, les associations d'éducation populaire reconnues complémentaires de l'enseignement public tirent leur épingle du jeu car elles apparaissent comme plus légitimes et plus expérimentées sur la prise en charge de la jeunesse en difficulté. Depuis leur avènement à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, **ces associations suivent une certaine logique d'action en se situant, tout d'abord à côté de l'école, puis, par la suite, aux côtés de l'école, passant d'une logique de complémentarité à une logique de continuité éducative** (Laforets, 2016). On peut alors se demander pour quelles raisons elles interviennent sur la question du décrochage scolaire et quelle est leur place dans l'offre de solutions de remédiation ? Pour le comprendre, il faut d'abord définir ce que l'on entend par éducation populaire, puis analyser son positionnement dans la prise en charge de la jeunesse en difficulté scolaire.

### **L'éducation populaire, qu'est-ce que c'est ?**

Pour Poujol (1993), l'éducation populaire « est un projet de démocratisation de l'enseignement, porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former les citoyens ». L'association des Francas la définit à partir de ses missions : « proposer la découverte d'activités très diverses (sportives, culturelles, artistiques...), développer l'ouverture au monde des enfants et des adolescents, continuer l'éducation en dehors de l'école, etc. »<sup>1</sup>. On constate que ces définitions se font en rapport

avec le monde scolaire et excluent potentiellement les autres formes d'éducation populaire portées par des associations comme le planning familial ou les cafés associatifs, par exemple.

C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'étudier les contextes dans lesquels prend forme l'éducation populaire, plus que la formule ou sa définition (Lebon et De Lescure, 2016). Les sociologues invitent à se questionner, non pas sur une définition objective de l'éducation populaire, mais sur les rapports que ses acteurs et actrices entretiennent avec elle, en caractérisant leurs discours avant de prendre en compte leurs pratiques. C'est donc une catégorie discursive qui peut être analysée sous deux angles ; celui des « *nominalistes* » où l'éducation populaire est vue comme une catégorie d'action mais également comme une vision du monde. Ou celui des « *réalistes* » : elle se définit comme une activité, un loisir, un emploi, voire une identité.

De plus, l'éducation populaire doit également être pensée comme faisant partie d'une réalité sociale auxquels de nombreuses personnes se réfèrent. Elle reste donc « *unificatrice et générique* ». Une fois cet écueil évité, il est nécessaire d'analyser ses pratiques. Mais nous sommes encore confrontés à un problème ; c'est le nombre de pratiques existantes qui peuvent se rapporter à l'éducation populaire sans forcément s'en revendiquer. Il serait donc trop restrictif de se cantonner aux seules actions et missions qui se réclament de « l'éducation populaire ». En ce qui concerne la prise en charge du décrochage scolaire, nous faisons le choix d'une approche nominaliste de l'éducation populaire parce qu'elle devient une catégorie de l'action publique. Cela provoque donc une remise en cause des frontières de l'éducation populaire chez certaines associations, notamment les plus anciennes.

Depuis ses débuts, l'éducation populaire prend la forme d'associations, qui naissent dans des contextes historiques bien différents favorisant leur émergence et produisant des enjeux et des objectifs distincts comme la promotion de la laïcité ou des vacances collectives, l'encadrement des enfants, ou encore l'éducation à l'environnement, etc. Ce sont ces dimensions qui structurent les premières bases de leurs identités et revendications militantes. Si, aujourd'hui, elles peuvent se rejoindre sur certaines actions, elles conservent des liens avec leurs attributions de départ : de l'organisation de centres de vacances avec ou sans hébergement, en passant par la formation, pour finir sur la prise en charge des publics dits « vulnérables ». Aujourd'hui, certaines grandes fédérations d'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, Ceméa, Francas<sup>1</sup> par exemple) sont davantage liées par des collectifs ou par des politiques publiques communes (le loisir, les vacances, la formation, etc.)

<sup>1</sup> Les Francas, « Importance accordée à l'éducation. Perception des centres de loisirs », Médiaprim, 2012.

et rejettent fortement certaines associations plus récentes comme l'AFEV et Unis-Cité en les considérant comme de « petites entreprises » et en invalidant leur revendication d'appartenance au monde de l'éducation populaire. Cela peut les pousser à entrer fortement en concurrence sur certains territoires.

### Quelle place dans la prise en charge du décrochage scolaire ?

**Ce n'est pas par hasard si ces associations d'éducation populaire sont appelées par les pouvoirs publics à intervenir sur le décrochage scolaire dans les années 2000. En effet, grâce à leurs évolutions, elles ont su développer des discours d'expertise sur plusieurs domaines :** le périscolaire, le loisir éducatif ou encore la prise en charge d'enfants en difficulté scolaire ou sociale. Lorsque la question du décrochage scolaire entre dans le débat public, les associations d'éducation populaire y voient une chance à saisir, par certains dispositifs externes au cadre scolaire (« devoirs faits » par exemple) et liés aux loisirs de l'enfant (« colos apprenantes »), puis par des dispositifs internes (ateliers relais). **Par ailleurs, certains dispositifs ont été pensés par ces associations comme des « laboratoires d'essai », leur donnant la possibilité de mettre en action les valeurs qu'elles défendent : école pour tous, éducation nouvelle, pédagogies dites « alternatives », etc. L'intervention sur le décrochage scolaire est également une entrée d'argent conséquente à travers le financement propre des dispositifs** et par celui de la convention pluriannuelle d'objectifs, dans un contexte d'émergence d'un marché associatif et de transformations des modalités de financements.

De plus, l'éducation populaire fait partie des figures de l'action sociale en France depuis ses débuts (Lee Downs, 2015). Cette dernière est passée de la figure de militants, catholiques, laïques ou communistes à celle d'un engagement désintéressé développée par l'institutionnalisation de l'après-guerre (pour les plus récentes notamment). Cette image rappelle celle des hussards noirs de la République, ces enseignants de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ayant connu une institutionnalisation massive due aux lois Ferry de 1881-1882 (école gratuite, laïque et obligatoire). À l'époque, le projet de la III<sup>e</sup> République est de permettre à tous les enfants d'accéder à une éducation de base sans avoir à passer par l'éducation religieuse ni par l'idéologie socialiste alors en développement en France. Cette volonté est saluée par les associations d'éducation populaire de l'époque, présentes dans les instances de décision ou proches de personnalités politiques qui permettent, par la suite, le développement de l'institution scolaire. Ces éléments participent à leur institutionnalisation par la suite et au développement d'un marché associatif.

## Qu'en est-il aujourd'hui ?

Depuis quelques années, leur légitimité dans la prise en charge du décrochage scolaire est en tension à cause de plusieurs facteurs. D'une part, le développement du marché associatif depuis le début des années 2000 et le renforcement du financement par appels à projets (Tchernonog, 2012) qui positionne des associations beaucoup plus spécialisées, donc considérées comme plus légitimes sur ces questions, comme l'AFEV et Unis-Cité (même si elles ne se sont pas constituées comme faisant partie du mouvement d'éducation populaire dès leur création). D'autre part, les pouvoirs publics (ministère de l'Éducation nationale, Régions) tendent à réincorporer la prise en charge du décrochage scolaire dans leurs propres structures (PSAD, MLDS, France Travail) renvoyant les associations d'éducation populaire aux loisirs et au hors scolaire.

En effet, la part de subventions publiques accordée aux associations diminue, laissant la place aux commandes publiques et appels à projets.

