Agir ensemble contre le décrochage scolaire : deux expérimentations sociales pour éclairer les enjeux

Struggling early school leaving : a transversal outline of two social experiments

Gemeinsam gegen den Schulabbruch : zwei soziale Experimente zur

Ausleuchtung der Herausforderungen

Acción conjunta contra la deserción escolar : dos experimentaciones sociales

para aclarar lo que está en juego

Celine Vivent

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4206>

DOI : 10.4000/formationemploi.4206

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 10 juillet 2014

Pagination : 61-77

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Celine Vivent, « Agir ensemble contre le décrochage scolaire : deux expérimentations sociales pour éclairer les enjeux », *Formation emploi* [En ligne], 126 | Avril-Juin 2014, mis en ligne le 28 août 2014, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4206> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4206>

Agir ensemble contre le décrochage scolaire : deux expérimentations sociales pour éclairer les enjeux

CÉLINE VIVENT

*Chargée d'études au centre associé régional Céreq – Laboratoire Espaces et sociétés (ESO)
de Caen, doctorante en sociologie*

Résumé

■ Agir ensemble contre le décrochage scolaire : deux expérimentations sociales pour éclairer les enjeux

L'article propose une analyse multidimensionnelle des expérimentations sociales de lutte contre le décrochage scolaire. En les considérant comme des espaces d'interaction pertinents, il met en tension les différentes modalités de coordination mises en œuvre localement mais aussi vis-à-vis des offres existantes. Il en ressort notamment la nécessité de la légitimité institutionnelle de l'ouverture aux partenaires et l'enjeu de la professionnalisation liée à ce « faire ensemble ».

Mots clés : expérimentation sociale, abandon des études, évaluation

Abstract

■ Struggling early school leaving : a transversal outline of two social experiments

The paper proposes a multidimensional analysis of social experiments built for struggling school dropout. Considering them as areas of interaction, it puts tension on the different elaborations of common rules and solutions. Particularly, it points out the necessity of the institutional legitimation of opening up to partners and the stake of the professionalization.

Keywords : social experiment, drop out, evaluation

Journal of Economic Literature : H 52, I 21

Traduction : Auteure

Les expérimentations sociales récentes, menées en France pour réformer les politiques publiques vers la jeunesse, ont posé clairement la question du décrochage scolaire.

La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire renvoie à trois éléments. Le premier est la prégnance des difficultés d'insertion des jeunes sur le marché du travail, et notamment des moins diplômés d'entre eux (Céreq, 2012). Le deuxième relève des constats rapportés, oscillant entre l'illisibilité et l'efficacité discutable des actions envers les jeunes pour résoudre ces difficultés (Dubreuil, Fort, Morin & Ravat, 2005 ; Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 2009). Par ailleurs, dans les discours politiques, un lien fort est établi entre la délinquance juvénile et l'échec scolaire (alors même que les études sont plus nuancées : Douat, 2007 ; Esterle-Hédibel, 2006 ; Blaya, 2010). Le dernier élément s'appuie sur les deux premiers pour arguer de sa nécessité. Il s'agit de proposer un financement des initiatives locales conditionné à une évaluation externe, c'est-à-dire le recours à l'expérimentation et à l'évaluation scientifique. Ainsi, la création, en 2009, d'un fonds pour les actions vers la jeunesse devenu depuis, le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), propose comme solution le développement de l'expérimentation sociale dans les réformes de politiques sociales et en direction de la jeunesse.

Une expérimentation devient sociale dès lors que, pour faire face à un problème social, les décideurs politiques font appel aux sciences sociales pour non seulement évaluer les actions déjà mises en place, mais aussi pour en proposer de nouvelles fondées sur les conclusions de leurs évaluations (Dehue, 2001). Depuis l'appel à projets lancé en avril 2009, le FEJ a consacré 65 M€ à la mise en œuvre de 167 expérimentations sociales, dont 35 avaient pour but la lutte contre le décrochage scolaire (FEJ, 2012).

Quels sont les enjeux sociétaux portés par les expérimentations sociales de lutte contre le décrochage scolaire ? Sans revenir sur la genèse politique et sociologique du décrochage scolaire en France (Bernard, 2011 ; Vivent, 2013 ; Boudesseul dans ce numéro), cette question sociale interroge « *la société des diplômés* » (Millet & Moreau, 2011) où ces derniers sont devenus, comme le souligne Guy Brucy, une « *injonction* » et une « *norme* » (Brucy, 2011).

Dans ce cadre sociétal, la lutte contre le décrochage scolaire n'est pas un épiphénomène mais un dispositif au sens foucaldien, qui remplit « *une fonction stratégique dominante* », souvent pour « *répondre à une urgence* » (Foucault, 1994 [1977], p. 299). « *Mais une des caractéristiques du dispositif est de survivre à l'intentionnalité et aux visions qui ont présidé à sa mise en place : le dispositif se maintient au-delà de l'objectif stratégique initial, par un double processus de surdétermination fonctionnelle* » (Beuscart & Peerbaye, 2006, p. 5). Ainsi, un dispositif est attaché à une action publique et à des objectifs, ces derniers pouvant se dessiner à plus ou moins long terme.

La lutte contre le décrochage scolaire est un dispositif impliquant les acteurs nationaux et locaux, publics et privés, œuvrant pour faire reculer le nombre de jeunes en-deçà de la norme scolaire établie par le ministère de l'Éducation nationale. Elle mobilise des actions publiques locales et nationales, des objectifs nationaux fixés par l'Éducation nationale, et

des objectifs locaux, dont celui de la catégorisation des publics en fonction des missions attribuées à chaque institution concernée. Un diplôme de niveau V (par exemple un CAP – certificat d’aptitude professionnelle) ou de niveau IV (par exemple un baccalauréat) correspond au niveau de qualification de référence (*Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l’article L. 313-7 du code de l’éducation*, 2010).

