

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Un phénomène qui déstabilise les acteurs de l'institution scolaire

Christiane Aubrée

Rectorat de l'académie de Nantes

En posant notre regard aux différents niveaux d'intervention, de l'international au niveau local, l'action publique apparaît comme la configuration d'acteurs interdépendants. Depuis les lois de décentralisation engagées en 1982-1983 et le principe de subsidiarité¹ initié au niveau européen en 1992, la dimension territoriale ne cesse de prendre une place grandissante dans les politiques publiques. En matière de lutte contre le décrochage scolaire, les mobiles qui motivent l'action publique aux niveaux européen, national, académique et régional convergent tous vers la prévention pour réduire les sorties précoces du système éducatif. Au niveau infradépartemental, le rôle déterminant des territoires dans la reproduction sociale oriente les stratégies vers une plus grande attention aux réalités locales. Celles-ci conditionnent les actions entreprises, mais les *carrières* des acteurs sont aussi un élément à ne pas négliger. Selon les conceptions de l'éducation scolaire, l'articulation entre école et société qui en découle n'implique pas les mêmes investissements en matière de prévention. L'objectif de « réussite pour tous » réclame une réelle compensation des inégalités sociales et la création des conditions de l'égalité des chances. Il repose sur une action préventive structurelle indépendamment des publics. C'est en réalité une profonde mutation qui appelle une cohésion d'action de tous les professionnels du système éducatif et de leurs partenaires.

La politique éducative nationale s'inscrit dans une configuration où les échelles d'action spatiale se sont multipliées vers le haut (Union européenne) et vers le bas (régions, départements, villes, territoires infra-départementaux). La Commission européenne a largement participé à présenter l'éducation comme une ressource stratégique pour le développement de la compétitivité en Europe, et comme un espace où peuvent être expérimentées de nouvelles règles, participant à la convergence souhaitée par ces institutions des sociétés et des économies européennes [BERNARD, 2011]. En mobilisant une variété d'acteurs issus d'horizons divers, la lutte contre le décrochage scolaire fait, aujourd'hui en France, figure de cause nationale. Quand le ministère de l'Éducation nationale s'appuie sur le principe

1. Le principe de subsidiarité consiste à réserver à l'échelon supérieur uniquement ce que l'échelon inférieur ne pourrait effectuer que de manière moins efficace.

**UNE MÉTHODOLOGIE INSPIRÉE
DE LA SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE
ET INTERACTIONNISTE**

Cet article s'inscrit dans le prolongement d'un mémoire rédigé dans le cadre d'un master de recherche en sociologie dirigé par Annie Collovald, professeur de sociologie à l'université de Nantes et directrice du CENS (Centre nantais de sociologie). L'enquête se réfère à la méthodologie inspirée de la sociologie compréhensive et interactionniste.

Contraire à l'idée de Durkheim qui considère qu'un sociologue doit être extérieur à son sujet d'étude, la volonté de *comprendre* un phénomène de l'intérieur constitue un point d'ancrage de la sociologie interactionniste. En effet, considérant la société comme le produit de l'action d'individus qui agissent en fonction de valeurs, de motifs et de calculs rationnels, la conception webérienne de la sociologie appréhende le fait social comme un processus qui se construit dans le cadre de situations concrètes. C'est dans la dynamique des échanges entre les personnes (les interactions), et à travers le sens que donnent les individus à leur action (les symboles), que l'on peut saisir l'essence du jeu social. Conformément à ce qu'affirmait WEBER [2009], les interactionnistes considèrent que le sociologue doit se mettre à la place de chacun des acteurs afin de *comprendre* ce qu'il a perçu de l'attitude des autres et les raisons de son action.

Le décrochage scolaire est ici traité en tant qu'objet de l'action publique. Étudier de concert les différents niveaux¹ permet de décrire l'ensemble de l'action publique, de la saisir par regroupement de tous les types d'actions qui la composent. La restitution des pratiques et

situations permet une analyse contextualisée d'interactions d'acteurs multiples et enchevêtrés du local à l'international.

L'étude focalise le regard sur les personnels dont l'activité est consacrée à la lutte contre le décrochage scolaire et liée, pour une part, à la PSAD. De ce fait, les bénéficiaires (c'est-à-dire les décrocheurs) et les enseignants sont ici exclus de l'analyse. L'enquête repose d'une part sur une approche socio-historique relatant, à partir d'archives issues des sites Internet officiels du ministère de l'Éducation nationale, de Légifrance et de Vie-publique, la territorialisation progressive de l'action publique en France. D'autre part, l'approche localisée consiste à rendre compte de la façon dont les acteurs s'emparent du cadre législatif et réglementaire et mobilisent les instruments élaborés au niveau national pour œuvrer contre le « décrochage scolaire » à l'échelle de leur territoire. L'investigation se déploie entre mars 2013 et février 2014. Elle repose sur :

– l'observation de trois réunions du groupe technique PSAD agissant sur le territoire

le groupe se réunit tous les quinze jours et rassemble des personnels de l'Éducation nationale occupant des fonctions et des statuts différents au sein de l'institution scolaire, mais aussi des personnels de la mission locale, de la Mission insertion des jeunes de l'enseignement catholique (MIJEC) et de Pôle emploi ;

– des entretiens non directifs et d'explicitation

chaque membre du groupe technique a été rencontré individuellement. En outre, parce qu'il semblait intéressant d'avoir des points de vue assez différents, plusieurs entretiens complémentaires ont été réalisés auprès de quelques acteurs impliqués dans la gestion de cette question. Ainsi, on été rencontrés les responsables académique et départemental de la MLDS, le directeur de la mission locale, le coordonnateur départemental de la MIJEC mais également les responsables des trois directions du conseil régional en charge des lycées, de l'apprentissage et de la formation professionnelle.

1. On distingue quatre niveaux d'étude d'une action publique : celui des destinataires de cette action (les bénéficiaires, ici les décrocheurs), les acteurs de premier rang au contact direct des destinataires de l'action (les coordonnateurs MLDS par exemple), les intermédiaires (ils jouent le rôle d'intermédiaires entre les acteurs du premier rang et le niveau de la conception) et les concepteurs qui édictent les règles [BELORGEY, 2012].

De plus, l'activité inhérente à la PSAD étant fortement dépendante de l'activité des établissements scolaires et plus largement des centres de formations (CFA, MFR, etc.), il a semblé opportun de recueillir le point de vue d'un proviseur de lycée implanté localement. Chaque entretien a été enregistré et intégralement décrypté. La proximité sociale avec les interlocuteurs a permis de les laisser s'exprimer librement selon le principe

fondamental développé par WEBER « observer et écouter » les gens et non les interroger. Le déroulement des entretiens est structuré en trois parties : la présentation de la trajectoire de l'interlocuteur, la représentation du décrocheur scolaire et la perception du décrochage au travers de sa pratique professionnelle, le point de vue de l'interlocuteur sur l'organisation de la PSAD et plus largement, la lutte contre le décrochage scolaire.

constitutionnel de l'égalité en invoquant l'objectif de la « réussite pour tous », l'académie de Nantes, en affirmant sa volonté de « ne laisser personne au bord du chemin », met en avant le « caractère moral² » comme élément constitutif du projet académique [COLLOVALD, 2002]. Quel que soit le niveau de l'action publique, les objectifs convergent vers la prévention pour réduire les sorties précoces du système éducatif.

Au sein de l'institution scolaire, la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) prend en charge les élèves décrocheurs de plus de 16 ans en vue d'une rescolarisation et/ou d'une qualification reconnue favorisant une insertion sociale et professionnelle durable. En lien avec les conseillers d'orientation psychologue (Copsy) des centres d'information et d'orientation, elle assure la prévention du décrochage³. Leurs rôles respectifs interviennent à des stades différents du processus de prise en charge validé en plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD).