**De cette privatisation et du changement de mode de financement découle une mise en concurrence, où le monde associatif aurait pour avenir d'être un secteur marchand proposant des services à bas coût et remplissant des missions de service public, dont celui de la prise en charge du décrochage scolaire.** On demande alors aux personnels associatifs d'avoir une posture plus professionnelle, avec des compétences spécifiques. Ce phénomène se renforce avec la RGPP et la modernisation de l'action publique, visant à une réduction des dépenses publiques. Lorsque l'on regarde ces objectifs énoncés par l'Éducation nationale, on constate que les associations d'éducation populaire, complémentaires de l'enseignement public, se voient assigner un rôle précis : mettre en œuvre et accompagner le dialogue entre les agents de l'État et les agents opérationnels. Ce partenariat les oblige à répondre à certains appels d'offre et profite aussi au Ministère car elles complètent le travail de l'État sur les territoires, voire, parfois, effectuent le travail d'accompagnement à sa place. En réaction à ces changements, l'appel de Bobigny préconise « *la combinaison de l'éducation formelle, informelle et non formelle* » et le soutien à la vie associative. Les associations revendiquent ainsi leur expertise de la jeunesse et des problématiques sociales et que l'accès aux connaissances se joue aussi en dehors de l'école. Mais cela n'enraye pas la mise en concurrence sur le marché associatif depuis les années 2010, notamment sur la question du décrochage scolaire, où l'AFEV et Unis-Cité remportent de nombreux marchés. La première parce qu'elle revendique des compétences sur les difficultés scolaires et se positionne fortement dans les quartiers prioritaires auprès des collectivités et de l'Éducation nationale, et la deuxième grâce à la montée en puissance du Service Civique, de ses revendications plus

proches des politiques néolibérales (liens forts avec l'ESSEC par exemple) et de ses liens avec Jeunesse et Sports. Finalement ces deux associations sont très présentes sur la prise en charge du décrochage car elles ont réussi à développer leur proximité avec les pouvoirs publics au moment où ce problème social devient public, ce qu'avaient pu faire d'autres associations comme la Ligue ou les Francas dans les années 1980 autour des loisirs des enfants et des jeunes.

L'autre facteur est récent et prend forme dans les recommandations ministérielles et le cadrage législatif. On constate que le Ministère veut reprendre la main sur certains dispositifs, notamment ceux internes à l'école, et présente les associations d'éducation populaire au même titre que les fondations d'utilité publique ou que les organismes de formation comme l'École de la Deuxième Chance ou l'Épide, invisibilisant l'appellation « éducation populaire » et renforçant l'aspect « complémentaire » de l'enseignement public. L'obligation de formation jusqu'à 18 ans aurait pu renforcer la place de ces associations sur la question du décrochage scolaire, mais certaines sont reléguées au secteur des loisirs. De plus, la compétence accordée aux Régions laisse place à une territorialisation de l'action éducative où certaines associations sont reconnues comme plus légitimes car davantage financées, ayant plus de personnel salarié et reconnues comme étant compétentes sur l'accompagnement des jeunes en difficultés sociales et scolaires. **Ces éléments façonnent donc un marché associatif local où les associations les plus importantes sont présentes dans les instances de décision sur la question éducative et se positionnent dans les instances de décisions comme les PSAD, ce qui facilite la prise en charge des jeunes en situation de décrochage ainsi que leur insertion au niveau local** 🇫🇷

## 2.b

### Le rapport Schwartz Visionnaire et pragmatique

par Pierre-Yves Bernard

123

On considère à juste titre le rapport que remet Bertrand Schwartz au Premier ministre Pierre Mauroy en 1981 comme un événement fondateur. Rédigé en quelques mois par un homme qui a toujours milité pour une transformation du système éducatif, il met en cause l'insuffisance des qualifications professionnelles des jeunes entrant sur le marché du travail et propose une approche globale des difficultés de la jeunesse (emploi, mais aussi logement, santé, etc.). En relisant aujourd'hui le Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, **on est surpris de la faible place qu'y occupe la question scolaire**. C'est d'autant plus paradoxal pour l'auteur d'*Une autre école* en 1977, militant pour une transformation du système éducatif et les méthodes de l'Éducation nouvelle. La réponse à ce paradoxe réside peut-être simplement dans le contexte où ce rapport a été réalisé. La gauche vient d'arriver au pouvoir sur un programme de transformation profonde du système productif (nationalisations, nouveaux droits sociaux pour les salariés), soutenu par un électorat qui compte bon nombre d'enseignants qui ne sont pas prêts à voir bouger le système éducatif dans le sens que préconise Bertrand Schwartz. C'est du reste ce qu'il déclare implicitement lui-même en 1994 : « *Je vais vous faire un aveu. Lorsque j'ai fait mon rapport en 81, à la demande du Premier ministre, il m'a dit : " Je vous demande de ne pas parler de l'école." Naturellement qu'il faut la changer* » (cité dans la postface de Philippe Labbé à la réédition du rapport en 2007, p. 188). Dans le constat des difficultés des jeunes, les mutations du marché du travail et de l'économie sont mises au premier plan : « *La sélection*

opérée par l'école se double désormais d'une sélection impitoyable par le marché du travail, qui exclut les jeunes les moins qualifiés. Ceux-ci commencent à former un noyau dur du chômage. Les jeunes font les frais des mutations technologiques et des transformations des structures de l'économie. La substitution du capital au travail affecte à la fois la quantité d'emploi et c'est sur l'emploi des jeunes que se marquent le plus fortement ces évolutions. » (Schwartz, 2007 [1981], p. 32). Alors que ce texte porte en grande partie sur la question de la qualification des jeunes, la question scolaire est placée en dehors des limites de l'investigation du rapport, mais son importance est rapidement évoquée : « *Le problème scolaire, qu'il n'est pas de notre rôle de traiter, pèse aujourd'hui d'un poids que tout le monde s'accorde à reconnaître comme lourd : si ce poids n'était pas rapidement allégé, il serait même à redouter que nos propositions elles-mêmes en soient affaiblies, tant pour leur efficacité que pour leur crédibilité* » (ibid. p. 39). Cette délimitation repose sur la conviction, partagée à l'époque par les interlocuteurs de Bertrand Schwartz, que la question scolaire est d'abord une question sociale. Les problèmes scolaires, tant politiques que sociaux, sont d'abord **les problèmes de la société dans son ensemble** : « [...] **on souligne que l'école n'est que le produit de la société et la politique éducative un sous-ensemble de la politique générale menée depuis des décennies. Nous partageons, bien entendu, ces points de vue.** » (ib. pp. 39-40)

124

Pour les jeunes non qualifiés, leur situation est bien sûr définie à partir de leur sortie du système éducatif, mais aussi en fonction de leur situation sociale. « *Ils n'ont pas achevé une formation générale ou professionnelle complète (ils ont abandonné l'école en cours de scolarité dans l'enseignement général ou technique ou à partir des classes préprofessionnelles : CPPN, CPA). Ils sont, en grande majorité, issus des catégories sociales les plus défavorisées. De plus, parmi eux se trouvent de nombreux jeunes nés de parents d'origine étrangère, ceux que l'on appelle les immigrés de la seconde génération.* » (ib. p. 44). Le fait qu'ils ne soient plus dans le système scolaire n'est pas présenté comme anormal : « *Trop âgés pour l'école, ils sont encore trop jeunes pour l'entreprise, telles qu'elles sont aujourd'hui.* » (ib. p. 44). L'effort d'adaptation de la société à cette jeunesse en difficulté doit donc se faire plutôt dans les entreprises, notamment à travers des « *formations qualifiantes d'un type nouveau* » (ib. p. 41). Le rapport Schwartz est de fait un plaidoyer pour la formation en alternance, dans un cadre bien sûr modernisé où l'accès à la qualification passe avant tout par la maîtrise de compétences. Ce que le rapport nomme l'alternance pédagogique revêt bien des avantages. C'est un moyen de lutter contre les inégalités, parce qu'elle offre aux enfants des classes populaires la possibilité de poursuivre une formation. « *Les jeunes, généralement issus des catégories sociales les plus défavorisées, sont exclus du système scolaire parce qu'ils ont mal supporté les apprentissages formels*

et les approches trop théoriques. [...] Lorsque nous proposons l'alternance pédagogique, nous avons précisément pour but de retrouver un moyen pour intéresser ces jeunes à la formation, et les inciter à se qualifier. » (ib. pp. 49-50). En dehors de ce plaidoyer pour l'apprentissage, le rapport Schwartz pointe les facteurs spécifiques de rupture de scolarité pour les élèves de lycée professionnel : le coût des études et l'échec à l'examen. Ainsi dans le premier cas, écrit-il : « De nombreux élèves de l'enseignement court appartiennent à des milieux modestes ; pour eux la recherche d'un salaire d'appoint et le poids financier des frais de scolarité sont des causes d'abandon. » (ib. p. 60). Il en déduit une proposition de mesures qui restera sans suite, mais qui se rapproche des politiques d'incitation financière expérimentées des années plus tard dans les pays anglo-saxons : « Le relèvement des bourses [...] et l'accroissement de leur nombre doivent être prévus, ainsi qu'une prime d'entrée au lycée d'enseignement professionnel au début de chaque année ». (ib.).