La lutte contre le décrochage scolaire repose sur une coordination des acteurs locaux de l’éducation, de l’orientation, de la formation et de l’insertion, sur des outils locaux et nationaux de repérage des situations de décrochage à l’intérieur et hors des établissements scolaires, et sur des modalités d’accompagnement et d’échanges d’informations qui suivent deux principes, la proximité et l’individualisation. Dans cette optique, les expérimentations sociales forment comme des interstices entre les politiques nationales et les actions locales. En quoi les conditions expérimentales sont-elles innovantes pour les acteurs ?

Prendre comme objet d’analyse la mise en œuvre de ces expérimentations sociales consiste, à l’instar de Muller et Rouault, à la définir comme « *un processus de médiation marqué par de multiples formes d’apprentissage collectif [correspondant] à la fois à un processus de (re) construction du sens de l’action par les acteurs impliqués et à un processus de réorganisation des relations entre eux-ci* » (Muller & Rouault, 1997, p. 2). Dans ce processus, une expérimentation sociale de lutte contre le décrochage constitue aussi un « *espace d’interaction pertinent* » (Giraud, 2012, p. 36), multidimensionnel, révélateur des apprentissages collectifs. En articulant ainsi les notions de processus (la mise en œuvre dans le temps) et de spatialisation (l’expérimentation dans son territoire), se dessine une analyse qui multiplie les échelons d’observation : « *L’analyse scalaire permet de situer les tensions qui en résultent* » (Giraud, 2012, p. 36). Pour comprendre ce qui se produit dans ces espaces, l’analyse scalaire met en regard deux expérimentations sociales.

L’analyse portera sur trois dimensions de cet espace d’interaction et de tensions, en opérant un retour sur l’intégration des projets expérimentés dans leur contexte institutionnel, leur place parmi l’ensemble des programmes d’accompagnement locaux et dans le quotidien des acteurs qui font face aux jeunes bénéficiaires. Il convient d’abord de revenir brièvement sur les outils conceptuels utilisés et sur l’approche suivie, à savoir une approche pluraliste et contextualisée de l’évaluation.

1 Pour une évaluation pluraliste du décrochage scolaire

Le syntagme « décrochage scolaire » est entré dans le langage courant ; pourtant, son usage en sciences sociales se réfère à une conception processuelle du phénomène. L’évaluation des actions de lutte contre le décrochage scolaire doit alors prendre en compte son caractère multidimensionnel en ne se limitant pas à la mesure des impacts.

1.1 Le décrochage scolaire : un processus multidimensionnel et réversible

Les cadres de référence mobilisés empruntent à la sociologie de l'échec scolaire, notamment pour rappeler que le choix du syntagme de « décrochage scolaire » reflète davantage une approche nouvelle qu'un phénomène nouveau. Alors que les abandons et les exclusions sont des actes formels et annoncés, le décrochage scolaire apparaît moins clairement prévu et moins affirmé (Guigue, 1998). Les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux sont significatifs dans le processus de décrochage (Bonnéry, 2003 ; Broccolichi & Larguèze, 1996) mais le cumul de ces facteurs est plus important encore. La complexité du décrochage réside dans la combinaison des facteurs prédictifs. Elle appelle alors une attention simultanée sur des facteurs scolaires, extrascolaires et personnels (Blaya & Fortin, 2011).

De plus en plus explicitement, deux argumentaires entrent en tension : d'un côté, l'Ecole est mise en demeure de résoudre un problème de fond ; d'un autre, elle ne peut le résoudre seule. À ce titre, le décrochage scolaire est aussi un symptôme de son dysfonctionnement (Bernard, 2011). Tout comme il résulte « *d'une construction historique et sociale* », la mobilisation contre le décrochage est, elle aussi, une construction politique qui oscille entre la « scolarisation » d'une question sociale et l'externalisation d'une question scolaire : les difficultés scolaires peuvent être liées à des facteurs extrascolaires et, de ce fait, les acteurs hors de l'école sont tout aussi concernés et légitimes à occuper ce champ. Comment, dès lors, articuler la caractéristique multidimensionnelle du décrochage scolaire et la mise en œuvre d'une expérimentation sociale qui vise à réduire les risques de rupture scolaire ?

Le modèle expérimental préconisé par le FEJ est le modèle aléatoire et contrôlé, notamment utilisé en économie. Or, l'évaluation de la mise à l'épreuve de la lutte contre le décrochage scolaire doit davantage être tournée vers l'opérationnalité de la coordination locale des institutions et des partenaires. Elle se rapproche de l'approche pluraliste défendue par la Société Française d'Évaluation. Ce principe de pluralité implique de « [prendre] *en compte de façon raisonnée les différents intérêts en présence et [de recueillir] la diversité des points de vue pertinents sur l'action évaluée, qu'ils émanent d'acteurs, d'experts, ou de toute autre personne concernée* » (La Société Française d'Évaluation, 2006, p. 3)

1.2 Une approche pluraliste et contextualisée de l'évaluation

Les expérimentations sociales ont lieu en situation « naturelle » et non en laboratoire. Par conséquent, le contexte n'est pas neutre, tant dans l'historique des rapprochements partenariaux que dans la densité des actions de protection sociale. La démarche pluraliste et contextualisée diverge du modèle de l'expérimentation aléatoire et contrôlée, dont l'objectif principal est, au contraire, de décontextualiser les résultats et les données, en se limitant à analyser un nombre restreint d'indicateurs définis *a priori*. La définition du contexte est empruntée ici à la géographie sociale qui y lit un « *ensemble des circonstances*

au sein desquelles s'insère un fait. Spécialement en géographie : ensemble des conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne » (Lévy & Lussault, 2003, p. 204). En matière d'analyse de faits sociaux localisés dans l'espace, comme la scolarisation d'un adolescent dans un collège donné ou son décrochage scolaire, le contexte est à la fois géographique (urbain, périurbain, rural), démographique (zone d'exode rural ou zone d'immigration massive), sociologique (classes sociales favorisées ou défavorisées) ou encore politique (les lois d'orientation de l'école, la stratégie Europe 2020).