Outre l'observation de trois réunions du groupe technique PSAD et la présence à différentes instances locale (service public de l'emploi local) et départementale (comité de pilotage des PSAD de Sarthe), l'enquête prend appui sur vingt et un entretiens réalisés entre mars 2013 et février 2014 ↘ **Encadré 1**. Chacun des membres du groupe technique PSAD a été rencontré individuellement : deux coordonnateurs de la mission de lutte contre le décrochage scolaire, trois conseillers d'orientation-psychologues (Copsy), et deux conseillers en insertion sociale et professionnelle rattachés à la mission locale Sarthe-et-Loir. De plus, plusieurs professionnels ont répondu favorablement aux sollicitations et ont fait part de leur point de vue en tant que responsables enrôlés dans la gestion de cette question. L'approche localisée s'intéresse ici particulièrement à l'action des personnels engagés dans l'organe de coordination des acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion qu'est la PSAD. Mis en place récemment à l'échelle d'un territoire, ce dispositif intervient après que le jeune ait décroché ce qui explique l'absence de représentants d'enseignants et d'élèves dans cette étude.

Comme d'autres théories contemporaines de l'action, l'interactionnisme symbolique⁴ met l'accent sur la capacité de choix, de décision, d'action possédée par les individus. Nous

2. Nous précisons ce concept dans les pages suivantes.

3. Circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013, MEN – DGESCO A1-4.

4. Créée dès 1937 par le sociologue américain Herbert Blumer, l'expression « interactionnisme symbolique » désigne un courant de pensée qui fait des relations réciproques entre les individus (les interactions) et des signes de ces échanges (les symboles) l'objet d'étude de la sociologie.

envisagerons ici les personnels au contact des décrocheurs comme des acteurs dotés d'une certaine autonomie d'action et non comme des agents passifs qui exécutent des consignes.

Dans une première partie, nous présenterons le cadre législatif et réglementaire de la politique éducative nationale et les instruments mobilisés. Nous verrons la montée en puissance, d'une part, de la dimension territoriale au travers de l'action des acteurs impliqués et des outils mis en place et, d'autre part, des compétences des régions en matière d'orientation et de formation professionnelle. La seconde partie consistera à montrer en quoi le territoire est un enjeu de la politique de lutte contre le décrochage scolaire et sur quels critères les acteurs ont défini le périmètre du territoire d'intervention. Dans un troisième temps, après avoir motivé le choix et exposé les caractéristiques du territoire observé, le bassin de Sarthe Sud, nous nous attacherons à démontrer en quoi l'interprétation de la politique de prévention des sorties précoces est dépendante à la fois de l'empreinte du contexte local, mais aussi de l'empreinte des *carrières*⁵ des acteurs. Enfin, l'objectif de « réussite pour tous » soulève un double enjeu pour le système éducatif confronté à un phénomène multidimensionnel : la prévention et la cohésion de l'action. L'enjeu de la prévention s'appuie sur deux conceptions différentes des missions conférées à l'école. Les actions qui en découlent apportent certes des réponses, mais avec ou sans effets sur le fonctionnement du système éducatif. L'enjeu de la cohésion repose sur une meilleure coordination des pratiques souvent conditionnées par une organisation trop cloisonnée.

LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : UN CADRE LÉGISLATIF ET RÉGLEMENTAIRE, ET DES INSTRUMENTS

Après avoir fait obligation à tous les établissements de formation initiale de signaler les décrocheurs et de les recevoir en entretien dans les trois mois qui suivent leur signalement⁶, le législateur institue en 2013 le droit au retour en formation initiale⁷ pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle. Le niveau de qualification de la population ciblée fixé par voie réglementaire correspond « à l'obtention : soit du baccalauréat général ; soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé aux niveaux V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation⁸ ».

Avec l'instauration du Service public régional d'orientation (SPRO), la loi du 5 mars 2014⁹ renforce les compétences des régions en matière de gouvernance et de pilotage de la formation professionnelle et de l'orientation. Notamment, elles se voient confier la coordination des

5. La notion de carrière est utilisée ici « au sens étendu, développé par les sociologues américains proches de l'interactionnisme, où tout le monde a une carrière. Considérée dans sa dimension objective, la notion de carrière est la situation officielle de l'individu et dans sa dimension subjective, ce qui permet de décrire les changements subjectifs d'un individu (significations intimes, image de soi) » [ROSTAIN, 2010].

6. Les dispositions de la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie et de la loi n° 2010-241 du 10 mars 2010 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie sont transcrites dans le code de l'éducation : articles L. 313-7 et L. 313-8.

7. La circulaire n° 2015-041 du 20 mars 2015 explicite les modalités de mise en œuvre du droit au retour en formation initiale créé par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

8. Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010.

9. Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

nombreux acteurs de l'orientation sur leur territoire et ont la charge d'assurer la cohérence des services, des dispositifs et des interventions auprès des jeunes.

C'est dans ce cadre législatif et réglementaire que les acteurs, à l'échelle académique et régionale, mobilisent des instruments pour mettre en œuvre l'action publique en matière de prévention du décrochage scolaire.

Définies au niveau du bassin de formation, les seize PSAD¹⁰ réparties sur le territoire de l'académie de Nantes ont pour rôle d'apporter une réponse personnalisée à chaque jeune sans diplôme et sans solution (un retour en formation, l'accès à une qualification ou l'accès à un emploi stable). Organe d'interface avec les partenaires externes à l'institution scolaire et notamment les missions locales, ce dispositif intervient après que le jeune a décroché du système de formation initiale. Le SIEI (Système interministériel d'échange d'informations), dispositif de veille et d'échange de données, entre l'ensemble des services de l'État, les collectivités territoriales et les acteurs de la formation initiale et de l'insertion, assure le repérage des jeunes sortis du système éducatif sans diplôme. En 2013, le regroupement à l'échelle du périmètre des PSAD de tous les établissements scolaires publics susceptibles d'accueillir de jeunes décrocheurs au sein des réseaux FOQUALE¹¹ (Formation qualification emploi), vise, outre le développement de mesures de remédiation¹², le recensement de toutes les solutions existantes sur les territoires. De plus, les missions des personnels rattachés à la Mission générale d'insertion qui devient mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) sont recentrées sur la prévention de l'abandon scolaire précoce. Au sein du réseau FOQUALE, les personnels MLDS participent, en relation avec les centres d'information et d'orientation, à l'évaluation des besoins de formation et à l'accompagnement des jeunes vers les organismes les mieux adaptés.

Enfin, le programme d'action de l'année 2015-2016 « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » propose notamment d'expérimenter dans plusieurs académies des « parcours aménagés de formation initiale ». Ceux-ci sont destinés à des jeunes de plus de 15 ans en risque de décrochage, et scolarisés dans un établissement du second degré. Tout en conservant le statut scolaire durant toute la durée du parcours, ce dispositif encadre la possibilité donnée à un jeune de prendre du recul en sortant temporairement de l'établissement et de profiter d'un parcours aménagé constitué de temps scolaire et d'activités telles qu'un stage en entreprise par exemple.

LE TERRITOIRE, UN ENJEU DE LA POLITIQUE DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Le décrochage scolaire, une problématique territoriale

De nombreux travaux de sociologie ont contribué à élucider le phénomène de sortie précoce de l'enseignement secondaire. Ils révèlent notamment un risque de décrochage très inégal selon le milieu d'origine et les conditions de vie confirmant ainsi la composante sociale des

10. La circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011 définit les principes d'action des plateformes de suivi et d'appui aux jeunes sortant prématurément du système de formation initiale.

11. Circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013, MEN – DGESCO A1-4.

12. La remédiation a pour objectif le retour en formation, l'accès à une qualification ou l'accès à un emploi stable d'élèves ayant déjà décroché.

inégalités scolaires [par exemple : MILLET et THIN, 2005 ; BONNÉRY, 2007 ; POUILLAUQUE, 2010]. Par ailleurs, considérant que le niveau d'éducation est le résultat des interactions entre l'individu et ses environnements, des chercheurs établissent une correspondance entre la géographie du décrochage scolaire et celle d'un ensemble de facteurs socioéconomiques [BOUDESSEUL, CARO *et alii*, 2014]. Les auteurs proposent une typologie des cantons définissant des espaces relativement homogènes au regard des facteurs de risques d'échec scolaire pertinents. Les facteurs retenus comme susceptibles d'être associés à l'échec scolaire sont ceux cités dans la littérature ; ils concernent les conditions de vie et en tout premier lieu les conditions d'emploi des parents, les conditions familiales et les conditions culturelles.

En privilégiant ainsi une entrée par le territoire, l'ouvrage rappelle que le territoire joue un rôle important dans la reproduction sociale. Dès lors, pour agir sur les facteurs de rupture scolaire, c'est au niveau infradépartemental qu'il convient d'intervenir et de mener les suivis individuels. Mais l'unité territoriale, parfois liée à des contingences locales, peut être sujette à des variations. Tout l'enjeu consiste alors pour les partenaires à parvenir à un accord qui emporte l'adhésion de tous.

Un territoire dont le périmètre est défini par les acteurs

La question de la définition des limites du territoire s'avère d'autant plus importante qu'on sait que les jeunes touchés par le décrochage scolaire sont peu mobiles sur le plan géographique et se concentrent dans certains territoires. En outre, le phénomène alimente un noyau dur de jeunes dont l'insertion sociale et professionnelle est entravée par l'absence de diplôme [BOUDESSEUL, GRELET, VIVENT, 2012].

Le territoire observé est celui qui sert de référence à l'intervention des acteurs de la PSAD. Sept cantons parmi les onze qu'il comporte sont placés sous faible influence urbaine. Situé en périphérie du département de la Sarthe et de l'espace régional, il se réfère au bassin de formation de Sarthe Sud reconnu au niveau académique auquel ont été retirés les deux cantons de Sillé-le-Guillaume et de Conlie jouxtant l'agglomération mancelle. En effet, la logique territoriale conditionnée par l'infrastructure ferroviaire et plus largement les axes de communication a déterminé le choix des professionnels dans le périmètre qu'ils ont défini d'un commun accord. Cette co-décision permet en outre une certaine harmonisation entre les différentes structures : CIO, missions locales, MLDS notamment. De cette manière, compte tenu des contraintes liées à la mobilité du public auquel ils s'adressent, les acteurs ont adapté les directives nationales aux spécificités du territoire sur lequel ils agissent. C'est ce qu'explique l'animatrice PSAD :

« Pour le SPRO, on a été amenés à travailler sur les territoires et de fait on a bien vu que Conlie et Sillé-le-Guillaume sont tout près du Mans. Pour aller sur La Flèche, c'est la galère, il n'y a pas de train alors qu'à Sablé-sur-Sarthe il y a un train. L'infrastructure ferroviaire facilite la mobilité, les communications et l'accessibilité aussi [...] Le ministère nous envoie les listes par établissement. Nous, on se doit de refaire une liste avec le domicile du jeune parce qu'on traduit en termes de proximité pour le jeune, sa possibilité d'aller vers... On imagine un jeune sortant du système de formation qui ne veut pas retourner en cours, mais doit bénéficier d'un dispositif MLDS. Il est en LP à Sablé. Il habite à Loué [plus au Nord]. Ce jeune-là va-t-il nécessairement aller vers le pôle MLDS de Sablé ou ne serait-il pas mieux pour lui d'aller au Mans [situé hors périmètre du bassin de Sarthe Sud] ? Si les infrastructures routières existent, les infrastructures de transports en commun, elles, n'existent pratiquement pas. Donc, il va au Mans en raison de l'accessibilité et on a une réactivité plus importante que si on lui propose de venir sur Sablé. »

La PSAD est animée par une Copsy directrice d'un centre d'information et d'orientation, les personnels MLDS y participent et apportent leur concours à différentes manifestations locales. De plus, la constitution des réseaux FOQUALE annonce l'amorce d'une approche locale ciblée sur le territoire dans la prise en charge de décrocheurs au sein du système éducatif.

L'INTERPRÉTATION DE LA POLITIQUE DE PRÉVENTION DES SORTIES PRÉCOCES

Pourquoi le territoire de Sarthe Sud ?

Force est de constater que l'offre de formation, le tissu économique et les capacités de mobilité constituent les déterminants majeurs de la répartition et de l'insertion professionnelle des populations sur les territoires. Les atouts et les caractéristiques des jeunes n'ont pas partout le même impact sur l'entrée dans la vie active [DUPRAY et GASQUET, 2004]. Mais si le territoire, avec sa structure économique, sociale et scolaire, délimite l'avenir probable des jeunes peu diplômés [GRELET, 2004], selon ARRIGHI [2004], tout se joue différemment à la campagne et à la ville. En effet, certains diplômés¹³ ne peuvent être valorisés que dans les grandes aires urbaines là où les emplois hautement qualifiés (cadres, ingénieurs, chercheurs, etc.) se développent. À l'inverse, les formations professionnelles préservent un avenir rural et constituent une « offre de proximité » pour des jeunes ruraux. Ainsi, les parcours scolaires et les possibilités d'emploi sont plus limités dans les zones rurales, mais parfois de façon suffisamment compatible pour permettre une insertion rapide des garçons peu diplômés. En réalité, à l'âge de 15 ans, c'est-à-dire à l'heure du choix de l'orientation, les jeunes ruraux décident de l'avenir du lien de leur environnement culturel et social de leur adolescence puisque, de la décision prise découlera le lieu où ils construiront leur vie [ARRIGHI, 2004]. L'extrait rapporté ci-dessous illustre comment cette problématique se traduit sur le territoire que nous observons :

« Un jeune qui veut être facteur d'orgues, faut-il qu'il quitte la Sarthe ? Oui de manière obligatoire s'il veut se former puisqu'il n'y a pas de centre de formation sur place. Après peut-il revenir vivre de cette passion ou de ce métier-là ? Oui, je le pense. [...] On est une région arboricole où il y a une forte industrie de transformation agroalimentaire. Sur La Flèche, on est sur un bassin d'emploi sur lequel le tertiaire est un peu plus prégnant, mais qu'est-ce qu'on fait concrètement si on a un jeune qui est ingénieur en aéronautique ? Est-ce qu'on doit lui demander de quitter forcément le bassin ? Peut-être oui, parce que en tant que tel pour l'instant, on a très peu d'industries qui permettent de répondre à sa demande. »

Conseiller mission locale

Quelle que soit la qualification retenue pour désigner les multiples facettes du territoire observé (« rural vieillissant », « rural enclavé », « rural industriel », « fragilité culturelle dans les petites et moyennes communes ») [BOUDESSEUL, CARO et alii, 2014 ; Pôle emploi Pays de la Loire, 2012], l'action des professionnels s'inscrit dans un contexte marqué par la précarité économique et le chômage. Elle s'adresse à une population locale aux faibles revenus, composée d'une forte proportion d'ouvriers, de parents non diplômés, de jeunes de 15-24 ans

13. Il s'agit notamment des diplômés de second cycle ou de troisième cycle universitaire, d'une école de commerce, de titres d'ingénieurs.

non diplômés parmi ceux qui ne sont plus scolarisés, de familles monoparentales ↘ **Tableau 1**. Autant de caractéristiques sociologiques dont on sait qu'elles inclinent moins à la réussite scolaire que d'autres.

