



Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis

École doctorale « Pratiques et théories du sens » (ED031)

Laboratoire CIRCEFT-ESCOL (EA 4384)

T H È S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 8

Discipline : Sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

le 3 décembre 2020

par

Florian ASSÉRE

Une déscolarisation de la rescolarisation.

**Comment l'accompagnement des décrocheurs au sein du dispositif
MLDS s'inspire-t-il de celui des chômeurs ?**

- Sous la direction de Stéphane BONNÉRY (PU) –

Membres du jury :

Isabelle ASTIER, Professeure en Sociologie à l'Université Picardie Jules Vernes, *CURRAP*

Catherine BLAYA, Professeure en Sciences de l'éducation à l'HEP de Lausanne, *LASALE*

Romuald BODIN, Maître de conférences HDR en Sociologie à l'Université de Poitiers, *GRESKO* (rapporteur)

Stéphane BONNÉRY, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII, *CIRCEFT-ESCOL*
(Directeur de thèse)

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Lille III,
PROFEOR-CIREL

Frédéric CHARLES, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Picardie Jules Vernes, *CURRAP*
(rapporteur)

Mes remerciements vont en premier lieu à Stéphane Bonnéry, qui a dirigé cette thèse, pour ses nombreuses relectures de textes, ses remarques enrichissantes et exigeantes mais aussi pour la confiance ainsi que la bonne humeur dont il a fait preuve au fil de ces années. Je tiens également à remercier Isabelle Astier, Catherine Blaya, Romuald Bodin, Patricia Champy-Remoussenard et Frédéric Charles d'avoir accepté de faire partie de ce jury.

Mes pensées s'adressent à ceux, dont certains furent des collègues, qui m'ont permis d'accéder largement à ces terrains de recherche. Je souhaite également saluer toutes les autres personnes qui furent mes collègues lors des différents emplois exercés durant cette thèse, à Saint-Denis, Lille, La Ciotat, Marseille et La Seyne-sur-mer. Je remercie évidemment le laboratoire Circeft-ESCOL pour les échanges fructueux lors des différents séminaires et ses doctorants, notamment Marie-Noëlle Dabestani et Bénédicte Étienne, qui ont pris tant de temps pour organiser les ateliers doctoraux.

Ma gratitude se dirige enfin vers ceux que j'ai côtoyés hors des cadres professionnel et étudiant, ainsi que vers mes proches qui m'ont accompagné durant la rédaction de cette thèse. Ils m'ont permis d'avoir une routine relationnelle et temporelle dans une période souvent trop individuelle et anémique.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
◦ <i>Des dispositifs de rescolarisation qui sortent du cadre purement scolaire.....</i>	<i>17</i>
◦ <i>Le dispositif MLDS, focus sur le dispositif de remobilisation</i>	<i>21</i>
◦ <i>Montrer et expliquer la proximité entre l'accompagnement des décrocheurs et celui des bénéficiaires d'aides sociales.....</i>	<i>25</i>
◦ <i>Plan de la thèse.....</i>	<i>31</i>
◦ <i>Méthodologie</i>	<i>32</i>
▪ <i>Entretiens.....</i>	<i>33</i>
▪ <i>Entretiens informels</i>	<i>35</i>
▪ <i>Observations et observations participantes</i>	<i>38</i>
▪ <i>Questionnaire</i>	<i>39</i>
▪ <i>Matériaux divers.....</i>	<i>41</i>
PREMIÈRE PARTIE : Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs ?.....	45
Chapitre I : L'évolution des politiques sociales.....	49
<i>A. L'histoire des politiques sociales</i>	<i>49</i>
1. <i>La naissance des politiques sociales</i>	<i>49</i>
2. <i>La crise de l'État providence</i>	<i>50</i>
<i>B. L'évolution de l'Etat providence et ses effets sur l'accompagnement des individus aidés et les représentations à leur égard.....</i>	<i>53</i>
1. <i>La conditionnalisation et la contractualisation des aides sociales</i>	<i>53</i>
2. <i>L'individualisation et la personnalisation parfois psychologisante de la situation des individus accompagnés</i>	<i>55</i>
<i>Conclusion du chapitre I :</i>	<i>59</i>
Chapitre II : Un dispositif qui s'éloigne des objectifs ordinaires de l'institution et qui privilégie la transmission des compétences sociales	61
<i>A. La mise à l'écart des objectifs ordinaires de l'institution scolaire.....</i>	<i>62</i>