Encadré 1 : Matériau empirique utilisé

Les données qualitatives (entretiens et observations) utilisées dans le présent article ont été recueillies dans le cadre de l'évaluation à laquelle l'auteur a participé, de deux expérimentations sociales financées par le FEJ (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse). Elles se sont déroulées entre 2009 et 2012. Les rapports d'évaluation sont disponibles sur le site experimentation.jeunes.gouv.fr.

Le premier projet (que l'on nommera projet A) a eu lieu en région Centre (n°AP1 452) et le second, que l'on nommera projet B) à Nanterre (n°AP1 301). Ces deux projets sont différents selon le territoire, le partenariat et le public visé.

Le projet A est piloté par une collectivité territoriale et enrichit la mission d'une coordination locale pour le repérage des décrocheurs, avec le suivi de ces derniers et avec de nouveaux partenaires, les lycées supports de GRETA (groupement d'établissements publics d'enseignement). Il vise les jeunes de 16 à 20 ans sans diplôme ou sans formation. Ce projet est représentatif d'un ensemble d'expérimentations de plateformes de soutien aux décrocheurs, telles qu'elles seront mises en place en 2011.

Le projet B est piloté par un centre médico-psychologique et cible les adolescents dont le décrochage scolaire est lié à des difficultés psychologiques. Ces adolescents participent à un atelier mixant un suivi scolaire par des enseignants de l'Éducation nationale et un suivi de santé par des travailleurs sociaux et des pédopsychiatres. Ce projet est spécifique dans la mesure où il ne vise pas tous les décrocheurs mais ceux qui ont besoin d'une aide pédopsychiatrique.

Au total, l'article se base sur la littérature grise des projets, 21 entretiens semi-directifs avec des acteurs, neuf réunions de travail, cinq comités de pilotage et sept observations non participantes de suivi collectif. La durée moyenne des entretiens a été d'une heure et demie, tandis que les réunions et les comités ont duré une demi-journée chacun. Les grilles d'entretiens avec les acteurs ont eu trait à leur parcours et leur rôle dans l'expérimentation. Les grilles d'observation ont porté sur les jeux d'acteurs et les échanges d'information. Ces grilles ont été identiques sur les deux expérimentations. L'analyse de ces données qualitatives a suivi la méthode thématique.

Ainsi est présentée une analyse scalaire de deux expérimentations sociales contrastées (cf. **encadré méthodologique 1**) mais évaluées selon le modèle pluraliste. Il s'agit moins de les comparer que d'en faire émerger les enjeux de la lutte contre le décrochage scolaire, selon les trois niveaux d'analyse envisagés : les modalités du partenariat, la place des expérimentations par rapport aux autres actions locales vers les jeunes et le suivi des bénéficiaires.

À quels enjeux est confrontée la lutte contre le décrochage scolaire depuis la fin des expérimentations ? La démonstration est centrée sur le déroulé des projets : la mise en place de la coordination, l'intégration du projet expérimental parmi les autres actions locales vers les jeunes, et la gestion quotidienne de l'accompagnement des bénéficiaires.

Ces choix d'échelles renvoient à trois dimensions importantes du décrochage scolaire. La question du partenariat interroge la façon dont est envisagée la prise en charge de son caractère multidimensionnel. Le deuxième échelon est la déclinaison contextualisée des interactions entre professionnels. Le troisième, au plus près des bénéficiaires, renvoie à la personnalisation et à l'individualisation du suivi. Le **tableau 1** synthétise les liens entre échelles d'analyse, interactions en jeu et tensions observées.

Tableau 1 : Correspondance des échelles d'analyse et des enjeux de la lutte contre le décrochage scolaire

Dimensions de la lutte contre le décrochage scolaire	Échelon d'interaction observé	Tensions
Prise en compte des facteurs extrascolaires	Décisionnel	Pilotage/ partenariat
Prise en compte du contexte	Organisationnel	Intégration / programmes locaux
Catégorisation du public considéré comme prioritaire	Opérationnel	Personnalisation de l'accompagnement / situation individuelle complexe

Source : Auteur.

Chacun de ces liens renvoie au fil des parties suivantes. Il est à noter que les échelons et les tensions qui s'y rapportent sont distingués pour l'analyse mais peuvent s'entrecroiser.

Alors que les deux expérimentations proposent un accompagnement personnalisé, elles n'accordent pas la même place au bénéficiaire dans leur planification. Le projet A se base sur un recensement des décrocheurs par les partenaires pour déléguer le suivi et la personnalisation de la solution *in fine* ; le projet B, quant à lui, accueille l'adolescent et sa famille et compose, ensuite, les groupes d'intervenants et les ateliers. Ces dissemblances ne sont pas étrangères à leur organisation partenariale.

2 | Des coordinations à l'épreuve

Les partenariats ici présentés sont des modalités de réponse à la question de la prise en charge globale du décrochage scolaire, dont le caractère multifactoriel a été rappelé plus haut. Ce premier échelon d'interaction rappelle que ce sont des constructions influencées par le fonctionnement des institutions en présence.

2.1 Une coordination autour d'un projet

Le portage du projet A est construit autour d'une délégation de missions par des acteurs sans contact avec les bénéficiaires. Le Conseil régional est le signataire du projet avec le partenariat institutionnel du Rectorat, du réseau de l'accueil, de l'information et de l'orientation et du Groupement d'intérêt public Formation tout au long de la vie et Insertion professionnelle (GIP FTLV-IP) régional.