↘ **Tableau 1 Indicateurs de risques de sortie précoce de formation initiale par cantons sur le territoire d'intervention de la PSAD Sarthe Sud**

| Libellé zone d'emploi | Libellé cantons | Non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés (%) | Chômeurs parmi les 15-64 ans (%) | Emplois en CDI (%) | Familles monoparentales (%) | Familles de quatre enfants et plus (%) | Ménages vivant en HLM (%) | Non-diplômés parmi les 45-54 ans (%) | Revenu médian par unité de consommation | Densité de population |
|--------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------|-----------------------------|----------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------|
| La Flèche | La Chartre-sur-le-Loir | 22,8 | 6,4 | 83,3 | 5,7 | 0,4 | 6,9 | 40,5 | 15 055 | 30 |
| Le Mans | Le Grand-Lucé | 17,7 | 5,7 | 82,6 | 4,3 | 1,2 | 10,2 | 34,1 | 14 736 | 42 |
| Le Mans | Loué | 15,2 | 5,1 | 84,9 | 5,9 | 1,7 | 6,4 | 38,7 | 15 463 | 33 |
| Le Mans | Brûlon | 28,0 | 5,7 | 85,0 | 4,5 | 2,2 | 5,3 | 41,1 | 15 067 | 46 |
| La Flèche | Malicorne-sur-Sarthe | 20,0 | 6,5 | 82,8 | 6,1 | 1,7 | 5,3 | 46,5 | 15 087 | 43 |
| La Flèche | La Flèche | 28,6 | 8,1 | 83,4 | 6,6 | 1,4 | 19,7 | 43,7 | 15 617 | 45 |
| Le Mans | Pontvallain | 17,3 | 6,2 | 85,2 | 4,4 | 1,3 | 4,3 | 41,9 | 15 527 | 29 |
| La Flèche | Le Lude | 31,9 | 8,3 | 81,6 | 6,1 | 1,2 | 8,4 | 50,5 | 14 562 | 97 |
| La Flèche | Mayet | 25,0 | 7,5 | 80,5 | 5,0 | 1,5 | 5,8 | 43,7 | 14 978 | 33 |
| Sablé-sur-Sarthe | Sablé-sur-Sarthe | 31,7 | 7,5 | 82,6 | 7,2 | 1,8 | 19,5 | 46,6 | 15 345 | 59 |
| La Flèche | Château-du-Loir | 24,2 | 7,7 | 82,0 | 7,6 | 1,3 | 12,6 | 42,0 | 15 266 | 78 |
| Valeurs académie de Nantes | | 21,0 | 6,7 | 83,8 | 6,4 | 1,3 | 12,8 | 33,7 | 15 961 | 100 |
| Valeurs France métropolitaine | | 27,2 | 7,9 | 85,0 | 8,5 | 1,6 | 14,9 | 34,3 | 16 344 | 103 |

Lecture : au recensement de la population de 2006, les jeunes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés, non diplômés représentent, dans le canton de Sablé-sur-Sarthe, 31,7 % de la population non scolarisée de cette tranche d'âge (moyenne académique : 21 %). Dans ce même canton, quand la part des emplois en CDI est moins importante qu'en moyenne dans la région Pays de la Loire (respectivement 82,6 % et 83,8 %), la part des chômeurs parmi les 15-64 ans y est supérieure (7,5 % pour 6,7 %) ainsi que la part des non diplômés parmi les 45-54 ans (46,6 % pour 33,7 %). Les familles monoparentales y sont plus nombreuses (7,2 % pour 6,4 %) ainsi que les ménages vivant en HLM (19,5 % pour 12,8 %).

Source : Insee RP, 2006. Calcul : Céreq-ESO Caen.

Ainsi, les personnels doivent composer entre des particularismes locaux et des normes d'achèvement de scolarité¹⁴ qui aujourd'hui renforcent la valeur du titre scolaire et déprécient la sortie de l'école sans diplôme [BERNARD, 2011]. Un conseiller mission locale explique comment les professionnels s'accommodent de la précarité économique qui caractérise le territoire :

« On a une industrie agroalimentaire qui fonctionne très bien mais qui fonctionne en lien avec l'intérim. Par exemple, l'été s'il fait beau le mercredi, on sait très bien que le jeudi c'est 250 intérimaires qui vont être embauchés, peut-être pour trois jours et demi, pour faire

¹⁴. On entend par norme une pratique courante, régulière, « normale ». Ces normes d'achèvement peuvent s'exprimer par l'âge moyen de fin de scolarité ou par un niveau de scolarité en dessous duquel on considère que l'arrêt de la scolarité est « anormal ». Ces normes peuvent changer avec le temps ou se différencier suivant les espaces sociaux [BERNARD, 2011].

des brochettes ou autres, et si il pleut ça fera 250 emplois en moins. Ça représente beaucoup d'inconvénients mais ça représente aussi beaucoup d'avantages. Un jeune qui vient nous voir, qui est en situation de précarité, qui a besoin de travailler, on peut le faire basculer sur l'intérim. L'arboriculture, autre caractéristique de notre territoire purement rural et agricole, la saison des cueillettes – pommes, poires – c'est quatre mois de travail qui sont annoncés dans ce cadre-là. C'est une valeur non négligeable dans les moyens de réponses qui peuvent être développés au titre du territoire. »

Conseiller mission locale

L'empreinte du contexte local

Les propos tenus par les acteurs et les pratiques de partenariat dont ils témoignent nous montrent que c'est par une connaissance de l'environnement socioéconomique local et une approche globale préconisée par les directives nationales et régionales qu'ils construisent leur action.

Notamment, partant du constat que la qualification tient une place centrale pour faire face aux difficultés sociales et à la massification du chômage, le rapport SCHWARTZ [à l'origine du réseau des missions locales, 1981], préconise une approche globale, concept-clé des missions locales. Le mode d'intervention globale consiste à prendre en compte tous les problèmes au niveau local dans leurs interrelations. Il nous invite à dépasser la simple addition de points de vue spécialisés pour développer des synergies entre les différentes institutions.

Trente années après, les objectifs du créateur du réseau se matérialisent, sur le territoire observé, par un fort ancrage territorial de la structure d'une part, et une pratique quotidienne du partenariat d'autre part. En effet, outre trois sites permanents sur les trois principales agglomérations du territoire (La Flèche, Sablé-sur-Sarthe et Château-du-Loir), dix permanences décentralisées dans les dix communautés de communes permettent d'accueillir les publics sur l'ensemble du territoire relativement étendu et dont certaines zones sont très éloignées d'une grande agglomération. Par ailleurs, le travail partenarial sur lequel s'appuient les personnels a pour effet une excellente connaissance du milieu socioéconomique environnant favorisant cette approche globale à l'origine de leur création et permettant de répondre aux besoins des publics qu'ils accompagnent.

« La plupart des structures c'est soit du social, soit du professionnel, nous c'est les deux [...] Sur le territoire, on a des partenariats avec plusieurs structures, parce que les réponses, on ne les obtient pas seuls. Les réponses demandent parfois à ce qu'on puisse faire travailler tout un réseau. C'est aussi ça la particularité des conseillers en mission locale, c'est que chaque conseiller peut se tisser un réseau assez vaste de partenaires qui pourront à des moments donnés l'aider à trouver des solutions aux jeunes. Donc, il y a tout un relationnel qui existe sur un territoire qui fait qu'on mobilise, qu'on sollicite nos partenaires à chaque fois que cela est nécessaire. [...] Mais on a aussi des rencontres régulières avec l'ensemble des professionnels. Avec les assistants sociaux, les conseillers SPIP¹⁵, on essaie de mettre en place des rencontres trimestrielles de façon à pouvoir échanger sur des dossiers suivis en commun. Et après c'est beaucoup de communications au téléphone en fonction des besoins. »

Conseiller mission locale

15. SPIP : Service pénitentiaire d'insertion et de probation.

L'empreinte de la carrière des acteurs

La notion de carrière renvoie dans le langage courant à l'idée de carrière professionnelle (au sens des successions des postes occupés). Les sociologues proches de l'interactionnisme en ont étendu le sens : tout le monde (élèves, chômeurs, malades, etc.) a une carrière. Envisagée comme une perspective en évolution au cours de laquelle une personne voit sa vie comme un ensemble et interprète ses attributs, ses actions et les choses qui lui arrivent, la carrière marque une évolution significative qui a des effets concrets sur la personnalité mais aussi sur la manière de percevoir, d'appréhender le monde [ROSTAING, 2010].