1. Des dispositifs en retrait des établissements d'accueil	62
2. Une semaine courte et peu d'enseignements généraux.....	63
<i>B. La transmission des compétences sociales avant celle des savoirs scolaires.....</i>	<i>67</i>
1. Une pédagogie du détour détournée des questions disciplinaires.....	67
2. Des compétences sociales y compris dans les cours disciplinaires	70
<i>Conclusion du chapitre II :</i>	<i>74</i>
Chapitre III : L'individualisation et la psychologisation de l'accompagnement des décrocheurs	75
<i>A. Un suivi ciblé et individualisé.....</i>	<i>75</i>
1. Cibler à l'intérieur même du dispositif.....	75
2. L'attention portée à l'individu	80
<i>B. Une psychologisation des causes du décrochage accompagnée d'un travail ad hoc.....</i>	<i>83</i>
1. Des causes multiples et souvent psychologiques.....	83
2. Partir de la psychologie de l'individu pour construire son projet professionnel	88
<i>C. Une approche s'immisçant jusque dans les corps des décrocheurs.....</i>	<i>94</i>
1. Les représentations physiques des décrocheurs.....	95
2. Libérer l'esprit en travaillant sur les corps	100
<i>Conclusion du chapitre III :</i>	<i>106</i>
Chapitre IV : La conditionnalisation de l'accompagnement des décrocheurs.....	107
<i>A. Une aide qui se mérite.....</i>	<i>107</i>
<i>B. Un mérite qui porte sur la motivation et la personnalité.....</i>	<i>117</i>
1. Les inégalités de traitement selon la motivation affichée.....	117
2. Un jugement qui se porte aussi sur des qualités personnelles	119
<i>C. Une conditionnalisation qui transforme la relation pédagogique.....</i>	<i>123</i>
1. Des coachs entreprenants et exemplaires.....	123
2. La magistrature sociale	127
<i>Conclusion du chapitre IV :</i>	<i>129</i>
Conclusion de la première Partie.....	131

DEUXIÈME PARTIE :	135
Les acteurs des dispositifs : des décrocheurs de l'institution scolaire ?	135
Chapitre V : Autonomie et hétéronomie du dispositif	139
<i>A. L'autonomie du dispositif de remobilisation</i>	139
1. L'autonomie vis-à-vis de la hiérarchie	139
2. L'autonomie vis-à-vis de l'établissement d'accueil	143
3. La valorisation de l'autonomie	144
<i>B. Le contexte institutionnel : tendances pédagogiques et manières de traiter les problèmes scolaires</i>	145
1. Tendances pédagogiques : compétences sociales, rapport au corps, coaching et éducation à l'entrepreneuriat	145
2. La gestion des élèves en difficulté : psychologisation, individualisation et contractualisation	148
<i>C. L'inscription dans l'échelle locale : des partenaires porteurs de représentations sociales sur les jeunes en difficulté scolaire</i>	152
1. Le travail partenarial local et sa valorisation	152
2. Les travailleurs sociaux : des présentations de situations individuelles et tragiques	156
3. Élus et entreprises : des représentations et des intérêts propres à chacun des acteurs	160
<i>Conclusion du Chapitre V</i>	163
Chapitre VI : Des acteurs critiques de l'institution scolaire	165
<i>A. Une volonté forte de se démarquer des métiers de l'enseignement</i>	167
<i>B. Des profils pourtant pas si éloignés des enseignants</i>	173
<i>C. Une critique globale de l'institution scolaire</i>	177
1. Des acteurs en colère contre l'institution	177
2. Les critiques faites au système éducatif	183
<i>D. La distance prise avec la question des apprentissages</i>	188
1. La question des apprentissages scolaires	188
2. Une forme scolaire qui serait encore trop prégnante pour les acteurs	194