La mise en place de l'expérimentation dans les territoires s'effectue avec la Mission générale d'insertion (MGI¹), le Service académique d'information et d'orientation (SAIO), les missions locales, les établissements scolaires et les centres de formation par apprentissage. L'organisation partenariale se décline ici selon les trois échelons d'observation.

Les décisions concernant la mise en place du projet expérimental sont prises en partenariat avec le Rectorat, par l'entremise du SAIO et du GIP FTLV-IP. Ce pilotage collégial met en place l'expérimentation, la coordination et la communication.

L'expérimentation nécessite également un partage des tâches entre les partenaires locaux : la MGI et le GRETA. L'accueil des bénéficiaires est décliné sur deux lycées hébergeant les plates-formes GRETA. La MGI canalise les demandes des jeunes et les propositions de solution. Parallèlement, le GIP FTLV-IP a développé le déroulé du parcours du bénéficiaire sur le mode du positionnement et de la modulation des actions de formation.

Enfin, deux emplois de référents sont créés, en vue de l'accompagnement quotidien : ils accueillent, forment, soutiennent et suivent les bénéficiaires. Ils sont à l'interface de la MGI et du GRETA : soutenus par un conseiller en formation continue (CFC) du GRETA, ils sont contactés par les coordinateurs départementaux MGI dès qu'un bénéficiaire potentiel est attendu.

Alors qu'un nombre important de partenaires est engagé dans ce projet, peu d'acteurs vont être en contact avec les jeunes décrocheurs. Le projet B va se distinguer par une pluralité d'acteurs en contact direct avec eux.

2.2 Une coordination autour d'un réseau

Les acteurs du projet B sont des éducateurs spécialisés, des enseignants, des psychologues et des médecins. Le signataire est un service de psychiatrie infanto-juvénile d'un centre hospitalier spécialisé en psychiatrie. Le centre médico-psychologique (CMP) dépendant de ce secteur met en œuvre une offre de soins pédiatriques et pédopsychiatriques adaptée aux adolescents et à leurs familles. Les réseaux partenariaux dans lesquels sont impliqués ces différents acteurs sont considérés comme une assise bénéficiant à l'expérimentation. Cette assise peut être financière ou impliquée directement dans la prise en charge individuelle. L'Éducation nationale est un partenaire important par la mise à disposition d'un

1. Ancien nom de la MLDS, Mission de lutte contre le décrochage scolaire.

enseignant pour l'atelier pédagogique. Son soutien financier est principalement assuré par une association d'action sociale grâce au financement de matériel pédagogique et de la mise à disposition du local d'accueil. Les usagers et leurs familles peuvent adhérer à l'association. Enfin, le réseau de la Maison départementale des adolescents constitue également un relais d'informations vers ses membres susceptibles d'adresser des jeunes.

La mise en regard des pilotages expérimentaux fait apparaître deux types d'espace d'interaction s'intégrant dans les habitudes professionnelles du porteur principal. Le Conseil régional propose un fonctionnement vertical et délègue les rôles pour le projet A : à chaque échelon, des individus distincts. Il s'oppose au fonctionnement de l'expérimentation B, horizontal et en réseau, dont le noyau est le CMP : du pilotage au suivi des jeunes, ce sont les mêmes acteurs. L'enjeu pour la lutte contre le décrochage scolaire est de sortir du canal scolaire pour légitimer l'ouverture aux différentes institutions qui relèvent, de près ou de loin, de la problématique de la rupture scolaire.

Par le procédé expérimental, le projet A élargit une coopération existante et annualisée mais courte sur la durée, pour en créer une seconde, couvrant l'année scolaire, et enrichie de la participation d'un nouveau partenaire (le GRETA). Le projet B est déjà actif dans sa globalité (fonctionnement et réseau) : il attend de l'évaluation une visibilité de sa pertinence pour assurer sa continuité auprès des partenaires financiers.

3 | Des programmes d'accompagnement parmi d'autres ?

Le questionnement de la mise en œuvre de ces projets invite à observer leur intégration parmi les autres actions locales destinées à soutenir les jeunes en difficulté. À cet échelon d'interaction émerge un espace d'apprentissage collectif du « travailler ensemble ». Les deux expérimentations ont en commun de viser la remédiation des difficultés scolaires et de reposer sur des partenariats locaux.

Pourtant, elles ne dosent pas de la même façon les aspects sociaux et scolaires. L'expérimentation A s'inscrit dans le travail de l'orientation scolaire et professionnelle, tandis que l'expérimentation B vise l'accès aux soins psychologiques nécessaires. Elles se fondent toutes deux sur la coopération mais ne mettent pas en scène les mêmes partenaires. La première a trait aux acteurs de l'AIO, tandis que la seconde articule les cultures professionnelles de l'enseignement et de la santé.

3.1 Un programme centré sur le parcours entre les institutions

Dans le projet A, l'accompagnement des bénéficiaires a été conçu en fonction des missions des institutions parties prenantes : le repérage est confié aux coordinateurs départementaux MGI, l'état des places vacantes en formation au Rectorat, le suivi et l'orientation des jeunes à des acteurs chargés de l'accompagnement quotidien (recrutés pour le projet) et la recherche de partenaires innovants pour le suivi au GRETA.

Le parcours d'accompagnement des jeunes est planifié selon les principes de formation des GRETA, à savoir le fonctionnement en entrée et sortie permanentes, le caractère modulaire de la formation, l'individualisation des parcours et l'alternance en entreprise. Le tout suit un calendrier visant une inscription dans la formation choisie selon les temps impartis.