À partir des récits biographiques, éléments constitutifs de l'enquête de terrain, il est possible de repérer des éléments qui aideront à comprendre ce qui attache les acteurs à cette cause du décrochage scolaire et les « calculs moraux » qui animent leurs investissements, c'est-à-dire la signification qu'ils donnent à leurs actions, leur responsabilité ou leur engagement [COLLOVALD, 2002]¹⁶. L'auteur explique que revenir sur ce qui se passe à l'occasion de la constitution d'interactions sociales éclaire sur ce que sont ces « calculs moraux ». Les « relations sociales » ne sont pas formées de simples « contacts personnels » résumés par un carnet d'adresses et délivrant naturellement un « capital social ». En réalité, ce sont les relations sociales qui mobilisent les individus en leur faisant partager des croyances, des valeurs et des idéologies de groupe qui les motivent et les engagent avant même qu'ils ne s'engagent officiellement puis tout au long de leur implication active. Ainsi, les individus n'agissent jamais seuls, jamais par décision solitaire et pas uniquement par « intention », « cynisme », « intérêts matériels », « éthique », « responsabilité », etc. mais toujours avec « émotions », « honneur », « conviction », « sens moral » sans lesquels l'échange ne pourrait pas justement être vécu comme un échange et exister comme tel. Prendre en compte les « calculs moraux » qui impulsent les conduites sociales et politiques des individus permet d'intégrer dans l'analyse de ce qui les détermine à agir, non seulement les calculs conscients mais aussi tout ce qui résulte de l'inculcation progressive de normes et de valeurs issues des expériences successivement vécues [COLLOVALD, 2002]. Il convient alors d'orienter l'investigation sur ce qui se passe avant et pendant la mobilisation.

Précisément, si tous les personnels ne sont plus aujourd'hui en lien direct avec des décrocheurs, parce que investis dans une fonction de direction ou d'animation au niveau local, départemental ou académique, tous ont été à un moment de leur parcours professionnel, amenés à être en lien direct avec des publics s'interrogeant sur leur orientation scolaire/professionnelle ou en difficulté d'insertion sociale ou professionnelle. L'activité professionnelle qu'ils exercent les a mis, ou les met, en relation directe avec des adolescents issus de milieux populaires en plus ou moins grande proximité sociale avec eux.

Par ailleurs, sur huit interviewés rattachés à l'institution scolaire, (six hommes, deux femmes, parmi lesquels six sont âgés de plus de 30 ans), les cinq plus expérimentés ont révélé avoir eux-mêmes décroché ou à un moment de leur parcours scolaire rencontré des difficultés : échec au baccalauréat, orthographe maîtrisée tardivement, orientation subie ou absentéisme récurrent. Sans en tirer des généralités, l'appartenance générationnelle apparaît ici plutôt discriminante. En outre, compte tenu des fortes préoccupations sociales et politiques

16. COLLOVALD étudie les diverses voies par lesquelles des individus que rien, peut-être, ne prédestinait à de tels investissements sont devenus des altruistes et des adeptes de la cause humanitaire. C'est dans « leur rencontre et ses particularités à mettre ainsi en évidence le travail sur la "trajectoire des dévouements" qu'opèrent non seulement les militants eux-mêmes mais aussi les individus, groupes et institutions avec lesquels ils sont en interaction : concurrents, coéquipiers, autres lointains et norme imposée par le type d'engagement adopté », [2002, p. 16].

que suscite cette question du décrochage scolaire, on peut assimiler pour une part l'action auprès des publics en situation de vulnérabilité, à une forme de militantisme au sens où l'on considère que militer ce n'est pas seulement agir avec d'autres pour changer ou améliorer le monde, c'est aussi *se dévouer aux autres* [COLLOVALD, 2002].

Ainsi, l'exploration de la biographie de ces interviewés révèle qu'ils ont traversé des expériences qui peuvent être lues, rétrospectivement, comme des éléments clés de moments formateurs de leur engagement. On note dans leurs propos une dimension affective quand ils parlent des décrocheurs qu'ils nomment souvent comme des « gamins » ou des « mômes ». Leur sensibilité à ces situations, qu'ils ont eux-mêmes vécues comme une souffrance, les incite à « agir concrètement ». Ils invoquent une obligation morale de devoir agir pour aider ceux qui sont dans la difficulté plutôt que de demeurer sans rien faire. Comme en témoigne l'extrait ci-dessous, l'engagement basé sur des convictions évolue et se construit au fil des années :

« Au tout début de ma carrière, ça paraissait comme un combat humain. "Il faut pas laisser les gens comme ça, c'est pas bien, l'école c'est bien, il faut réconcilier avec l'école" et maintenant, depuis six ans, quand je me suis occupé de l'accès à l'emploi aussi, c'est de montrer les inégalités dans la vie après, c'est-à-dire que c'est pas qu'un acte généreux que l'école se préoccupe de ses propres jeunes qui sont sortis, c'est juste un minimum de responsabilité qu'on a par rapport à l'avenir de la société. Évidemment les décrocheurs ne sont pas des délinquants, mais la plupart des délinquants sont des décrocheurs. Ce que je veux dire, quand on voit l'effet à la sortie, l'effet à cinq ans et l'effet à quinze ans des jeunes non diplômés c'est une catastrophe par rapport à la santé, par rapport à l'accès à la formation continue. »

Coordonnateur MLDS

Quant à la plus jeune génération (un homme coordonnateur MLDS, une femme Copsy, tous deux psychologues, contractuels en poste depuis moins d'un an : nous les nommerons Arthur et Maud), les informations qu'ils délivrent comme motrices de leur action se rapportent à la définition de leur fonction. Quand Arthur évoque l'autonomie¹⁷ et le contact privilégié avec un public comme étant deux sources de satisfaction de son nouveau métier, Maud indique que ce qui lui plaît c'est la relation d'aide, de conseil et de travailler sur du concret. Si on peut y voir un effet de genre, il semble néanmoins que, bien qu'étant tous les deux psychologues, la nature différente des postes qu'ils occupent au sein de l'institution scolaire conditionne leurs points de vue. En effet, il apparaît que l'on puisse distinguer d'une part, des « postes à faire » comme ceux des coordonnateurs MLDS et des « postes faits » comme par exemple celui de Copsy. Encore peu installé dans le paysage institutionnel, le poste de coordonnateur MLDS, dont la définition reste encore à finaliser pour être reconnue et acceptée uniformément par tous¹⁸ suppose de la part des personnels un fort investissement personnel, voire un rapport « militant » à l'activité professionnelle qu'ils exercent. En revanche, les « postes faits » aux missions et aux statuts clairement établis et collectivement reconnus offrent des parcours un peu plus stables, animés certes d'une vision sociale et du souci des autres, mais sollicitent moins entièrement la « personne ». Évoquant les satisfactions que lui offre son métier, Arthur rend compte des éléments moteurs de son engagement :

17. Tous les coordonnateurs MLDS rencontrés ont évoqué l'autonomie comme un élément moteur de leur action.

18. Cette observation corrobore les remarques du rapport d'évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire qui indique que « les missions des personnels MLDS sont variables selon les académies et [que] le métier semble refléter une grande diversité de postures professionnelles ; allant de formateur à coordonnateur en passant par conseiller auprès des chefs d'établissement », p. 71.