Le rapport préconise la mise en place de structures nouvelles pour accueillir les jeunes, et plaide pour des formations en alternance. C'est un véritable modèle que présente Bertrand Schwartz, qui va inspirer les premières mesures de la politique d'insertion des jeunes du nouveau gouvernement socialiste à l'aube des années quatre-vingt. On trouve dans le rapport un certain nombre de dispositifs mis en place dans les années qui suivent sa parution, les Missions Locales, les contrats de qualification, les emplois d'intérêt collectif. On y trouve aussi des propositions qui ne se traduiront en acte que bien plus tard, comme le droit individuel à la formation permanente. Mais il s'agit aussi d'une mise en forme qui va structurer la représentation publique des ruptures de scolarité. On pourrait la résumer en deux points :

les ruptures sont définies comme un manque, ou une insuffisance de qualification. C'est tout à la fois l'inachèvement des parcours (pour les non qualifiés) que l'incomplétude de la formation (pour les autres) qui font problème ;

les solutions sont essentiellement en dehors de l'école, même s'il préconise la possibilité pour tous de retour à l'école après une rupture : sont mis au premier plan l'alternance et les dispositifs spécifiques d'accueil et d'orientation des jeunes en dehors du monde scolaire, ce que vont être, de fait, les Missions Locales.

Au fond, si la question scolaire n'apparaît pas comme centrale ici, c'est que la problématique identifiée, ainsi que sa solution, sont situées dans le cadre du marché du travail plus que dans le cadre scolaire. La question publique n'est pas encore le décrochage scolaire, mais l'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

**On se retrouve dès lors dans une position paradoxale car ce texte va ainsi fixer durablement la question des jeunes non qualifiés en dehors de l'école** 📌

## 2.c

# L'approche globale du décrochage scolaire *La traduction* *en Mission Locale* *quarante ans après*

126

par Amel Kouza & Ninon Szwed

Le décrochage scolaire est devenu un sujet pleinement assumé en Mission Locale près de quarante ans plus tard. Autrement dit, les structures sont passées du bricolage agile à l'outillage officiel.

*Je connaissais quelqu'un qui est inscrit à la Mission Locale, donc je me suis dit je vais voir ce que ça donne.*

*Je ne m'attendais pas à grand-chose, car je pensais que ce serait comme l'école et qu'on ne s'occuperait pas de ce que je veux vraiment. Mais finalement c'est différent ici. On avance à mon rythme.*

par *Elise, 16 ans*  
ML Charleville-  
Mézières

S'intéresser aux jeunes et à leur histoire de vie est l'une des composantes de l'approche globale de l'accompagnement. Héritage du rapport Schwartz, la démarche doit tendre à remettre du sens dans le parcours passé afin de pouvoir se projeter. « Ils sont pour la plupart

*dans une période de préparation à la vie [...] Contre l'espace morcelé sans repères, un espace cohérent où se construire. [...] Seuls les jeunes qui trouvent un lieu où il leur est possible de "reglobaliser" une vie éclatée – école, rue, entreprise, logement... – arrivent à se situer et à s'insérer dans la société. [...] Un environnement socio-culturel qui leur est indispensable pour vivre autrement qu'en menant une existence "en miettes" »<sup>1</sup>. L'école et le parcours scolaire ont donc toujours été parmi les éléments déterminants des échanges en entretien et dans l'élaboration des projets de vie des jeunes en Mission Locale.*

Celles-ci ont une légitimité à investir ce sujet et à parler de ces publics au regard de la proportion non négligeable qu'ils représentent parmi l'ensemble des jeunes accompagnés.

Pour réaliser cette revue, un appel à contribution national a été lancé par l'Institut Bertrand Schwartz auprès du réseau des Missions Locales.

12 structures se sont saisies de l'opportunité pour mettre en œuvre des actions auprès des jeunes accompagnés autour du décrochage scolaire et plus largement de leur relation à l'école, et l'ont partagé pour la création de ce numéro. Ateliers créatifs, entretiens, groupes de parole... autant d'outils déployés pour favoriser l'expression et le partage d'expériences.

L'approche globale de l'accompagnement en Mission Locale – à savoir prendre en compte l'accès à l'emploi, la citoyenneté, la formation, le logement, les loisirs/sport/culture, le projet professionnel, la santé, la justice, l'accès aux droits – permet de s'atteler à n'importe quel sujet, dont celui du rapport à l'école. En effet, comprendre d'où l'on vient permet de se situer et de se projeter en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable.

Investir le rapport à l'école en Mission Locale est donc utile à tous les jeunes, pas que décrocheurs, sur différents plans. D'une part cela agit sur leur bien-être, car l'expression ou sa retranscription créative sont facteurs de valorisation, de réconciliation ou d'acceptation avec leur histoire personnelle. D'autre part, cela est utile à leur parcours pour l'élaborer ou se remobiliser vers toutes sortes de solutions, à l'école ou en dehors.



50,3%

Proportion en 2024 de jeunes accueillis en ML sortis du système scolaire sans certification validée ou sortis en cours de premier cycle ou ayant abandonné un CAP/BEP avant la classe terminale.

<sup>1</sup> Schwartz B., 1981, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport remis au Premier ministre, Paris, La Documentation française [<https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/174000666.pdf>].

Ces démarches s'inscrivent dans un cadre de valeurs qui fait partie intégrante de l'éducation populaire. En effet, il ne s'agit pas d'exprimer pour exprimer mais bien d'accompagner vers l'émancipation et l'autonomie en s'attachant à ce que l'individu prenne place dans un collectif et plus largement dans la société. Ces actions permettent d'impliquer les jeunes, dans la mesure où la mise en discussion d'un sujet sociétal sur lequel ils possèdent une expertise leur ouvre un espace de participation citoyenne.

### Illustration pratique

À la Mission Locale de Lille Avenirs, une journée a été dédiée au sujet du décrochage pour la Revue. Elle a été co-animée par trois jeunes volontaires en Service Civique engagés sur le Lab'Expression et le journal « Regards Jeunes », ainsi que trois professionnels, respectivement coordinateur Lutte contre le décrochage, référente Génération engagée de la Mission Locale et référent Génération engagée de l'Éducation nationale.

La matinée a permis d'explorer le sujet et de partager les expériences de chacun. Selon la méthode du *world café*, trois questions ont été posées :

*Pourquoi j'ai décroché ?  
J'ai quitté l'école, et après ?  
On m'a fait des propositions, qui, quoi ?*

L'après-midi a été consacré à la restitution des apports du *world café* via des productions médias. Découvrez leurs réalisations :



Article	Vidéo	Podcast
<b><i>Pourquoi j'ai décroché ?</i></b>	<b><i>J'ai quitté l'école, et après ?</i></b>	<b><i>On m'a fait des propositions, qui, quoi ?</i></b>

Cette action est une illustration des pratiques professionnelles en Mission Locale qui réunissent approche globale de l'accompagnement des jeunes, offre de service de la Mission Locale et contribution à une forme de plaidoyer global visant à faire remonter la parole des jeunes en vue de sa prise en compte par les pouvoirs publics 🗣️

*«Rien ne se fera sans les jeunes.  
[Toute politique] ne peut être  
entreprise et menée à bien qu'avec  
ceux à qui elle s'adresse.»*

*Bertrand Schwartz*

## **L'école de la vie**

*S'il y a eu des moments très difficiles,  
Des fois où le fil de l'école était fragile,  
La maladie, mes souffrances et mes absences,*

*Les fois où l'école n'avait pour moi plus de sens.*

*Et pour les leçons et devoirs à l'hôpital,  
Les cours à distance où je n'ai pas le  
moral, Et quand on te dit que tu en as de  
la chance, De louper l'école tu as une  
peine immense.*

*Des protocoles adaptés ne suffisaient  
jamais, Et dans l'imaginaire, la différence  
est amère, Si parfois j'ai supporté des  
surnoms vulgaires, Des pensées  
suicidaires souvent je ruminais.*

*Et on me disait pour passer mon B.T.S.,  
Que le handicap m'empêchait d'être dans le  
palmarès, J'aurais bien voulu obtenir une licence,  
Mais le handicap excellait toute précellence.*