Les institutions en présence ont des missions proches, mais des statuts et des publics distincts. La MGI vise à accueillir, à remotiver et à qualifier les jeunes de plus de 16 ans selon un modèle d'insertion professionnelle par la certification, en s'appuyant sur une coordination académique et départementale en lien avec les établissements scolaires. Les GRETA accueillent et orientent un public adulte et construisent une offre de formation adaptée à l'économie locale. Ces institutions partagent des objectifs proches : favoriser l'insertion de leur public en proposant un accompagnement individuel. Les distinctions principales portent donc sur le public. De ce point de vue, celui de la MGI est moins autonome que celui des GRETA. La réunion des logiques de la MGI et du GRETA dans le projet A va confronter des représentations divergentes du public pris en charge. C'est autour de la compréhension de la définition d'un « *jeune sans solution* » que les principales tensions apparaissent.

Les coordinateurs départementaux de la MGI chargés du positionnement des bénéficiaires potentiels expliquent que ce public est similaire à celui qu'ils accompagnent habituellement. Au cours du premier trimestre scolaire, il est possible d'orienter les jeunes les plus mûrs pour élaborer un projet. Mais au fil du temps, ils seraient moins « triés » en fonction des solutions existantes qu'en fonction des places disponibles :

« Au départ, c'était essayer de positionner les plus âgés, ceux qui étaient le plus rétifs à l'environnement scolaire et donc je positionnais les plus âgés en priorité parce qu'il devait y avoir un contact avec les adultes. Et puis après, au fur et à mesure, c'est quand il y avait une demande, et en fonction de mes places, c'est vrai que j'ai utilisé [le projet A] comme un outil supplémentaire de réponses aux jeunes sans solution mais j'avoue qu'il n'y a pas eu une sélection particulière pour [le projet A]. [...] J'essaie d'amener les 17 ans, 18 ans. Mais au fil du temps, ce seront les jeunes qui arriveront comme ça. » (Coordinateur 1, diplôme de niveau II, en poste depuis 20 ans)

Un autre coordinateur abonde en ce sens, mais considère néanmoins le projet A comme celui de la dernière chance :

« Des jeunes que je recense sans solution mais en demande [...] c'était bien le public qu'on n'arrive pas à caser autre part. » (Coordinateur 2, diplômé de niveau II, en poste depuis 11 ans)

L'orientation vers le programme expérimental suit des choix laissés à l'initiative des coordinateurs locaux : soit les individus les plus âgés dans la constitution des premiers groupes, soit ceux pour qui la MGI n'a plus de solution. Malgré ces « filtres » divergents, des difficultés de suivi des jeunes ont été rencontrées sur les deux sites et au cours des deux sessions observées. Elles témoignent de l'écart entre l'idée originelle d'un décrochage lié à un problème d'orientation, considéré comme prioritaire par les pilotes de l'expérimentation, et un rapport plus dégradé aux savoirs et à la formation des jeunes effectivement suivis. Le processus expérimental a mis en exergue la nécessité d'un apprentissage collectif d'une définition négociée et partagée des « jeunes sans solution » qui détermine la sélection des bénéficiaires, oscillant entre « des jeunes qui n'ont pas encore de projet » et des « jeunes pour qui on n'a pas de solution ».

Le projet B était plus avancé dans cet apprentissage collectif, au démarrage de l'expérimentation.

3.2. Un programme qui évolue avec les besoins des jeunes

Une spécificité du projet B tient à l'implication et à l'engagement des professionnels présents et à la part structurante des besoins perçus du jeune dans l'organisation du travail, ses ajustements, ses remises en cause. L'expérimentation et ses acteurs semblent se déployer autour de cette priorité.

Le partenariat, le travail en réseau sont des modes de travail routiniers du CMP² : se combinent à la fois le mode d'organisation propre de l'hôpital psychiatrique et des modes de coopération avec d'autres secteurs du travail social : l'aide sociale à l'enfance, la Protection judiciaire de la jeunesse, la politique de la ville. Cette ouverture aux autres institutions non médicales a été imposée par l'ancien médecin chef du service, notamment sur des questions qui ne sont pas propres à la psychiatrie, comme le décrochage scolaire ou la délinquance :

« On était convaincu que l'environnement jouait son rôle et que si on n'aidait pas les enseignants à traiter ces questions, ils se retrouveraient seuls devant des problèmes insolubles et que ça serait ni leur intérêt, ni l'intérêt des jeunes, ni le nôtre d'ailleurs. [...] J'avais donné au service cette approche-là qui était d'être largement ouvert sur le réseau des partenaires pour dire ce qu'on avait à dire sur des questions qui n'étaient pas seulement sur notre champ. » (Psychiatre, chef du service entre 2005-2009)

2. Un CMP est pluridisciplinaire et assume un rôle d'accueil et de coordination.

Le partenariat avec l'Éducation nationale n'apparaît pas aussi simple, d'après les discours des professionnels du CMP. Ils évoquent l'idée qu'il faut percer sa carapace et l'aider à s'ouvrir aux compétences extérieures. Il s'agit d'apporter un soutien tout autant à l'équipe pédagogique qu'à l'adolescent suivi et aux autres élèves de sa classe. Ce soutien est souvent accompagné d'une critique forte de la position hégémonique de l'Éducation nationale dans ce qui est entendu comme une stigmatisation de l'adolescent suivi. L'infirmier du projet B l'explicite en ces termes :

« Je découvre l'Éducation nationale. [...] J'ai beaucoup souffert au début. C'est toute la difficulté du travail en partenariat justement, c'est d'entendre cette vision qu'ils pouvaient avoir de certains jeunes [...]. Cette vision qui parfois me paraissait trop négative et qui ne mettait pas en avant les ressources des jeunes et surtout, surtout qui oublie, [...] qui [ne] tient pas compte de la souffrance d'un jeune. » (Infirmier de secteur psychiatrique, diplôme d'Etat d'infirmier de secteur psychiatrique, niveau III, en emploi sur le projet B depuis moins d'un an)