<i>Conclusion du Chapitre VI</i>	198
Chapitre VII : Images professionnelles et rétributions symboliques du dispositif	201
<i>A. Profits réels, sentiment d'ascension sociale et expression de classe</i>	202
<i>B. Un enseignement d'action avec des élèves difficiles</i>	205
<i>C. Le rapprochement avec la figure professionnelle de l'entrepreneur</i>	211
1. Innover	211
2. Entreprendre.....	217
<i>Conclusion du chapitre VII</i>	220
Conclusion de la deuxième partie	223
TROISIÈME PARTIE :	229
Les effets du dispositif sur les élèves accompagnés : Le sens de leurs réticences	229
Chapitre VIII. Un raccrochage nuancé durant l'année d'accompagnement	233
<i>A. Des réussites individuelles médiatisées et contradictoires avec les objectifs affichés du dispositif</i>	234
1. Les témoignages filmés sur les sites institutionnels : raccrocher avec la confiance en soi et l'épanouissement dans le travail	234
2. Les témoignages sur le site de l'établissement Olympe de Gouges : revoir les bases disciplinaires et acquérir une vision réaliste de l'orientation et du marché du travail.....	237
3. Une vision individualisée du raccrochage	241
<i>B. Des absences importantes, croissantes et ciblées</i>	243
1. Des absences nombreuses et croissantes.....	243
2. Des absences ciblées sur les ateliers	247
<i>Conclusion du chapitre VII</i>	252
Chapitre IX : Des élèves en quête d'une scolarité ordinaire	255
<i>A. Des chahuts plus « normatifs » qu' « anomiques »</i>	255
<i>B. Des critiques envers les ateliers et les modalités pédagogiques du dispositif</i>	261
1. L'utilité contestée des ateliers.....	261

2. La place mineure des savoirs disciplinaires et les manières trop originales de les transmettre.....	266
3. Plutôt qu'un malentendu, un refus lié aux attentes en termes de comportements corporels.....	269
<i>C. Les effets de ces réticences sur les dispositifs.....</i>	<i>271</i>
<i>Conclusion du chapitre IX.....</i>	<i>276</i>
Chapitre X : Un dispositif qui prépare à la précarité.....	279
<i>A. Les effets stigmatisants d'un dispositif à la marge de l'école.....</i>	<i>281</i>
1. L'étiquetage des élèves du dispositif.....	281
2. Les adaptations secondaires pour s'extraire du stigmate.....	284
<i>B. La responsabilisation personnelle du décrochage scolaire.....</i>	<i>287</i>
1. La responsabilisation individuelle du décrochage scolaire.....	287
2. Responsabiliser la personne et non l'élève.....	291
<i>C. La préparation au monde du travail : entre réalisme désenchanté, attente et mise à l'écart 298</i>	
1. S'orienter vers un futur réaliste.....	298
2. Précarisation scolaire et scolarisation à la précarité.....	301
<i>Conclusion du chapitre X.....</i>	<i>306</i>
Conclusion de la troisième partie.....	309
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	313
○ <i>Synthèse.....</i>	<i>315</i>
▪ Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs.....	315
▪ Des acteurs critiques de l'institution scolaire.....	317
▪ Les effets pervers de ce mode d'accompagnement.....	319
○ <i>Résultats.....</i>	<i>321</i>
○ <i>Intérêt et perspectives de la recherche.....</i>	<i>322</i>
▪ Sortir du cadre scolaire dans l'analyse des dispositifs de rescolarisation.....	322
▪ Les dispositifs de rescolarisation et la MLDS.....	323