*Une fois seule avec en poche mon  
B.T.S., Esseulée de manière  
abracadabrantesque,  
Dans une mer déchaînée, j'ai trouvé une bouée,  
La Mission Locale, une structure dévouée, j'ai trouvé.*

*par Caroline  
ML du Bassin d'emploi Granvillais*

# 3. Au carrefour de l'école et de l'insertion

## 3.a

# L'école ne peut pas tout

*Entretien avec Marie Duru-Bellat*

*par Pierre-Yves Bernard*

*Dans le cadre de notre revue, nous souhaiterions apporter un éclairage sur la relation formation/emploi pour les jeunes sortants sans diplôme ou avec un faible niveau de qualification. On peut commencer par cette question des difficultés d'insertion des non-diplômés.*

**MDB** : C'est une question qu'on peut poser d'une autre manière : pourquoi les diplômés s'insèrent bien ? Une première réponse serait plutôt celle des économistes, avec la théorie du capital humain : parce que les diplômés ont des compétences. Les non-diplômés n'en ont pas, donc ils sont sans qualité, ils n'ont rien à proposer sur le marché, donc ils ne s'insèrent pas. Mais il y a aussi une autre perspective qui consisterait à dire que **tous les jeunes sont en concurrence, et les diplômés les classent**. Ce n'est pas un effet absolu du diplôme, en termes de compétences qu'il certifie, mais un effet relatif. **L'aspect classement est ici très important, et c'est vrai que, plus le niveau de diplôme d'une génération se déplace vers le haut, plus les derniers de la classe sont relégués au fond**. Donc c'est vrai que ces jeunes sans diplôme pâtissent du fait que tous les autres vont plus loin. Leur situation dépend quand même de la conjoncture. Dans les années 60-70, avec une conjoncture de l'emploi qui était meilleure pour les jeunes, il y avait un écart beaucoup moindre entre le taux de chômage des jeunes avec diplôme et des jeunes sans diplôme, ce qui montre bien que, quand on a besoin de jeunes, on les prend, quelle que soit leur formation. Cependant il est certain qu'il y a des jeunes sans

diplôme qui ont du mal, même dans les activités basiques de la vie, quand on ne sait pas lire du tout, quand on peut avoir des acquis vraiment très limités. Donc il y a un effet de compétences absolues, mais il faut le relativiser.

**Aujourd'hui beaucoup de dispositifs fonctionnent sur ce principe de rapprochement avec l'entreprise. Est-ce que vous pensez que c'est efficace, et à quelles conditions, et est-ce que ça répond aux exigences d'équité et de justice sociale du système éducatif ?**

**MDB :** De toute façon, ce qui répondrait aux exigences de justice sociale, ce serait que tous les jeunes aient, au sortir de l'école commune, les mêmes compétences de base. On sait qu'on n'y arrive pas, mais on ne peut pas oublier cette clause élémentaire.

En ce qui concerne l'apprentissage, c'est souvent contesté, notamment par les enseignants, de l'enseignement professionnel en particulier, qui pensent qu'ils sont les mieux à même de former des jeunes, avec cette idée qu'ils sont mieux à l'école. Je pense que c'est assez contestable et que les jeunes ne le vivent pas comme ça. **Et il faut les écouter, s'ils ont décroché, c'est quand même**

*Je me sens plus sereine car je vais à mon rythme. Avant je pensais qu'il n'y avait qu'une seule voie à suivre et faire un métier toute sa vie. Aujourd'hui je vois qu'il y a d'autres possibilités.*

**bien qu'ils ont une certaine agentivité, ils prennent leur vie en main, ils décrochent.** Donc on ne va pas les forcer à retourner sur les bancs de l'école. Là où les responsables doivent faire attention, c'est bien sûr à la qualité de l'apprentissage, et de la formation, et comment on trouve un apprentissage. Là aussi il y a beaucoup d'inégalités géographiques et sociales. Donc si on contrôle avec le jeune, où il met les pieds et comment il est formé, c'est positif. Je pense aussi que, dans l'entreprise, ces jeunes vont quand même recevoir un autre jugement sur eux, qui ne se fondera pas sur l'orthographe ou leur capacité à faire des divisions compliquées, mais sur leur comportement. On peut être sans diplôme, et avoir ces compétences qu'on appelle les *soft skills* maintenant. Mais c'est vrai qu'il faut un accompagnement parce que le milieu du travail peut être très dur à vivre de ce point de vue-là. Et d'ailleurs ce n'est pas un hasard si les étudiants s'y mettent à l'apprentissage. J'avais été intéressée par les travaux de Philippe Lemistre, qui montrent qu'il est en train de se dessiner une véritable filière de promotion, pour les élèves les plus faibles, qui ont commencé par un bac pro, puis qui ont réussi à entrer en BTS, et puis après qui ont réussi à certains masters. Je pense que le monde professionnel découvre qu'il y a tellement de diplômés sur le marché, de diplômés qui sont dotés de compétences abstraites, qu'il y a peut-être un avenir pour les gens qui ont parfois les qualités humaines et qui savent naviguer avec les opportunités.

132

par *Elise, 16 ans*  
*ML Charleville-*  
*Mézières*

*Vous avez parlé d'agentivité des jeunes en décrochage. Sur quelles ressources peut reposer cette agentivité ? Vous avez parlé d'accompagnement aussi, qu'est-ce qui va faire levier dans un parcours pour ces jeunes disqualifiés par l'école ?*

*MDB* : Il y a des études qui ont été faites dans les lycées professionnels, parce que les jeunes qui arrivent en lycée professionnel aussi, ils sont disqualifiés, ils sont complètement cassés le plus souvent. Et on voyait que les enseignants étaient capables de les faire réussir. **Pour apprendre, pour avoir confiance en soi, il faut réussir certaines choses. Et donc qu'est-ce qu'on peut leur faire faire qu'ils réussissent ?** Je pense que l'important, ce sont les contacts avec des adultes qui ne sont pas là pour les sanctionner. Parce qu'à l'école, on est sans arrêt évalué et classé.

*J'en arrive aux Missions Locales, justement conçues dès le départ pour trouver des solutions pour ces jeunes en dehors de l'école, mais qui développent dans le cadre de l'obligation de formation, et même avant, des partenariats avec les établissements scolaires, mais également des dispositifs comme Tous droits ouverts. Est-ce que vous pensez que les évolutions récentes marquent une évolution significative du système éducatif ?*

*MDB* : C'est une grosse machine, comme on dit, le système éducatif. L'école, elle est quand même là pour former les élèves et aussi les classer, et donc s'ouvrir... Je pense que les relations avec le monde de l'emploi, on a eu tendance à trop les resserrer. **L'école est vraiment dominée par les exigences de l'emploi, tous les élèves deviennent anxieux, les parents deviennent anxieux, parce qu'il y a toujours l'ombre du chômage, il faut se former pour se placer.** Donc je ne suis pas sûre que l'école gagne, du moins jusqu'à la fin du niveau secondaire, à prendre en charge ces questions pour laquelle elle n'est pas vraiment qualifiée. Parce que c'est d'abord une institution nationale, alors que l'emploi, qu'on le veuille ou non, est relativement local. Et puis les enseignants, dans les lycées professionnels c'est un peu différent mais, dans les formations générales, ils ne sont vraiment pas prêts à ça, et d'ailleurs ils ne le demandent pas. Par contre il faut des partenariats, c'est toujours intéressant d'ouvrir, le milieu scolaire est très fermé, c'est peu de le dire. **Donc je pense qu'il faut des partenariats, mais pourquoi pas prendre des partenariats dans la vraie vie ?** La vraie vie, ce n'est pas forcément tous les horribles patrons, ça peut être aussi tous les endroits où l'on travaille, ça peut être les administrations, les collectivités locales. Mais je pense qu'il faut se méfier, on le voit avec la formation permanente pour adultes, où on imite de plus en plus l'école, et dans la vraie vie c'est pareil, maintenant où il faut évaluer, faire certifier ce qu'on fait, donc le modèle scolaire, ce qu'on appelle l'emprise scolaire, s'étend. Et pour échapper au jugement de l'école, ça va devenir extrêmement difficile. Il y a des jugements dans la vie professionnelle, mais ils ne se fondent

pas nécessairement sur les mêmes critères de justice. **Est-ce qu'on va juger tout le monde à l'aune du mérite scolaire, est-ce qu'il n'y a pas d'autres formes de mérite qu'on reconnaîtrait mieux ailleurs, mais pas à l'école ?**

**Pour aller plus loin :**

François Dubet, Marie Duru-Bellat (2024).  
L'Emprise scolaire. Quand trop d'école  
tue l'éducation. Presses de Science Po.