Ce partenariat avec les établissements scolaires s'appuie sur un outil : le projet d'accueil individualisé (PAI) qui contractualise des rencontres régulières dans les établissements scolaires. Il implique une reconnaissance des rôles de chacun, un réseau rodé, mais aussi une acceptation de la part de l'adolescent, comme le fait remarquer un éducateur :

« On va être en lien avec le collège, c'est là que c'est pas facile parce que le jeune, c'est son univers aussi, donc à quel moment on entre en contact avec le collège ? Donc, il faut que le jeune soit partant, il vaut mieux, sinon il va se braquer avec nous. » (Éducateur, diplôme de niveau III, en poste depuis 12 ans)

Dans ces deux expérimentations sociales, dès que la situation personnelle et individuelle de l'élève ou de l'ancien élève est prise en compte, les acteurs font souvent état de perplexité face à elle. Ils constatent que la rupture engagée avec les apprentissages scolaires ou avec l'institution scolaire n'est pas le premier lien social rompu. La problématique du décrochage scolaire englobe alors les dimensions familiale, psychologique, sociale, économique et nécessite des interactions endogènes et exogènes au projet expérimenté.

4 | Les interactions au quotidien

Ces projets vont rencontrer deux populations aux situations et aux âges différents mais confrontées au même risque de disqualification sociale. De l'accent mis sur la dimension scolaire, dans le projet A, découle un partenariat avec la MGI qui se positionne en amont de la rupture de scolarité. L'arrivée des GRETA devrait se rapprocher d'une proposition de reprise d'étude ou de retour en formation. Le projet B, quant à lui, intègre des enseignants s'occupant de jeunes déscolarisés ou en voie de l'être, et se positionne tout au long du processus de décrochage. Le public est plus jeune, parfois encore sous obligation sco-

laire, et dont l'appétence scolaire est fragile. Ces projets expérimentaux sont l'occasion d'externaliser la question du décrochage scolaire et de tenter de prendre en compte son caractère multidimensionnel. Ils montrent les situations des jeunes non pas à la marge, mais à des marges différentes de la norme scolaire : les actions proposées ne font pas intervenir les mêmes professionnels. L'échelon des interactions avec les bénéficiaires révèle les tensions entre les attentes initiales des porteurs de projets et les difficultés du public en présence, en interne pour le projet A mais aussi en externe, comme pour le projet B.

4.1 « Il faut composer avec ça »

Dans le projet A, les acteurs chargés du suivi décrivent le public reçu comme ayant des difficultés se révélant au fur et à mesure de l'accompagnement et dont ils n'avaient pas anticipé la nature :

« Moi j'ai le nom, le prénom, un mail qui explique un peu son profil et une demande de rencontre [...] Je découvre le jeune quelques semaines après, même quand il arrive avec son éducateur spécialisé, ou ses parents, je n'ai jamais la réalité sur le jeune. J'ai cette réalité au moment où l'éducatrice me dit c'est un jeune vraiment motivé, valable, à qui il faut donner sa chance. C'est assez souvent le discours qu'on me donne avec les éducateurs. Deux mois après, j'ai un coup de fil me disant qu'il sera absent pendant deux jours parce qu'il passe devant le juge, il va être mis en examen. Ça fait deux mois et demi [que je le suis] et c'est là que je m'aperçois qu'il a 5 ou 6 rendez-vous avec le juge sur les semaines qui arrivent. [...] C'est avec les entretiens avec les jeunes, après qu'ils sont arrivés avec leurs parents, qu'on établit des contacts et que s'installe une confiance. Il est alors super motivé, super content et puis finalement, il sera quand même en retard le lendemain. » (Réfèrent 1, formateur auprès de publics en difficulté depuis plus de dix ans, en charge du projet A depuis le début)

Ce référent fait état de certains jeunes ayant des problèmes avec la justice, des connaissances aiguës en matière d'économie parallèle, et raconte sa confrontation avec ces difficultés exprimées lors d'un atelier :

« On a fait des ateliers d'écriture de rap et de slam et ils écrivaient des choses de leur vie ; quand tu les lis, c'est époustouflant. Le thème était "Expliquer le parcours que vous avez eu et qui explique aujourd'hui pourquoi vous êtes [ici]". [...] Ce que j'entends là, il y a des gamins qui ont 16 ans, qui parlent comme s'ils avaient 90 ans de vie derrière, et de vie dure. Ils ont à dire des choses qui sont terribles. » (Réfèrent 1)

Il ressort également que les objectifs assignés de retour en formation ne pouvaient pas être atteints pour la plupart des jeunes suivis :

« Ce n'est pas de notre ressort. [...] il y a tellement de problématiques à régler que les jeunes ne sont pas en capacité de se concentrer, de s'investir. »

« Mais la raison du décrochage scolaire ne s'arrête pas à une mauvaise compréhension pédagogique. Comme il y a d'autres raisons, à un moment donné, on est confronté à ces problèmes-là. Si tu veux complètement l'ignorer, tu n'as aucune chance de trouver la clé pour lui trouver un projet. » (Entretien avec les 2 référents. Référent 2, conseiller RSA – revenu de solidarité active – depuis deux ans, en charge du projet B depuis le début ; Référent 1)

L'accompagnement au quotidien de ces jeunes dépasse le problème de la mauvaise orientation :

« Si vous avez un jeune qui dit “je veux être chauffeur routier” et que vous vous apercevez qu'en fait, c'est la coiffure qui l'intéresse, et qu'il ne veut pas dire à ses parents que ce qui l'intéresse, c'est le maquillage, l'esthétique, la coiffure. Si on continue à croire, si on n'aperçoit pas qu'il nous ment et que derrière, il a quelque chose qu'il n'ose pas dire, on continue à se tromper. »