▪ D'autres apports pour les sciences de l'éducation et la sociologie	325
◦ <i>Limites et approfondissements</i>	329
▪ Les données peu exploitées ou trop partielles.....	329
▪ Des analyses locales ou générales ?	331
BIBLIOGRAPHIE	335
INDEX DES TABLEAUX ET DES ENCADRÉS.....	353
◦ <i>Index des tableaux</i> :	355
◦ <i>Index des encadrés</i> :	356
ANNEXES.....	359
Grilles d'entretien et questionnaire	361
◦ <i>Grille d'entretien acteurs</i> :	361
◦ <i>Grille d'entretien élèves</i>	361
◦ <i>Questionnaire</i> :	362
Entretien avec Christine, Pilote Foquale.....	365
Certification des coordonnateurs : extrait du journal officiel de la République	
Française du 7 mai 2017.....	393
Marque page (reproduction)	395
◦ <i>Synoptique des enquêtés</i>	395
◦ <i>Glossaire</i>	396
Résumé.	397

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les dispositifs sont notamment entendus aujourd’hui dans le domaine scolaire comme des parties de l’institution qui peuvent se soustraire aux logiques de cette dernière afin de s’adapter à des problèmes divers comme l’inclusion, les difficultés d’apprentissage ou de comportement, les inégalités et le décrochage¹ (Barrère, 2013). Ces dispositifs naissent et évoluent à chaque nouveau palier de scolarisation. En atteste l’invention des catégories d’enfants « instables » ou « arriérés » et des tests psychologiques *ad hoc* comme l’ « échelle métrique de l’intelligence », qui inspirera le quotient intellectuel (Q.I.) avec le développement de l’école obligatoire (Muel, 1975 ; Pinell & Zafiroopoulos, 1983). On assiste depuis les années 1980 à un développement important de ces structures, comme les ZEP (Zones d’éducation prioritaire, aujourd’hui réseaux éducation prioritaire), les dispositifs relais, les projets personnalisés de réussite éducative (PPRE) et bien d’autres, comme le dispositif MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire). C’est ce dernier qui va retenir notre attention. Il vient pour sa part s’adresser aux décrocheurs, dont la plupart ont plus de 16 ans et ne sont plus soumis à l’obligation de scolarisation.

○ **Des dispositifs de rescolarisation qui sortent du cadre purement scolaire**

Si le terme de « décrochage scolaire » tend de plus en plus à remplacer celui d’ « échec scolaire » dans les discours institutionnels et médiatiques (Geay, 2003 ; Glasman, 2012), il ne s’est imposé que récemment en France dans le débat public. La notion de décrochage scolaire est née aux Etats-Unis. Ses premières occurrences remonteraient à la fin du 19^{ème} siècle (Sherman Dorn, 1996). Ce thème obtient dans les années 1960 une véritable reconnaissance parmi les experts en éducation et l’*Education Department* (institution scolaire américaine) commence à collecter des données sur les jeunes décrocheurs (Bernard, 2011).

1 C’est selon cette définition que nous emploierons le terme de dispositif dans cette thèse.

En France, la notion obtient un succès plus tardif et est d'abord reliée à la problématique du chômage de masse, et plus spécifiquement à la question de l'exclusion impulsée notamment par le rapport Schwartz (1981), même si, elle a aussi une traduction plus « scolaire », avec le constat d'abandon au lycée, ou d'absentéisme en collège¹ (Bloch & Gerde, 1998). En 1981, est créé le dispositif Jeunes en difficultés (JED) qui est chargé de monter des actions à destination des jeunes risquant de sortir de l'enseignement professionnel sans diplôme. Il est suivi par les Cycles d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) avec le plan « 60 000 jeunes » lancé en 1984. Situés dans les établissements du second degré, ce dispositif est chargé de proposer un parcours de formation aux élèves sans qualification. Dans le même esprit, se développe le plus ambitieux Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation Nationale en 1986 qui recrute un personnel spécifique de 1600 « animateurs » sur l'ensemble du territoire national. En 1999, le programme Nouvelles Chances de l'Éducation Nationale s'intéresse aux ruptures dans les parcours de qualification. Celui-ci mettra en place La Mission générale d'insertion (MGI). On le voit, ces dispositifs restent marqués par la logique de l'insertion et sont plus ou moins directement reliés à la question de l'employabilité (Mauger, 2001).