## 3.b

# Éducation nationale et Mission Locale *Vers toujours* *plus de partenariat*

par Olivier Gaillet & Amel Kouza

Il s'opère depuis la création des PSAD en 2011 un véritable changement de paradigme dans la politique publique. Il y a une attente forte, vis-à-vis des Missions Locales, dans le repérage et l'accompagnement des jeunes en risque ou en cours de déscolarisation. Ainsi, les Missions Locales ne s'intéressent plus uniquement aux jeunes décrochés mais également aux jeunes décrocheurs et deviennent des partenaires de l'Éducation nationale à part entière.

En 2019 avec la loi sur l'obligation de formation, un tournant législatif renforce le rôle des Missions Locales. Puis, en 2023, généralisation des dispositifs Tous droits ouverts (TDO) et Ambition Emploi (AE).

135

# 169 545

jeunes inscrits en Mission Locale concernés par l'obligation de formation. Ce qui représente

**71%** des jeunes mineurs en contact en 2024.

	TDO	AE
Entrées sur le dispositif		
Année scolaire 2023 - 2024	915	375
Depuis la rentrée scolaire 2024 <sup>1</sup>	251	1277

<sup>1</sup> Article UNML : <https://www.unml.info/actualites/nos-actualites/prevention-des-risques-de-decrochage-scolaire-point-sur-les-dispositifs-mis-en-oeuvre-par-les-missions-locales-avec-leducation-nationale/>



« La Mission Locale, faut s'en méfier un peu »<sup>2</sup>. Aujourd'hui cette vision des professionnels des CIO et des établissements scolaires est dépassée et ce grâce au **développement de modalités de partenariat qui favorisent l'interconnaissance et sortent les parties prenantes de l'illusion de concurrence.**

Depuis leur instauration en 2011, les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) forment la clé de voûte du suivi des jeunes en situation de décrochage scolaire. Si son pilotage est assuré par le CIO et la Mission Locale du territoire, la MLDS est très souvent dans un partenariat renforcé au sein de cette instance.

La loi pour une école de la confiance de 2019 a, par la suite, donné aux Missions Locales un rôle déterminant. D'une part en renforçant leur rôle au sein de ces plateformes de coordination locale dans le repérage et le suivi des jeunes en situation de décrochage scolaire, par le biais d'un co-pilotage systématique avec les CIO et, d'autre part, en intensifiant et systématisant le partenariat entre l'Éducation nationale et les Missions Locales à tous les échelons territoriaux. Notamment *via* le décret sur l'obligation de formation de 2020 qui place les Missions Locales comme garantes de sa mise en œuvre.

Ce partenariat a encore été accentué avec la réforme des lycées professionnels de 2023 et le déploiement des dispositifs de repérage, de suivi et de remédiation des jeunes en situation de décrochage scolaire au sein de la voie professionnelle.

### **Quand le terrain s'affranchit des règles ou quand le terrain crée la règle**

**Les Missions Locales, du fait de leur rôle central dans le cadre du service public régional de l'orientation, ont été amenées à développer des actions et du partenariat, avec l'Éducation nationale notamment, en amont de la constitution de ce cadre légal et réglementaire.**

Cela a pu conduire les professionnels à prendre les devants face à cette absence de normes concernant la lutte contre le décrochage scolaire et le maillage inter-institutionnel entre les jeunes précocement sortis du système scolaire et les Missions Locales.

*«Moi je suis une ancienne, j'ai l'historique. Et même sans cadre, on a fait quand même, une fois le cadre politique posé, on était déjà en route et c'était facilitant.»*

<sup>2</sup> Tous les verbatims de cet article sont issus d'un focus groupe avec des membres de PSAD exerçant sur Toulouse et le département de Haute-Garonne, MLDS, CIO, RBDE, conseillers en insertion sociale et professionnelle des deux Missions Locales.

*«C'est bien grâce aux personnes que la mise en œuvre de ce cadre peut être plus ou moins rapide et facilité.»*

La mise en œuvre des PSAD a été une première traduction institutionnelle et opérationnelle de la nécessaire structuration et de la systématisation du partenariat entre l'Éducation nationale et les Missions Locales en leur offrant un espace d'échange entre professionnels, bien que leurs constitutions et leurs organisations varient d'un territoire à l'autre. Les 380 PSAD couvrant le territoire métropolitain et ultra-marins ont ainsi des modes de fonctionnements différents.

En dépit de la diversité de leurs modèles, les PSAD sont identifiées aujourd'hui comme étant l'espace opérant permettant le repérage et le maillage partenarial des jeunes en situation effective de décrochage scolaire.

L'implication plus ou moins forte des conseils régionaux dans la définition des PSAD et leur institutionnalisation progressive ont ainsi pu conduire les acteurs locaux à s'organiser de manière autonome. Ces dynamiques territoriales permettent d'ancrer sur le terrain des pratiques et petit à petit d'inspirer les décideurs. *«C'est long, il faut vraiment beaucoup de temps, mais il ne faut rien lâcher parce que, à un moment donné, ça remonte vers les décideurs. Et quand ils l'entendent, parfois, ils font évoluer les règles et les normes grâce à l'obstination du terrain.»*

**Et quand les dispositifs s'inspirent du terrain, cela simplifie les échanges et pousse toujours plus loin le principe d'innovation.**

Pour autant, les PSAD ne vont que rarement au bout des listes des jeunes à traiter et les contraintes institutionnelles de chacun (calendrier scolaire, manque d'organisation et de moyens internes, etc.) peuvent constituer des freins importants pour un partenariat optimal.

**Un temps absent ou quand « le temps de l'institution n'est pas le temps du territoire »**

Sur la question des temporalités, on peut faire un parallèle entre la réception des dispositifs par les jeunes et leur mise en œuvre par les professionnels.

En effet, tant pour les professionnels que pour les jeunes, le temps nécessaire à une bonne compréhension, assimilation et traduction opérationnelle des dispositifs n'existe que très peu, voire pas du tout. *«À peine arrivé, il faut l'appliquer, pas le temps de le comprendre.»*

Du côté des jeunes, bien qu'il ne soit pas jugé nécessaire que les jeunes aient une connaissance fine des dispositifs dans lesquels ils sont accompagnés, il apparaît pour autant primordial que les jeunes comprennent tout de leurs droits et de leurs options, ce qui garantirait un meilleur investissement dans leur parcours d'accompagnement.

*«C'est objectivement assez incompréhensible, Pafi, Pafi TDO, PAE... tout se ressemble mais n'est pas tout à fait pareil, mais le jeune, il s'en fiche, il veut qu'on lui trouve des solutions, il veut qu'on s'intéresse à lui.»*

**Ainsi, à vouloir aller trop vite, en ne se donnant pas le temps de la compréhension, de l'assimilation et du choix éclairé, finalement un temps précieux est perdu, alors même que nous savons que le temps est primordial dans le repérage et la remédiation des jeunes en situation de décrochage scolaire.**

Ces constats peuvent conduire les professionnels à prendre le risque de perdre la confiance de ceux qui attendent d'eux des solutions qui leur conviennent, et les jeunes prennent des décisions en ayant quand même le sentiment de subir le choix des autres.

### **Des couteaux suisses pour un mille-feuille**

Parce qu'un jeune, à l'heure du décrochage, a aujourd'hui de nombreux choix possibles. Ceux-ci sont présentés de façon plus ou moins maîtrisée par des professionnels qui manquent de temps.

Le constat d'insuffisance multi-dimensionnelle est sans appel : *«manque d'anticipation des dispositifs, manque de temps sur l'organisation interne pour leur mise en œuvre»*. Tout cela est d'autant plus renforcé par le constat d'un *«trop-plein de dispositifs alors qu'il faudrait pourtant rendre lisible l'ensemble dans la compréhension des missions de chacun et que tout le monde puisse avoir sa place dans la globalité»*.