« Il faut accepter que tout ne soit pas réglé, qu'il y ait des moments où ils vont arrêter, où ils vont décrocher, revenir et qu'il y ait des choses qui arrivent, des déclics qui se passent des semaines après, voire des mois, donc c'est vrai. » (Référent 1 ; référent 2)

La dimension temporelle de l'accompagnement individuel et personnel est le principal enjeu de ces expérimentations. Sa prise en compte est biaisée car les expérimentations sont bornées par des dates de début et de fin prévues indépendamment des diagnostics personnels. Ainsi la complexité des parcours de vie ne peut que dépasser les professionnels de l'accompagnement. Mais c'est dans la capacité du programme à faire place à cette temporalité et à la faire accepter par les partenaires externes que pourrait résider une clé de l'amélioration de la lutte contre le décrochage scolaire.

Un obstacle commun aux deux expérimentations réside dans les temporalités qui ne cadrent pas avec le calendrier scolaire. Alors que la problématique du décrochage scolaire est multidimensionnelle, l'efficacité de la lutte contre le décrochage scolaire est souvent abordée du seul point de vue du retour en formation ; or, les progrès réellement engagés par les jeunes suivis peinent à être visibles dans ce cadre.

4.2 Des progrès difficiles à mesurer

Les observations ethnographiques du fonctionnement des ateliers pédagogiques du projet B ne rendaient pas compte des troubles du comportement des jeunes présents. Elles ne coïncidaient pas avec les récits des violences commises dans les établissements. Les ateliers en petits groupes se déroulaient comme si une « part » de ces jeunes était neutralisée, au moins le temps du cours (entre une heure et une heure et demie). À partir de plusieurs entretiens et d'observations d'ateliers, il a été possible de confronter, à propos d'un même adolescent suivi, le discours des acteurs du projet B et celui de l'établissement où il était scolarisé.

Djibril³ est scolarisé en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) et suivi au CMP depuis juillet 2010 (il a alors 12 ans). En raison de troubles du comportement, il est suivi par un psychologue. Grâce au PAI (projet d'accueil individualisé) signé en novembre 2010, son collège accepte de le libérer de quelques heures d'enseignement au profit d'un suivi à l'atelier pédagogique. Il y vient le lundi matin avec trois autres adolescents pour des séances de français.

Des extraits des notes d'observation fournissent un aperçu de ses problèmes de violence et de leur impact sur le déroulement de l'atelier pédagogique :

« 11h10. Djibril débute la lecture. Il me regarde de temps en temps. [l'éducateur] fait écran entre Djibril et moi afin de le garder concentré sur son travail. [...] L'enseignante propose aujourd'hui de se baser sur un récit pour amener à la future consigne : inventer un sujet pour expliquer un phénomène naturel. [...] Il faut reprendre le cahier ; sujet : « Inventer une histoire dans laquelle vous expliquerez d'une manière amusante l'origine d'un phénomène naturel. Pourquoi les tigres ont un pelage rayé ? Pourquoi la neige tombe en hiver ? »

« Djibril raconte : “ Il était une fois un hibou qui vivait dans la forêt. Il n'était pas comme les autres. Sa mère le frappait pour pas qu'il s'endort (sic) ”. »

« Djibril est à sa table et a l'air d'écrire. Il demande en l'air : “ Comment ça s'écrit « frapper » ? ” [...] Djibril demande : “ Comment on écrit « faisait » ? ”. [L'éducateur] essaie de l'aider pour ses erreurs de conjugaison. [Ils consultent] le Bescherelle. »

« [L'éducateur] reprend Djibril pour le calmer : “ Tu es au collège. C'est le verbe « faire » à l'imparfait. ” [L'éducateur] a l'air un peu énervé. Ils réussissent à trouver la réponse. Djibril a l'air plutôt calmé. » (Observation de la séance du 2 mai 2011).

Dans le bilan de la séance rédigé par l'enseignant, il est écrit : *« Travail – comportement : TB. Mais trop de violence dans les écrits de Djibril ».*

Malgré les différentes réunions organisées pour le suivi du PAI entre le CMP et l'équipe pédagogique du collège, selon le directeur de la SEGPA, les difficultés ne se sont pas dissipées :

« Quand un élève n'est pas capable d'être un élève, qu'il est totalement perturbé par des problèmes de comportement qui ne cessent de se produire et de se reproduire [...] on ne peut plus parler de la même voix [...] parce que l'élève se met en danger ou met en danger les autres, parce [...] qu'il n'est pas capable à l'intercours de passer d'une salle de français à une salle d'anglais, d'un bâtiment à l'autre, parce [qu'il n'] ira jamais dans sa salle d'anglais et qu'il restera à traîner par-ci, par-là, à faire ci à faire ça. [...] On avait exprimé dès la 2e rencontre [...] que, effectivement, cet élève [...] ne s'intègre pas dans un cadre qui ne correspond plus à ses difficultés parce que ce sont des difficultés de comportement auxquelles

3. Un prénom d'emprunt.

nous n'avons pas les moyens de répondre dans le cadre du collège [...] et on n'est pas là pour ça. » (Directeur de la SEGPA, en poste depuis un an dans l'établissement)

Cet entretien pointe en creux les risques induits par des troubles du comportement qui ne sont pas suivis et traités et l'impossibilité, pour les enseignants, de s'adapter à ou d'adapter l'élève qui « ne l'est plus ». À partir des observations, on constate que des petits groupes encadrés par un binôme d'adultes permettent de retrouver non pas les attendus du « métier d'élève », comme le formule Philippe Perrenoud (2000), mais au moins de refaire l'expérience apaisée d'un cours. Les progrès sont difficiles à mesurer et le temps du collège n'est pas celui du suivi psychologique. Le cas de Djibril éclaire la difficulté des établissements scolaires à accueillir, dans des sections d'enseignement adapté, des jeunes pour qui la solution n'est pas scolaire. Malgré le PAI, le conseil de discipline a décidé d'exclure Djibril de son établissement. La confrontation des discours montre la complexité et l'accumulation des difficultés dans le processus de décrochage, qui ne se déploient pas de la même manière selon le contexte et selon les acteurs. Même si la coordination est active au niveau institutionnel et organisationnel, elle peine à être opérationnelle dans le face-à-face avec le jeune.