« Ce qui me plaît, c'est ce côté autonomie. Je suis vraiment dans le social, je suis submergé par le social, j'ai plus que la tête dedans. Moi ce qui m'intéresse c'est ça, j'ai un contact privilégié avec un public donné et je suis complètement autonome sur mon poste. Je n'ai pas systématiquement à faire un reporting toutes les 5 minutes à quelqu'un. Quand j'en exprime le besoin, c'est moi qui vais au-devant de... Si j'ai besoin d'une info quelconque, je m'entends très bien avec le collègue coordonnateur MGI juste à côté, à La Flèche, c'est vers lui que je me tourne, pour des questions techniques. »

Coordonnateur MLDS

Si les préoccupations sociales habitent autant Maud que Arthur, celui-ci parle du public qu'il accompagne avec un rapport plus distancié que Maud qui exprime à la fois un sentiment de compassion et d'impuissance malgré toute l'énergie qu'elle déploie. Contrairement à celui d'Arthur, le planning de travail de Maud est très cadré par un calendrier précis de procédures à respecter qui lui laisse peu de marge de liberté. Son emploi du temps ne laisse aucune place pour une réflexion collective avec les équipes éducatives des collègues. Les discussions avec les collègues se passent au cours des conseils de classe ou bien *entre deux portes* de manière informelle. Lorsqu'elle évoque le travail avec ses collègues, c'est comme si un certain fatalisme s'était emparé des équipes éducatives laissant place à ce processus qui se construit dans le cadre de situations concrètes et que GOFFMAN [1963] nomme la *stigmatisation*. Le *stigmaté* se définit dans le regard d'autrui et c'est quand l'écart entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle¹⁹ est significatif qu'on peut parler de stigmatisation.

L'extrait ci-dessous nous révèle que le phénomène de répétition et le sentiment d'impuissance qui en résulte dans la mesure où « *toute la fratrie n'a jamais accroché à l'école* » aboutit à cette stigmatisation dont parle GOFFMAN.

« On en parle souvent avec les collègues [...] on sait malheureusement, c'est dans les faits, ce n'est pas un stéréotype, il y a des familles où toute la fratrie n'a jamais accroché à l'école (des parents qui n'ont pas été scolarisés très longtemps, qui ne sont pas très intéressés par le collègue). Quand on entend à la maison que l'école ne sert pas à grand-chose, quand on entend ce discours-là de la part des parents, on n'a pas envie de s'inscrire dans quelque chose qui n'est pas la représentation des parents. Je pense qu'il y a ça qui peut expliquer un peu. Après au niveau de la responsabilité des établissements peut-être que oui il y a des élèves qui, au tout début de leur scolarité donc en primaire ont tendance à s'accrocher à l'école mais qui passent inaperçus. Arrivés au CM1 ou CM2 le retard commence à se voir, mais dès le CP il y a déjà eu des choses qui n'ont pas été intégrées. »

Copsy

Des chercheurs ont montré que le décrochage scolaire touche majoritairement les enfants des catégories sociales fragilisées et qu'il est un processus combinatoire qui résulte d'une articulation entre vie familiale, vie scolaire et vie avec les pairs [MILLET et THIN, 2005]. Considérant que les enfants sont inégaux devant le risque de décrochage mais qu'il n'y a pas pour autant de déterminisme, d'autres auteurs ont travaillé sur la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution. Ce faisant, ils mettent en évidence l'existence de *malentendus sociocognitifs et socioculturels* entre l'enseignant et l'élève qui se construisent le plus souvent à l'insu des enseignants [BONNÉRY 2007 ; BAUTIER

19. L'identité sociale virtuelle correspond aux caractéristiques que nous prêtons à une catégorie de personnes et l'identité sociale réelle au véritable profil de la personne.

et RAYOU, 2009]. Ils démontrent que les formes de travail menées dans les classes ou les modèles pédagogiques mobilisés peuvent conduire à opacifier les contenus d'apprentissage pour un certain nombre d'élèves. De plus, ils indiquent que les difficultés d'apprentissage pour beaucoup d'élèves de milieux populaires surviennent dès l'école primaire et s'amplifient au fur et à mesure de la scolarité.

Ainsi donc, le décrochage apparaît comme révélateur des dysfonctionnements du système éducatif dans la mesure où ce ne sont pas les caractéristiques des individus mais celles de l'école elle-même qui sont en cause. Pour le système éducatif, si l'objectif est la « réussite pour tous » l'enjeu est double. D'une part, il s'agit de prévenir avant que le processus de décrochage ne s'engage. D'autre part, compte tenu de l'aspect multidimensionnel du phénomène, assurer une cohésion dans l'action des nombreux acteurs impliqués s'avère essentiel.

LA PRÉVENTION ET LA COHÉSION : DEUX ENJEUX ESSENTIELS DE LA « RÉUSSITE POUR TOUS »

Nous allons montrer ici deux interprétations de cette notion de prévention que l'enquête révèle. Celles-ci reposent sur deux conceptions différentes des missions attendues de l'école. Nous verrons que les actions entreprises ne produisent pas les mêmes effets et qu'au final c'est de la cohésion de l'action que dépend l'objectif de « réussite pour tous ».

Deux interprétations de la prévention

La MLDS prend en charge les élèves décrocheurs de plus de 16 ans, c'est-à-dire, dans la très grande majorité des cas, après le collège. Le contexte économique préjudiciable à l'insertion des jeunes non qualifiés mobilise l'action des coordonnateurs MLDS vers l'accompagnement des jeunes dans la définition d'un projet professionnel réaliste. Leur intervention repose sur une conception de l'école qui prépare à la vie active. L'alternance est la forme pédagogique type et fait de l'apprentissage la voie de formation la plus légitime [BERNARD, 2011]. On peut considérer que l'action s'inscrit dans la prévention, dans la mesure où en aidant un élève à ne pas décrocher en lui proposant un « parcours aménagé de formation initiale » ou bien en redonnant l'envie à un décroché de reprendre des études ou une formation qualifiante, le coordonnateur MLDS assure une action de prévention parce qu'il va aider le jeune à définir un projet. Par exemple, un élève de seconde générale en cours de décrochage dont les parents ont refusé une inscription MLDS a pu bénéficier d'un parcours adapté. L'action consiste ici à soustraire l'élève de sa classe une partie du temps ce qui lui permettra de se consacrer à son nouveau projet. Avec son accord, celui de sa famille, du proviseur et des enseignants, le coordonnateur MLDS a permis d'aboutir à la décision de maintenir l'élève dans sa classe de seconde et d'alléger son emploi du temps pour lui permettre de faire des stages en entreprise.

Si l'on considère le décrochage scolaire comme un point de rupture issu d'un processus et initiant un parcours d'insertion problématique, on peut qualifier les actions envisagées ici de préventives. En effet, selon une dimension temporelle [BERNARD, 2011], elles surviennent avant le point de rupture puisque l'action se situe dans le processus et agit sur le risque de décrochage avant que le jeune ait quitté l'école. Cependant, l'action ne se manifeste qu'à partir de 16 ans et le processus de décrochage a déjà produit des effets négatifs. L'action consiste alors

à proposer une offre spécifique au jeune concerné (action d'orientation ou de remobilisation) mais ne remet pas en cause le fonctionnement du système éducatif.