Ainsi, cet empilement des dispositifs et le peu de temps disponible dédié à leur assimilation conduisent au fait que ce sont *« toujours les mêmes qui sont volontaires pour s'en saisir »* dans les établissements et les structures associatives.

Cela conduit ainsi à des professionnels *« couteaux suisses »* qui empilent des missions et des fonctions par engagements ou par contraintes institutionnelles, ce qui ne favorise pas la bonne articulation entre les dispositifs et leurs déploiements opérationnels.

*«Travailler ensemble en confiance  
afin de permettre une réactivité  
dans l'intérêt des jeunes»*

« Malgré le cadre, il y a des grains de sable dans les rouages mais comme on a une bonne connaissance des contraintes et des difficultés de l'autre, on trouve des compromis avec ce cadre national. »

Ce temps nécessaire à la bonne interconnaissance des professionnels entre eux et de leurs organisations institutionnelles respectives sont également des éléments fondamentaux d'un partenariat riche et abouti, gage de la bonne traduction des politiques publiques de lutte contre le décrochage scolaire et d'une plus grande proximité avec les jeunes concernés et leur réalité 🇫🇷

# Conclusion

L'action publique a réussi à investir et à rendre visible le phénomène de décrochage scolaire et à le mettre en discussion. Cette revue en témoigne.

D'un sujet circonscrit à des catégories de population très stigmatisées « pauvres » ou « avec troubles psychiatriques ou psychiques », nous l'appréhendons enfin comme un sujet de tous, toutes catégories sociales et professionnelles confondues.

Si le phénomène est aujourd'hui visible et discuté, il est important de souligner une des contradictions internes qui y contribuent. À savoir la coexistence de deux finalités opposées de l'école : une activité de classement et de sélection d'un côté et une offre universelle d'éducation pour tous de l'autre. Il semble difficile de résoudre cette tension.

Ce qui interroge particulièrement ce paradoxe structurel, ce sont les questions d'orientation et la dévalorisation des diplômes. En effet, cette dernière vient façonner le contexte scolaire et son articulation avec le marché de l'emploi<sup>1</sup>. Nous pouvons continuer à faire en sorte que de plus en plus de jeunes sortent avec un diplôme mais cela ne répondra pas aux problèmes s'ils sortent avec un diplôme sans réelle valeur et sans les compétences attendues. Le système scolaire a tendance à externaliser la gestion de cette impasse aux partenaires ou la traite dans des dispositifs périphériques en prenant le risque de renforcer la marginalisation des publics.

Une autre discussion en est le pendant : le système éducatif a-t-il vocation à former des élèves à accéder à des diplômes évalués à l'aune de la valeur qu'ils constituent à un instant T sur le marché du travail, ou le système éducatif doit-il renforcer son rôle de formation des citoyens ? Comment éduque-t-on les élèves ? Comment organise-t-on la politique du marché du travail ? À quoi servent les politiques sociale et d'insertion ?

<sup>1</sup> Voir l'article de Vincent Kouassi et Céline Darnon : « Valeur économique des diplômes : impacts psychologiques et implications sur le décrochage et les inégalités de réussite dans l'enseignement supérieur » : <https://journals.openedition.org/osp//20541>

## La manière dont est envisagé le chemin qui va de l'écolier au citoyen est un point qui nous questionne et qui mériterait d'être visité collectivement.

Les politiques publiques successives, dont les décisions sont logiquement liées, sont très peu coordonnées les unes aux autres. Si elles s'enchaînent, leurs objectifs n'ont que peu de cohérence réciproque. Plus ou moins de places de formation sont ouvertes ici ou là, des types de savoirs et de compétences deviennent des axes prioritaires, la préqualification devient un objectif de prescription majeure puis les financements sont drastiquement réduits et aujourd'hui, l'emploi d'abord ou le fameux *Work first* devient la réponse à tout. Ces politiques s'enchevêtrent mal, voire se contredisent et génèrent de l'énergie à compenser ce que d'autres politiques ont engendré. Et c'est ainsi par exemple que certaines mesures créent des « invisibles » que d'autres dispositifs ont la charge d'aller rechercher plus tard. De plus, la non-articulation des processus de décision génère des frontières institutionnelles rigides et une opacité dans la lecture qu'on peut en faire. Cela ne sert pas les principaux intéressés, car cela laisse non seulement de nombreux jeunes sur le côté mais cela produit également, chez ceux-là mêmes, une méfiance, voire une défiance.

**Notre problématique était : « le décrochage est un problème pour la société, pour l'école comme institution, pour les jeunes et pour les acteurs de l'insertion à qui revient le rôle de prendre le relais ». À l'issue de cet ouvrage, nous pouvons apporter un premier niveau de réponse sous la forme de deux controverses :**

- une première au niveau de la politique éducative : lutte contre le décrochage scolaire ou lutte pour la réussite éducative ?
- et une autre au niveau plus sociétal : lutte contre le décrochage scolaire ou lutte contre les inégalités ?

### **Politique de lutte contre le décrochage scolaire versus politique de lutte pour la réussite éducative**

L'école en tant qu'acquis et attribut de la République est réputée intouchable. Les hussards, l'École normale... relèvent de tout un imaginaire. Certains interdits n'autorisent pas à penser de possibles dysfonctionnements.

Thierry Berthet, lors de la Journée des Initiatives territoriales pour la persévérance scolaire de 2020, plaidait pour une approche qui intègre prévention, intervention et remédiation : « *Au Québec, on dit : que peut-on faire pour que les élèves réussissent ? En France, on dirait plutôt : que peut-on faire pour éviter qu'ils soient en échec ?* »<sup>2</sup>. Il est donc possible de renverser la perspective, de changer de paradigme.

## Mais est-ce qu'une école idéale pour tous, ça peut exister ?

par **Lucas, 18 ans**  
ML Charleville-Mézières

*Oui, une école où on serait entendus, où on apprendrait les choses du quotidien : gérer ses papiers, se nourrir correctement, gérer un budget.*

par **Alizéa, 16 ans**  
ML Charleville-Mézières

*Je pense que ça ne peut pas exister, il y aura toujours un perturbateur. Il faut changer la façon d'être des profs, les profs nous parlent mal.*

**142**

*Une école idéale, ce serait une école comme je disais, les bons professeurs qui s'adaptent à l'élève. Qui analysent sa façon de comprendre, qui comprennent l'élève, qui adaptent un programme à cet élève puisque chaque personne est différente et apprend de manière différente. Et même si c'est un peu fou, il faut adapter un programme pour chaque élève.*

par **Layla, 16 ans**  
ML Montpellier  
Méditerranée Métropole

par **Chloé**  
ML Bassin d'emploi  
du Granvillais

*L'école idéale n'existe pas, tout dépend de chaque personne, mais elle pourrait aider certaines à mieux s'exprimer, à prendre confiance en soi, et surtout sans pression.*

Dans les établissements scolaires, la séparation des missions reste très forte : les chefs d'établissements sont centrés « résultats globaux », les CPE sont centrés « vie scolaire de l'élève », les enseignants sont centrés « discipline enseignée et comportement en classe ». Ce qui se passe en classe dépend du professeur et de l'institution scolaire. Entre les rapports élève/institution/enseignant plus ou moins confiants, plus ou moins stimulants, et la qualité pédagogique, il est difficile d'intervenir sur un système aussi composite que celui-là.

Aujourd'hui, l'école s'ouvre, accepte les différences, prône la diversité, expérimente localement. Dans le même temps, l'institution peine à inscrire ces initiatives nationalement dans le long terme. D'une manière générale, les enfants doivent déposer leurs problèmes à l'entrée, avec leurs manteaux. Les enseignants ne reçoivent pas toujours de soutien, ne bénéficient pas de suffisamment de formation continue et ils ressentent une grande solitude dans l'exercice de leur fonction. Ainsi, les cinq enfants qui vont particulièrement mal et l'expriment en s'agitant, prennent toute la place et cachent à l'enseignant les dix autres qui sont également en difficulté. Il ne les voit pas toujours, ne peut guère les entendre et il devient parfois impossible d'accompagner les enfants les plus en fragilité à devenir des élèves.