Le développement du terme de « décrochage scolaire » doit aussi beaucoup aux préoccupations européennes sur le sujet (Bernard, 2011). En 2000, le sommet de Lisbonne dresse un plan décennal dont 3 des 5 objectifs principaux en matière d'éducation concernent de près ou de loin le décrochage scolaire (Bernard, 2011) : la réduction des sorties précoces du système éducatif, la généralisation du second cycle de l'enseignement secondaire et l'amélioration des compétences de base en lecture. En 2013, on passe ainsi de la Mission générale d'insertion à la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). La disparition du mot insertion implique que les missions de prévention du décrochage

¹ L'impulsion des dispositifs expérimentaux, qui donneront lieu par la suite aux dispositifs relais, est donné par le ministre de l'éducation de l'époque, François Bayrou en 1996.

n'incombent plus seulement aux dispositifs dédiés, mais désormais à l'ensemble de l'institution scolaire, comme l'affirme l'article 1122-2 du code de l'éducation en 2019 (**encadré suivant**) et notamment aux établissements eux-mêmes.

Encadré 1 : Article 1122-2 du Code de l'éducation

-Modifié par Ordonnance n°2019-861 du 21 août 2019 - art. 2

Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau 3 du répertoire national des certifications professionnelles doit pouvoir poursuivre des études afin d'acquérir ce diplôme ou ce titre. L'Etat prévoit les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découle.

Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d'une durée complémentaire de formation qualifiante qu'il peut utiliser dans des conditions fixées par décret. Cette durée complémentaire de formation qualifiante peut consister en un droit au retour en formation initiale sous statut scolaire.

Tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans.

Lorsque les personnes responsables d'un mineur non émancipé s'opposent à la poursuite de sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans, une mesure d'assistance éducative peut être ordonnée dans les conditions prévues aux articles 375 et suivants du code civil afin de garantir le droit de l'enfant à l'éducation.

Source : Code de l'éducation

Néanmoins, il semblerait difficile d'opposer complètement les logiques scolaires et économiques, puisque la thématique politique des décrocheurs recoupe celle de l'insertion,

notamment avec la catégorie des NEET (*Not in Education, Employment or Training*), qui est utilisée par les institutions européennes depuis 2010 et au Royaume-Uni depuis 1997 (Danner, Guégnard & Joseph, 2020). Les chiffres médiatisés sur le décrochage scolaire, dont ceux du ministère de l'éducation, concernent d'ailleurs les taux de sortants sans diplôme. Ils indiquent le nombre de jeunes ayant décroché chaque année du système scolaire dit « taux de sortants précoces » qui mesure, parmi les 18-24 ans, la part de ceux qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines et sont, soit non-diplômés, soit uniquement titulaires du diplôme national du brevet, mais aussi le nombre de non-diplômés parmi les jeunes non-scolarisés. En France, ce taux est de 8,9% en 2018 et a baissé de 4 points en 10 ans selon l'INSEE. Il se situe légèrement en dessous de la moyenne européenne de 10,6%. Cette définition concernent alors les plus de 16 ans, dont certains sont sur le marché du travail, se rapprochant ainsi plus des NEET que du processus de décrochage scolaire au long de la carrière des élèves qui peuvent être appréhendés par les élèves absentéistes ou ceux en situation de « décrochage cognitif ». Aussi, nous verrons comment ces dispositifs offrent une certaine autonomie à leurs acteurs, dont les représentations les poussent à adopter les logiques que l'on retrouve dans l'insertion, tout en mettant de côté celles de l'école.