Ce cas singulier pose la question de la « nécessité » de la déscolarisation temporaire dans certaines situations. Peut-elle être une solution temporaire pour remédier à des difficultés individuelles hors de portée de l'école ? Ce questionnement va à l'encontre de l'idée générale d'un accompagnement en continu dès la rupture repérée. Alors que tous les acteurs rencontrés s'accordent sur le fait que le meilleur service rendu est celui du maintien du lien avec le jeune en situation de décrochage, il doit être pensé sur un temps long avec l'adhésion entière du jeune. C'est envisageable dans des configurations de coordination locale avec l'institution scolaire. Il apparaît néanmoins nécessaire de réfléchir à préserver ce lien, même si le maintien dans l'établissement mérite d'être questionné.

Conclusion

L'analyse scalaire des deux expérimentations sociales révèle les enjeux de la lutte contre le décrochage scolaire. Il apparaît également qu'en changeant d'échelle d'analyse, les points de tension changent de nature.

Ainsi l'échelon institutionnel est pertinent pour faire émerger l'enjeu d'ouverture vers les institutions non scolaires locales. Mais ces collaborations impliquent un investissement dans le partenariat qui s'adjoint aux tâches professionnelles des différents acteurs impliqués. Cette mise en commun de forces vives, de compétences professionnelles, de savoir-faire distincts est fondée sur la promesse collective d'une prise en charge améliorée d'un public jugé vulnérable. Cette vulnérabilité est considérée comme dépassant chacune des institutions présentes ; la légitimation de cette coopération institutionnelle peut soutenir les professionnels dans leurs tâches.

Même si le souci du jeune est mobilisateur, les coordinations locales héritent en partie des cultures professionnelles des porteurs de projets les plus investis. Alors l'explicitation collective et partagée des différentes représentations de la situation d'un jeune nécessitant un suivi peut amener des discussions et sans doute des négociations quant à l'adéquation entre le public en demande d'accompagnement et le parcours qui lui sera proposé. On entrevoit l'intérêt du travail de coordination et de partage, d'apprentissage du « faire ensemble » pour pérenniser le décloisonnement institutionnel au-delà de la phase expérimentale.

Enfin, le processus expérimental a fait ressortir un point saillant de la lutte contre le décrochage scolaire : la question de la temporalité nécessaire d'accompagnement de chaque jeune pour aboutir à des résultats probants. L'attention portée aux acteurs, tout au long des expérimentations, met en exergue le dépassement ressenti et avéré des professionnels qui font face à des problématiques individuelles bien plus enchevêtrées qu'ils ne l'auraient imaginé. Le risque évoqué par tous est celui de la récurrence dans l'abandon de la solution proposée. Les efforts des acteurs locaux pourraient être orientés vers le maintien du lien avec l'individu afin qu'il adhère, dès qu'il le peut, à son rythme, à la démarche proposée.

■ Bibliographie

- Bernard P.-Y. (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Beuscart J.-S. & Peerbaye A. (2006), « Histoires de dispositifs », *Terrains & Travaux*, 11(2), pp. 3-15.
- Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Blaya C. & Fortin L. (2011), « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(1), pp. 55-85.
- Bonnéry S. (2003), « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de L'éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, (1), pp. 39-58.
- Broccolichi S. & Larguère B. (1996), « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation & Formations*, 48, pp. 81-102.
- Brucy G. (2011), « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », in *La société des diplômés*, Paris : La Dispute, pp. 23-36.
- Campbell D.T. & Stanley J. (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Wadsworth Publishing.
- Céreq (2012), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010*, Marseille.

- Conseil d'Orientation pour l'Emploi (2009), *L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes (Propositions du COE)*, Conseil d'Orientation pour l'Emploi.
- Douat É. (2007), « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, 31(2), pp. 149–171.
- Dubreuil P., Fort M., Morin É. & Ravat J.-C. (2005), *Sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*, Rapport remis au ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n°2005-074, Paris : IGEN, IGAENR.
- Esterle-Hédibel M. (2006), « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, 1(30), pp. 41–65.
- Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (2012), *Rapport d'activité 2009-2011*, Paris : ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative.
- Giraud O. (2012), « L'analyse scalaire des régimes d'action publique en Europe : l'apport méthodologique des comparaisons infranationales », *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 19(2), pp. 15-36.
- Guigue M. (1998), « Le décrochage scolaire », in M.-C. Bloch & Gerde B. (Dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon : La chronique sociale, pp. 25-38.
- La Société Française de l'Évaluation (2006), *Charte de l'évaluation des politiques publiques et des programmes publics*.
- Lévy J. & Lussault M. (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin.
- Millet M. & Moreau G. (2011), *La société des diplômés*, Paris : La Dispute.
- Muller P. & Rouault S. (1997), « Une grammaire européenne de l'expérimentation sociale », *Cultures & Conflits*, (28).
- Perrenoud P. (2000), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- Vivent C. (2013), *La lutte contre le décrochage scolaire : de l'initiative locale à l'expérimentation sociale*, Thèse de doctorat nouveau régime en sociologie, université de Caen Basse-Normandie, Caen.