143

*À l'école, j'avais l'impression qu'on s'en fichait si j'étais là ou pas là. J'avais de bons résultats scolaires, je m'entendais bien avec les autres, pas de problème de comportement... je passais inaperçue.*

*Quand j'ai commencé à aller mal en quatrième, on n'a rien fait pour moi.*

*J'ai vu un monsieur qui s'occupait des décrocheurs scolaires, je devais le revoir régulièrement mais je n'ai jamais eu de nouvelles. Ensuite j'étais beaucoup absente et, à la fin de la seconde, j'ai décidé d'arrêter pour le CNED mais ça n'a pas fonctionné car je n'arrive pas à trouver la motivation.*

*par Elise, 16 ans  
ML Charleville-Mézières*

Comment prendre en compte les jeunes en cours de décrochage ? Comment sortir de l'illusion que l'absentéisme d'un élève est le début du décrochage alors que c'est le signe que la rupture est consommée et que les premières manifestations n'ont pas été vues. Des éléments de réponse surnagent, comme observer les élèves, fonder toute action éducative sur les potentialités des jeunes ainsi que faire de l'individuel dans le collectif. Mais il ne peut y avoir d'action systémique sans reconnaissance et formation des enseignants. Il faut d'abord reconnaître et mesurer l'ampleur d'une des missions les plus difficiles qui leur sont confiées, à savoir la prise en charge d'élèves en grande fragilité ou précarité. Et celle-ci doit s'accompagner d'une reconnaissance.

L'Éducation nationale n'est pas en soi une fonction régaliennne de l'État, pourtant il lui est confié un rôle aux conséquences majeures sur la sécurité intérieure et la justice sociale.

Même si l'Éducation nationale en tant qu'institution a pu se voir maintes fois reprocher de renforcer les inégalités sociales là où les Missions Locales sont considérées comme un « instrument » de lutte contre celles-ci, il existe un effet miroir entre les professionnels des deux entités : toutes et tous y sont confrontés et ont la responsabilité d'y faire face. Il faut reconnaître, accompagner, former et soutenir toutes celles et tous ceux qui s'attellent à compenser ces inégalités structurelles et sociales.

### **Politique de lutte contre le décrochage scolaire versus politique de lutte contre les inégalités**

En parallèle de la massification de l'école, dans les années 80 et 90, l'État, au vu de la montée du chômage, a décidé d'aménager l'accès des jeunes au monde du travail. L'offre d'insertion pour les 16/25 ans pourrait n'être qu'un couloir d'attente et une stratégie de régulation du chômage. Que voulons-nous ? Quelle est notre ambition pour ces jeunes ?

Incontestablement, la réponse se trouvera dans la recherche d'une société plus juste, et un idéal démocratique retrouvé, au sens de la participation des personnes concernées elles-mêmes.

Proposer des dispositifs ne suffit pas. En effet toute offre de service, si elle n'est pas accompagnée, reproduit, voire accroît, les inégalités car le fait de s'en saisir s'appuie sur des capacités inégales à en comprendre les effets bénéfiques. Et il en est ainsi des dispositifs expérimentaux ou alternatifs du secteur scolaire comme de celui de l'insertion, qui sont le plus souvent sollicités par les moins défavorisés. Ainsi, permettre à tous et à toutes d'identifier les ressources afin d'y

accéder est un enjeu central. Toutefois, et inversement, s'il faut être attentif à y inclure les plus fragiles et les plus précaires, il faut se méfier des politiques de quotas contre-productives. En effet, empêcher l'altérité, c'est prendre le risque d'enfermer les jeunes dans des dispositifs ghettos qui ne font que renforcer leurs vulnérabilités. La conception des dispositifs s'inscrit donc dans un questionnement sociétal et systémique dont la responsabilité est collective. Les Missions Locales, comme les autres acteurs de l'éducation et de l'insertion, sont particulièrement concernées par cette responsabilité.

Aujourd'hui, dans le sens commun, circule l'idée selon laquelle le jeune est un problème. Pour s'en départir, il nous faut tisser les fils nécessaires à l'émergence d'un écosystème autour des jeunes qui les place en son cœur et leur donne voix au chapitre. Cela permettrait de les investir comme une solution et une ressource à part entière dans la résolution des problématiques qu'ils rencontrent. Démocratiser l'école mais aussi le champ de l'insertion, c'est considérer pleinement les individus qui les composent comme des citoyens et les rendre acteurs des processus de décision.

Pour tendre vers cela, Edgar Morin nous enjoint collectivement à accompagner les jeunes vers une « pensée complexe ». Une pensée éclairée, responsable et critique qui est un facteur déterminant de l'émancipation. L'école et les acteurs de l'insertion peuvent œuvrer en la matière. Et ils peuvent œuvrer de concert. En effet, le mot « complexe » vient du latin « *complexus* », ce qui est tissé ensemble et par extension ce qui est pensé ensemble. Et ce qui manque, ce sont des liens entre les différents acteurs. La mise en synergie ne veut certainement pas dire de tout faire ensemble et de fondre l'école et ses partenaires dans un grand tout mais cela peut être, d'abord et avant tout, de penser ensemble, avec les jeunes. Le maillage fin sur un territoire permet des réponses fines et, *in fine*, des réponses sociétales.

*« Depuis trente-cinq ans, toutes les actions que j'ai menées ont été soutenues par cette visée sociale : réduire les inégalités sociales. Parce que si l'égalité des chances n'existe pas – et l'admettant, je suis plus réaliste qu'idéaliste –, je ne puis me faire aux inégalités telles qu'elles existent, aux injustices qu'elles entraînent, et je refuserai toujours de m'y résigner. [...] les changements accélérés de nos sociétés ne peuvent se poursuivre en laissant de côté des fractions entières de la population. Parce que personne, à mon sens, ne peut penser tranquillement que la modernisation économique et technique ne peut se développer qu'au prix de l'exclusion des personnes les moins favorisées. »<sup>3</sup>*

## Une école idéale, ça ressemblerait à quoi ?

### *Une école qui permettrait de pas se louper*

*Une école où tout est possible là où le rêve ne sera pas futile  
C'est ce que j'espère de tout cœur pour que personne ne fasse  
d'erreur. L'horloge tourne la sonnerie résonne je suis content car  
on est tous solidaires et personne ne se sent comme un  
vulgaire fantôme et aucun de nous ne se retrouve avec des  
hématomes.*

**146**

*Le système scolaire a évolué au point qu'on ne soit pas épuisé  
de rester enchaîné à une chaise toute la journée. On nous  
apprend des choses utiles dans la vie de tous les jours car quand  
vient l'heure de la majorité et bien la majorité d'entre nous  
est perdue.*

---

*par Jules, 18 ans  
ML Sémaphore Mulhouse Sud Alsace*

*J'ai en tête une nouvelle école mais cette fois pour adultes, une école qui nous permettra de prendre notre envol. Les factures et la gestion d'argent ne serait-ce pas une idée intelligente pour qu'on puisse être un minimum indépendant.*

*L'avenir peut faire peur je le sais car maintenant je suis un jeune à peine majeur, mais j'espère de tout cœur que le moins d'ados souffrent de boule au ventre à l'idée de venir à l'école et de se dire que de toutes façons dans cette structure il n'y a rien de bon. Je souhaite bonne chance à tout le monde et j'espère que vous trouverez un jour une place dans ce monde.*

---

# Glossaire

## Sigles, abréviations

### et concepts

A	<b>Ambition Emploi ou AE ou PAE</b>	Ce dispositif permet à tout jeune sortant de formation professionnelle initiale de garder un statut scolaire pendant 4 mois, avec un accompagnement dans ses démarches de recherche d'emploi.
	<b>Avenir Pro</b>	Dispositif porté par les Missions Locales et France Travail qui se traduit par l'organisation d'ateliers et d'interventions collectives au sein des lycées professionnels, en lien avec les équipes pédagogiques des établissements.
B	<b>BTP</b>	Bâtiments et travaux publics
C	<b>CAP</b>	Certificat d'aptitude professionnelle
	<b>Céreq</b>	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
	<b>CES</b>	Collège d'enseignement secondaire
	<b>CES</b>	Contrat emploi solidarité
	<b>CIO</b>	Centre d'information et d'orientation
	<b>CPA</b>	Classe préparatoire à l'apprentissage
	<b>CPE</b>	Conseiller principal d'éducation
	<b>CPO</b>	Convention pluriannuelle d'objectifs
	<b>CPPN</b>	Les classes pré-professionnelles de niveau. Classes accueillant des élèves de 4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> dans les collèges en France. Créées par la circulaire du 10 mars 1972, elles ont perduré jusqu'en 1991. Elles accueilleraient des élèves en échec scolaire.
<b>CREN</b>	Centre de recherche en éducation de Nantes	