De plus, si la question du décrochage scolaire est en quelque sorte « rescolarisée » à travers le passage de la MGI à la MLDS, la montée de la préoccupation du décrochage scolaire à la fin des années 1990 pourrait alors sembler paradoxale, puisque le niveau de qualification moyen n'a cessé d'augmenter et le taux de sorties précoces de baisser. Il est donc nécessaire de tenir compte des facteurs économiques, sociaux et politiques dans la mise à l'agenda politique de la lutte contre le décrochage scolaire. En effet, depuis la fin des années 1970, le marché du travail s'est durablement éloigné du plein-emploi. La prise en compte de la surreprésentation des jeunes et des non-diplômés parmi les chômeurs a fait porter le regard des pouvoirs publics sur les jeunes déscolarisés (Broccolichi, 2000 ; Bernard, 2011). De même, la thématique de l'insécurité a également alerté les pouvoirs publics sur les « jeunes en errance », l'ancien ministre de l'intérieur Jean-Pierre Chevènement déclarant même en 1997

que « pour lutter contre la délinquance, il faut lutter contre l'absentéisme, le décrochage et la déscolarisation » (Geay, 2003 ; Glasman & Oeuvrard, 2011). La forte augmentation des dettes souveraines et la tendance libérale à la remise en cause des dépenses publiques ont aussi probablement joué un rôle dans l'essor de la lutte contre le décrochage scolaire. Les auteurs du dossier Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire (2014) évaluent en effet le « coût d'un décrocheur » à 230 000 euros par an, soit 30 milliards d'euros de dette cumulée en une année pour l'ensemble des décrocheurs.

○ *Le dispositif MLDS, focus sur le dispositif de remobilisation*

Dans le champ de l'éducation nationale, la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) a deux finalités : 1) réduire, par des actions de prévention, le nombre de sorties sans qualification puis 2) prendre en charge les élèves décrocheurs de plus de 16 ans en vue d'un raccrochage et/ou d'une qualification reconnue, pour une insertion sociale et professionnelle durable. Parmi les outils dont elle dispose, on trouve des modules d'accompagnements personnels d'élèves au collège, des actions de formation à destination des établissements scolaires, le dispositif MOREA (module de représentation à l'examen par alternance) permettant aux Terminales une préparation facilitée au baccalauréat après plusieurs échecs ou encore celui des pôles de remobilisation que cette thèse étudie.

Cette recherche ne concerne pas le volet prévention de la MLDS mais le deuxième type d'action, dite de « remobilisation » à temps plein, qui sera parfois nommé « dispositif de remobilisation », « dispositif » ou « MLDS » dans cette thèse. Le terrain d'enquête est constitué de deux dispositifs de remobilisation à temps plein. Ils accueillent chacun en moyenne une vingtaine d'élèves. Ces derniers sont généralement inscrits suite à un début d'année sans affectation pour la plupart (le plus souvent liée à des vœux d'orientation refusés) ou à une période de déscolarisation voire à une exclusion.