Au sein des établissements scolaires sont mises en place des cellules de veille pour repérer les jeunes en difficulté et essayer d'enrayer le processus de décrochage. Les professeurs principaux sont invités à y assister. Par le partage des informations, elles visent à analyser collectivement les problématiques des élèves, à émettre des propositions d'actions dans les champs pédagogique, éducatif, social, médical, voire d'orientation et d'insertion. Elles sont en outre le lieu de répartition des responsabilités de prise en charge des jeunes entre les membres de la communauté éducative : chef d'établissement ou son adjoint, assistante sociale, infirmière, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue, coordonnateur MLDS. Deux raisons essentielles vont déclencher le processus d'orientation d'un élève vers la cellule de veille puis éventuellement vers la PSAD : le niveau scolaire et le niveau d'absentéisme. Cependant, ce dispositif intervient quand les symptômes sont déjà en place et donc, selon certains points de vue, pas assez en amont pour être vraiment dans la prévention. Ainsi en témoigne un proviseur :

« Je trouve qu'on n'est pas assez en amont dans la prévention. Les cellules de veille commencent à "traiter" un élève quand déjà on a les symptômes, c'est presque trop tard. »

De fait, selon cette conception, la finalité de la prévention est d'anticiper pour éviter les sorties prématurées en cours de scolarité. L'investissement consiste alors, avant même ou dès le début de la scolarité, à compenser les inégalités sociales et à créer les conditions d'une égalité de chances de « réussite pour tous ». Cette conception repose sur les principes d'action publique universaliste qui envisagent l'école comme une institution intégratrice par excellence. Cette convention universaliste conçoit l'école ouverte sur son environnement par l'implication de différents partenaires (parents, association, etc.) et par la participation des acteurs de l'institution éducative à la vie sociale dans son ensemble. Elle vise à ériger une démocratie effective par la transmission de valeurs et la création des conditions de l'égalité des chances. L'école est à la fois un élément de la communauté locale et un constituant de l'appartenance à la collectivité nationale [BERNARD, 2011]. Mais, pour être efficiente, il est nécessaire que les acteurs de terrain adhèrent à cette conception universaliste de l'école et fondent leur action sur les principes théoriques qui la définissent.

Plus que la dimension temporelle, ce qui est en jeu ici est la dimension institutionnelle [BERNARD, 2011] dans la mesure où l'action publique se situe par rapport à l'institution éducative. L'action préventive est structurelle, elle ne repose plus sur une logique de public, mais sur une logique de structure indépendamment des publics. Elle vise un changement profond du système éducatif. Il s'agit de créer les conditions permettant de prévenir les situations de rupture par la mise en place par exemple d'une organisation ou de programmes qui répondent aux besoins de l'ensemble des jeunes et non pas seulement à une élite sélectionnée.

Une cohésion qui repose sur un décroisement des pratiques

Le rapport d'évaluation de la politique de lutte contre le décrochage scolaire note que les évolutions structurelles de l'école visant à prévenir le décrochage scolaire restent encore timides. En outre, il précise que « les actions contribuant à la prévention du décrochage sont dispersées, souvent non coordonnées, peu pérennes et prenant en compte un nombre limité de jeunes »²⁰.

20. Page 49 du rapport.

L'enquête révèle en effet la difficulté à mettre en place une action coordonnée. La question du cloisonnement à l'échelle d'un établissement apparaît aux yeux de plusieurs interlocuteurs rencontrés comme un obstacle. De fait, les *carrières* sont façonnées par une organisation historiquement fondée sur la spécialisation des fonctions sans liens formels entre elles. Cette organisation engendre un cloisonnement des pratiques, dilue les responsabilités et occasionne des crispations entre les personnels. Confronté à la problématique du décrochage scolaire qui appelle une réponse prenant en compte l'élève dans son intégralité, ce découpage des missions apparaît aujourd'hui, aux yeux des acteurs eux-mêmes, inadapté. Pour ce proviseur, il faut vaincre « *ce système où on scinde les heures, où on n'a qu'un petit morceau de responsabilité, où on n'a qu'un morceau horaire de l'élève. La responsabilité elle est diffuse, c'est le chef d'établissement, un peu la vie scolaire, c'est l'assistante sociale pour l'aspect social, les COP pour l'orientation, les professeurs pour l'aspect pédagogique... L'élève, il est un peu découpé en tranches et en rondelles et puis tout le monde assume assez bien mais chacun ne fait que sa part* ».

Un conseiller MLDS dresse le même constat :

« *... On sent quand même qu'on est dans un système où au fond..., j'ai un problème de discipline, je vais voir celui qui s'occupe de la discipline, le CPE²¹. J'ai un problème d'orientation avec un élève, je vais voir la Copsy, on ne travaille qu'entre spécialistes quoi. Et puis après, on va aller voir le spécialiste de l'insertion. Il y a un côté comme ça où on se renvoie un peu les choses ; alors que si chacun prenait un peu plus le temps pour essayer de prendre le sujet dans sa globalité, je pense que ça irait beaucoup mieux.* »

Mais la qualité des relations qu'entretiennent entre eux les acteurs issus d'univers différenciés conditionne la réussite des actions entreprises pour enrayer le processus de décrochage. Le respect des prérogatives de chaque profession préserve et garantit l'harmonie des relations interprofessionnelles mais, comme en témoigne l'extrait ci-dessous, la configuration actuelle occasionne parfois des crispations. Par exemple, la « remise en scolarité » d'élèves décrocheurs en cours d'année est, du point de vue du coordonnateur MLDS, abordée comme une grande réussite. En revanche, l'intégration dans une classe ou le développement de passerelles d'une formation à une autre en cours d'année impliquent des pratiques auxquelles les enseignants sont peu préparés et qui peuvent les mettre en difficulté. Ce type de fonctionnement nécessite un climat de confiance, apaisé, où la particularité du travail de chaque professionnel est reconnue par les autres avec ses exigences et ses contraintes. Une dynamique positive nécessite obligatoirement l'adhésion des enseignants sans laquelle on prend le risque d'un échec et d'une détérioration du climat scolaire. Par exemple, un coordonnateur MLDS explique :

« *On demande aux enseignants d'accepter ces jeunes-là sans leur donner les moyens de récupérer la partie professionnelle qu'ils n'ont pas eue. Donc forcément ce sont des jeunes qui ont des facilités dans les matières générales, mais qui sont en difficulté dans les enseignements professionnels. Et si dans un premier temps c'était expérimental les passerelles, il y avait des heures supplémentaires pour ces jeunes, ils revenaient travailler le mercredi après-midi pour rattraper, là c'est fini. Donc il faut que les jeunes se mettent tout de suite dans le moule. C'est mal vécu par les enseignants.* »

L'enjeu pour les enseignants consiste, non seulement à favoriser les apprentissages des élèves à travers leur activité, mais aussi à trouver leur place dans l'organisation et à faire reconnaître

21. CPE : Conseiller principal d'éducation.

les impératifs de leur fonction. C'est là que réside l'enjeu de la cohésion de l'action. Outre ces tensions internes à l'institution scolaire, la territorialisation impulse un élargissement de la question éducative aux collectivités territoriales qui y prennent une place croissante. De nouvelles approches se font jour. Elles interpellent les acteurs de la formation initiale. Des chercheurs comme BUCHETON et collaborateurs [2014] invitent à une transformation collective du métier d'enseignant et à réfléchir aux postures et gestes professionnels des enseignants pour parvenir à ce qu'elle nomme « *une véritable démocratisation de l'enseignement* ». Ainsi, en remettant en cause les pratiques, le phénomène de décrochage scolaire déstabilise les acteurs de l'institution scolaire appelés à unifier leur action. Cette déstabilisation annonce une profonde mutation déjà en cours.