<b>Décrochage</b>	Interruption de la scolarité temporaire ou définitif avant l'obtention du diplôme préparé.	<b>D</b>
<b>Décroché</b>	Élève ayant interrompu définitivement son cursus scolaire avant l'obtention du diplôme et ne faisant plus partie des listes des inscrits à l'Éducation nationale.	
<b>Décrocheur</b>	Élève qui quitte ou risque d'abandonner le système scolaire sans avoir obtenu le diplôme préparé.	
<b>DEPP</b>	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance	
<b>DIJEN</b>	Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale	
<b>District</b>	Zone regroupant plusieurs secteurs et comprenant l'ensemble des établissements scolaires de second cycle (lycée classique et moderne, lycée technique, collège d'enseignement technique).	
<b>E2C</b>	École de la Deuxième Chance	<b>E</b>
<b>EN</b>	Éducation nationale	
<b>EPLE</b>	Établissement public local d'enseignement	
<b>Fespi</b>	Fédération des établissements scolaires publics innovants. La Fespi est une association qui a une convention avec l'Éducation nationale. L'objet de cette convention est de contribuer à « améliorer la connaissance générale sur les structures contribuant à la prévention du décrochage scolaire et au raccrochage scolaire ».	<b>F</b>
<b>Génération Engagée</b>	Action – portée par la Mission Locale Lille Avenir et co-pilotée avec la Ville de Lille et l'Éducation nationale – expérimentée en réponse à l'obligation de formation. Accompagnement sur 6 mois de jeunes mineurs décrocheurs vers l'insertion sociale et professionnelle.	<b>G</b>
<b>GFEN</b>	Groupe français d'éducation nouvelle. Mouvement de recherche et de formation en éducation.	
<b>GPDS</b>	Groupe de prévention du décrochage scolaire. Déploiement à l'échelle des EPLE et du District.	
<b>I-Milo</b>	Système d'information des Missions Locales	<b>I</b>

	<b>Insee</b>	Institut national de la statistique et des études économiques
<b>L</b>	<b>Lab'Expression</b>	Le Lab'Expression regroupe les médias jeunes – plateaux TV, web radios, journaux imprimés - développés au sein des Missions Locales. Ces médias sont des espaces de construction de l'expression des jeunes et de leur citoyenneté, au travers de la création de contenus.
	<b>LEP</b>	Lycée d'enseignement professionnel
<b>M</b>	<b>MGI</b>	Mission générale d'insertion
	<b>ML</b>	Mission Locale
	<b>MLDS</b>	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
	<b>MODS</b>	Enquête sur les motifs de décrochage scolaire
<b>N</b>	<b>NEET</b>	Not in education, employment or training
<b>O</b>	<b>Obligation de formation</b>	Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Décret d'application du 5 octobre 2020. L'obligation de formation peut être respectée de plusieurs manières comme être engagé dans un parcours scolaire, en Service Civique, en emploi, en alternance, en formation qualifiante-certifiante, dans un parcours d'accompagnement contractualisé vers l'insertion sociale et professionnelle avec une Mission Locale. Sont exemptés du respect de cette obligation les jeunes en difficulté en raison de leur état de santé, et seulement s'ils peuvent l'attester par un certificat médical.
<b>P</b>	<b>PACEA</b>	Parcours d'accompagnement contractualisé vers l'emploi et l'autonomie. Dispositif d'accompagnement contractualisé en Mission Locale.
	<b>PAFI</b>	Parcours aménagé de formation initiale (EN)
	<b>PAVI</b>	Pôle d'accompagnement vers l'insertion (EN)
	<b>PISA</b>	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
	<b>PSAD</b>	Plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs (EN et ML)
	<b>Psy-EN</b>	Psychologue Éducation nationale Les psy-EN sont rattachés aux CIO et aux établissements scolaires.

<b>QPV</b>	Quartiers prioritaires de la politique de la ville	<b>Q</b>
<b>RBDE</b>	Responsable Bureau des entreprises (EN). Poste ouvert dans chaque lycée professionnel depuis la rentrée 2023.	<b>R</b>
<b>RDS</b>	Référent décrochage scolaire	
<b>RGPP</b>	Révision générale des politiques publiques	
<b>Réseau FoQuaIE</b>	Formation qualification emploi (EN et ML)	
<b>SIEI-RIO</b>	Système interministériel d'échanges d'informations. Système ayant pour objet l'identification des jeunes décrocheurs.	<b>S</b>
<b>Taux de pression</b>	Rapport entre le nombre de demandes pour une formation et le nombre de places disponibles. Le taux de pression est un indicateur de la difficulté à intégrer une formation : plus il est élevé, plus l'accès à cette formation est difficile.	<b>T</b>
<b>TDO</b>	Tous droits ouverts Dispositif permettant de sécuriser les parcours d'élèves en décrochage ou en risque de décrochage en leur faisant bénéficier de l'accès aux partenaires hors Éducation nationale « sans conditions de démission et sans externaliser le traitement des situations problématiques, l'établissement scolaire restant responsable du parcours de formation du jeune ».	
<b>TIMMS</b>	Trends in International Mathematics and Science Study est une enquête internationale sur les acquis scolaires, coordonnée par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Elle porte sur les mathématiques et les sciences.	
<b>TUC</b>	Travaux d'utilité collective	
<b>Ulis</b>	Unités spécialisées pour l'inclusion scolaire	<b>U</b>
<b>ZEP</b>	Zone d'éducation prioritaire. Mise en place en 1981. Une première relance a eu lieu en 1990 : les ZEP ont alors été ajustées aux programmes de développement social de quartier (DSQ) de la politique de la ville naissante. À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP).	<b>Z</b>

## Remerciements

*Les membres de l'Institut Bertrand Schwartz remercient tout particulièrement Philippe Meirieu pour son rôle déterminant dans la conception de cette édition ainsi que Pierre-Yves Bernard pour son implication indispensable et sans faille dans sa réalisation.*

*Ils adressent également leurs remerciements à Mathieu Najar de l'UNML, pour ses relectures attentives et critiques.*

*L'Institut salue l'engagement de l'ensemble des professionnels des Missions Locales volontaires et contributrices qui ont offert un espace d'expression aux jeunes qu'elles accompagnent, et adresse un grand merci aux jeunes qui ont accepté de partager leurs points de vue et expériences.*

*Et enfin, toute notre reconnaissance va à l'ensemble des auteurs sans qui ce numéro n'existerait pas.*

*Directeur de la publication*

*Marc Godefroy*

*Coordinateurs et rédactrice en chef*

*Pierre-Yves Bernard*

*Amel Kouza*

*Comité éditorial*

*Abder Aboutman*

*Éric Augade*

*Pierre-Yves Bernard*

*Maryvonne Boileau*

*Frédéric Eloy*

*Olivier Gaillet*

*Marc Godefroy*

*Annie Jeanne*

*Amel Kouza*

*Édith Le Gourrier*

*Émeline Porthé*

*François Sarfati*

*Ninon Szwed*

*Secrétaire de rédaction*

*Élisabeth Féret*

*Graphisme*

*[www.damiencazeils.com](http://www.damiencazeils.com)*

L'Institut Bertrand Schwartz  
se tient à votre disposition  
pour toutes vos questions.  
Vous pouvez contacter Amel KOUZA  
par téléphone : 06 59 43 67 29  
par mail : institut@ibschwartz.org

<https://www.unml.info/nos-actions/linstitut-bertrand-schwartz/>





Annabelle Allouch  
Lucy Bell  
Pierre-Yves Bernard  
Marie Duru-Bellat  
Agnès Florin  
Yann Forestier  
Olivier Gaillet  
Olivier Haéri  
Céline Jacob  
Alicia Jacquot  
Amel Kouza  
Claude Lelièvre  
James Masy  
Philippe Meirieu  
Fernando Núñez-Regueiro  
Natacha Vellut  
Éric Verdier  
Taïna Victor  
Ninon Szwed

ISBN: 979-10-976929-0-2



INSTITUT  
**Bertrand**  
**Schwartz**