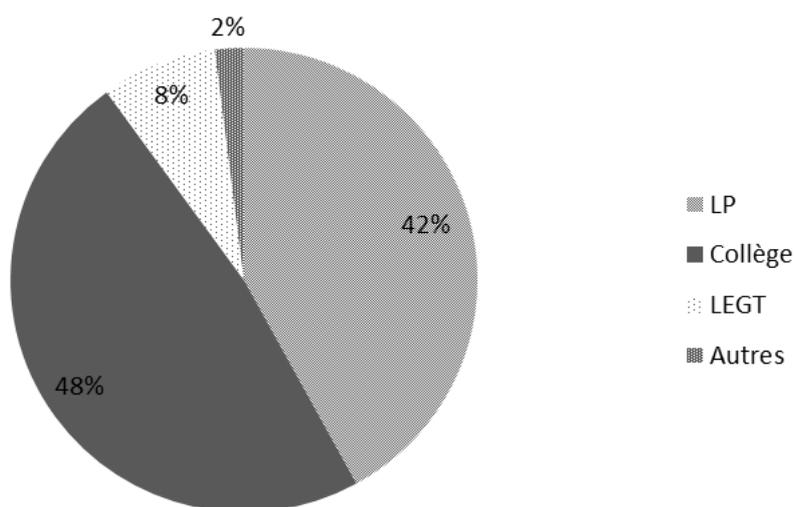
La remobilisation à temps plein succède à un « pôle positionnement » qui dure environ un mois. Ce dernier propose une forme de scolarisation faite d'ateliers, de cours et d'entretiens de situation aux élèves qui attendent de retrouver une place dans une filière ordinaire ou d'intégrer la remobilisation à temps plein. Les jeunes qui n'ont pas trouvé de place dans une filière ordinaire à l'issue du pôle de positionnement se verront proposer soit un suivi individuel avec une série d'entretien, soit une scolarisation de deux semestres dans le pôle de remobilisation à temps plein qui mêle cours disciplinaires, ateliers artistiques, culturels ou professionnels, deux stages de deux ou trois semaines ainsi que des entretiens individuels.

Le dispositif MLDS gagne en importance. En 2013-2014, selon la Cour des comptes (2016), la MLDS prenait en charge 65 000 jeunes en entretien et 35 000 dans le cadre d'actions de remobilisation, de re-préparation au diplôme (MOREA) ou dans la construction de projets d'orientation. En 2017-2018, selon le responsable du décrochage scolaire à la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire), on passe à 92 295 jeunes en entretiens et 40 000 dans le cadre d'actions de la MLDS. Les actions de remobilisation à temps plein, que nous étudions ici, concernent 14 125 élèves selon les données les plus récentes, correspondant aux années 2013-2014 (Cour des comptes, 2016). Selon les chiffres que nous avons recueillis au niveau de l'académie d'accueil des deux dispositifs étudiés (Créteil) pour les années 2018-2019, il existe 70 de ces dispositifs de remobilisation à temps plein avec une moyenne de 25 élèves chacun, mais auxquels sont néanmoins additionnés certaines classes de MOREA. En partie coordonnés par les académies, les dispositifs de remobilisation le sont aussi à l'échelle locale du district ou du bassin de formation par les réseaux Foquale (formation qualification emploi). Ces derniers rassemblent les établissements et dispositifs relevant de l'Éducation nationale susceptibles d'accueillir les jeunes décrocheurs et sont pour chacun dirigés par un Pilote Foquale (généralement chef d'établissement ou directeur de CIO, centre d'information et d'orientation) qui est nommé par le recteur. Les dispositifs de remobilisation travaillent également avec les Plateformes de suivi et d'appui

aux décrocheurs (PSAD). Celles-ci impliquent différents partenaires du territoire y compris ceux qui ne relèvent pas de l'Éducation Nationale ; missions locales, associations, collectivités, CIO et établissements scolaires. Ces plateformes ont en charge le repérage et le suivi des décrocheurs. Elles donnent également lieu à des regroupements dans lesquels les acteurs échangent sur les actions mises en place et essaient d'en développer de nouvelles. Elles sont dirigées par le pilote Foquale (sur le terrain d'enquête) ou par le CIO. On dénombre 383 PSAD sur le territoire national en 2017¹ et 30 dans l'académie de Créteil en 2018-2019 selon les informations que nous avons recueillies.

Les élèves accueillis dans les dispositifs de remobilisation viennent majoritairement des collèges et des lycées professionnels (LP) (**Encadré suivant**).