CONCLUSION

Il convient tout d'abord de souligner que le raisonnement suivi dans cette étude s'appuie précisément sur le contexte du bassin de Sarthe Sud situé dans l'académie de Nantes. Il témoigne de spécificités territoriales qui participent à la structuration des pratiques et d'une configuration mission locale-CIO-MLDS que l'on peut qualifier d'exemplaire. Eu égard aux particularités locales, ce type de configuration est certainement variable d'un territoire à l'autre. La généralisation ne peut s'envisager à partir d'une seule étude de cas. En effet, la construction de catégories d'analyse dégagées des points de vue particuliers des acteurs et le contrôle de leur validité impliquent une démarche comparative. De fait, en dégagant des régularités sociales tout en faisant émerger la singularité des terrains étudiés, la comparaison, y compris entre territoires contrastés, permettrait de s'interroger sur la manière dont le problème de décrochage scolaire est perçu par les acteurs et les réponses qui y sont apportées.

Aborder la politique de réduction des sorties précoces du système éducatif du local au niveau européen permet de lire l'action publique comme une configuration d'acteurs interdépendants. Nous avons démontré l'importance croissante de la dimension territoriale dans l'action publique et signalé, sur le territoire observé, le rôle moteur des personnels de la mission locale dans la délimitation du périmètre du territoire d'intervention de la PSAD notamment. Animés de cette approche globale qui les caractérise, ils apprennent à connaître les spécificités du territoire sur lequel ils interviennent, les publics qu'ils accompagnent et engagent un travail partenarial en mobilisant les forces vives compétentes localement pour répondre aux problématiques rencontrées. Inscrites depuis 2011 dans le code de l'éducation, les missions locales²², prennent en charge l'accompagnement des jeunes sortant prématurément de formation initiale. D'un point de vue institutionnel, leur action s'inscrit en dehors de l'école puisqu'elle intervient après que le jeune a décroché et a quitté l'école.

Le réseau MLDS est composé des seuls acteurs dont la lutte contre le décrochage scolaire est leur unique mission et constitue une véritable force qui pourrait être davantage exploitée²³. Dans un pays où l'échec scolaire a émergé dans un contexte de forte croissance de la scolarisation et où, historiquement, la question des sortants sans diplôme ou sans qualification

22. Les partenaires sociaux leur confient l'accompagnement vers l'emploi de 20 000 décrocheurs dans le cadre de l'accord national interprofessionnel du 7 avril 2011.

23. Rapport de diagnostic « évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire », p. 73.

est considérée comme relevant surtout du marché du travail [BERNARD, 2011], le MLDS fait figure de précurseur au sein de l'institution scolaire. En prenant en charge les décrocheurs simplement à partir de 16 ans, l'action des coordonnateurs MLDS reste au niveau de la remédiation puisqu'elle consiste à agir quand le processus est déjà engagé et les signes de décrochage perceptibles. Elle ne s'inscrit pas suffisamment dans la prévention au sens d'une école intégratrice dont la mission consiste à compenser les inégalités sociales et à créer les conditions de l'égalité des chances. Selon cette conception universaliste, le phénomène de décrochage interpelle le fonctionnement même du système éducatif et appelle un changement de pratiques dont l'unité d'action avec les enseignants mais aussi les familles constitue un élément clé de la réussite. Depuis plusieurs années, pilotés conjointement par l'académie et par la région, le programme d'actions éducatives (PAE) et l'appel à projet « accompagnement préventif contre le décrochage scolaire des lycéens et la rupture de contrats d'apprentissage des apprentis » offrent des outils et témoignent de la volonté d'impliquer les pédagogues (enseignants et inspecteurs) dans le projet de « réussite pour tous ».

Mais le système éducatif français est, traditionnellement, caractérisé par sa centralisation et son uniformité [TOULEMONDE, 2012]. Imprégnés de cette culture, les professionnels de l'institution scolaire sont appelés à modifier leurs pratiques pour atteindre l'objectif de « réussite pour tous ». On sait qu'aujourd'hui en France le poids du diplôme dans les recrutements et les carrières professionnelles reste considérable et que les familles des classes populaires aspirent massivement aux études longues [POULLAOUËC, 2010]. On sait aussi que la revendication populaire d'un accès aux savoirs de la culture écrite est ancienne, elle s'est généralisée, elle est aujourd'hui plus vivante que jamais et l'on ne saurait parler d'indifférence de masse à l'égard de l'instruction qui est objet de respect et de fierté pour ses bénéficiaires [TERRAIL, 2013]. De nombreuses recherches ont mis en lumière la composante sociale des inégalités scolaires et le rôle important du territoire dans la reproduction sociale. Les particularismes locaux ne doivent pas constituer un obstacle à la formation de citoyens libres et capables de prendre leur destin en main. Répondre aux aspirations et sollicitations consiste alors pour les personnels à mettre l'école à la portée de tous par la *rencontre* entre les lieux de socialisation familiale, scolaire et avec les pairs. BUCHETON et collaborateurs préconisent « *une conception renouvelée de l'élève comme sujet singulier écrivant et comme sujet de culture* » [2014, p. 174]. Pour éviter les *malentendus*, ils invitent à comprendre comment les élèves se représentent ce que l'école attend d'eux, ce qu'ils veulent, ce qu'ils aiment ou détestent faire avec l'écrit et à comprendre pourquoi, à quel moment, selon quelles conditions la culture rencontrée à l'école entre ou non en écho avec l'expérience privée pour s'y arrimer et l'éclairer. Ces transformations relèvent de la responsabilité collective et de l'engagement de tous les professionnels du système éducatif. Elles demandent des mutations profondes qui touchent aux valeurs telles que la justice et l'égalité des chances pour tous.

↳ BIBLIOGRAPHIE

ARRIGHI J.-J., 2004, « Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation Emploi*, n° 87, Céreq, p. 62-78.

BAUTIER E., RAYOU P., 2009, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.

BELORGEY N., 2012, « De l'hôpital à l'état : le regard ethnographique au chevet de l'action publique », *Gouvernement et action publique*, n° 2, p. 9-40.

BERNARD P.-Y., 2011, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

BONNÉRY S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, coll. « l'enjeu scolaire ».

BOUDESSEUL G., CARO P., GRELET Y., VIVENT C., 2014, *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Paris, Marseille, MENESR-DEPP, Céreq.

BOUDESSEUL G., GRELET Y., VIVENT C., 2012, « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Bref*, n° 304, Céreq.

BUCHETON D., ALEXANDRE D., JURADO M., 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture ».

COLLOVALD A., LECHIEN M.-H., ROZIER S., WILLEMEZ L., (dir.) 2002, *L'humanitaire ou le management des dévouements, enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, PUR, coll. « Res Publica ».

DUPRAY A., GASQUET C., 2004, « L'empreinte du contexte régional sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Formation emploi*, n° 87, Céreq, p. 29-44.

GOFFMAN E., 1963, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, traduit de l'Anglais par Alain Kihm (1975), Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

GRELET Y., 2004, « La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire », *Formation Emploi*, n° 87, Céreq, p. 79-98.

MILLET M., THIN D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, coll. « Le lien social ».

Pôle emploi Pays de la Loire, 2012, « Diagnostic socio-économique Pays de la Loire », *Repères*, n° 11, Pôle emploi Pays de la Loire.

POULLAQUEC T., 2010, *Le Diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

ROSTAING C., 2010 « Carrière », in PAUGAM S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

SCHWARTZ B., 1981, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française.

TERRAIL J.-P., 2013, « École et émancipation », Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire, www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article176.

TOULEMONDE B., 2012, « De nouveaux modes de gouvernance », *Cahiers français*, n° 368, p. 47-53.

WEBER F., 2009, *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, Paris, EHESS, coll. « En temps et lieux ».