Encadré 2 : origine scolaire des élèves en pôle de remobilisation



*LP : lycée professionnel / LEGT : lycée d'enseignement général et technologique

Source : Cour des comptes (2016)

1 <http://www.vousnousils.fr/2017/01/20/la-mlds-une-seconde-chance-pour-les-decrocheurs-598521>

Néanmoins, sur les terrains d'enquête, les dispositifs de remobilisation se spécialisent selon le niveau de scolarisation initial des élèves. Les deux qui sont étudiés concernent la plupart du temps des élèves qui ont déjà été scolarisés en lycée et, pour la quasi-totalité, dans des établissements professionnels. Concernant l'origine sociale des élèves, il n'y a pas de statistiques précises sur les dispositifs de remobilisation. Au niveau national, tous décrocheurs confondus, 48% de ces derniers ont un père ouvrier et 5% un père cadre sur le panel entré en sixième en 1995 (INSEE, 2013). Sur nos terrains, parmi les 10 élèves dont nous avons pu obtenir les origines sociales, seule une élève a un père cadre (directeur marketing pour une industrie liée à l'eau en bouteille).

Concernant le personnel du dispositif, il existe 800 coordonnateurs au niveau national, pour une moitié de contractuels selon un décompte sur lequel s'accordent le syndicat SNES-FSU et le responsable décrochage scolaire à la DGESCO¹. Dans notre enquête par questionnaire (n=177), on décompte parmi eux une majorité de femmes, avec 80% des répondants hors NR (n=137). Les coordonnateurs travaillent spécifiquement dans la MLDS, et une part majoritaire de leurs tâches sur les terrains d'enquête consiste à organiser le dispositif de remobilisation (embauches, emplois du temps, recrutement et suivi des élèves etc.) Ils viennent de divers horizons, métiers de l'enseignement et de formation majoritairement mais sont parfois issus du secteur privé. Pas nécessairement titulaires d'un concours de l'Éducation Nationale, ils peuvent néanmoins aujourd'hui bénéficier d'une certification spécifique (**voir Annexe**).

Ils ont deux supérieurs hiérarchiques. D'un côté ce sont les pilotes Foquale, qui sont par ailleurs chefs d'établissement dans une zone proche du dispositif, qui animent les réseaux Foquale (et parfois les PSAD) et recrutent les coordonnateurs sur l'académie ou le district concerné. De l'autre, même si leur rôle semble plus mineur sur nos terrains que les

précédents, se retrouvent les coordonnateurs académiques chargés d'harmoniser l'action des coordonnateurs au sein de l'académie. Parmi les autres acteurs de la MLDS, on peut lister les responsables et des participants des PSAD (assistantes de services sociales, directeurs de CIO, éducateurs spécialisés etc.), des conseillers principaux d'éducation (CPE) référents de l'établissement offrant un appui aux coordonnateurs, les enseignants, les intervenants et parfois des auxiliaires de vie scolaire (AVS), sans compter des personnels administratifs².

○ **Montrer et expliquer la proximité entre l'accompagnement des décrocheurs et celui des bénéficiaires d'aides sociales**

En montrant la proximité entre l'accompagnement des décrocheurs dans le dispositif MLDS et celui des bénéficiaires d'aides sociales aujourd'hui (particulièrement celui des chômeurs), la thèse soutient l'idée que cette manière de traiter les problèmes scolaires (qui est visible également dans d'autres dispositifs) tient plus à l'influence d'une nouvelle façon d'appréhender les questions sociales et scolaires, mêlée aux intérêts propres aux acteurs des dispositifs, qu'à une simple question d'adaptation efficace (Barrère, 2013), d'autant que les effets attendus sur les élèves sont peu probants et *in fine* problématiques.

Pour rappel, une acception du mot dispositif dans le contexte de l'Éducation Nationale désigne des parties de l'institution relativement autonomes et adaptables, destinées à s'adapter à des publics d'élèves définis comme nécessitant un accompagnement particulier (Barrère, 2013). Cette définition pourrait ainsi pousser à analyser le dispositif en fonction de la manière dont il est adapté aux élèves accompagnés. Par exemple, pour le dispositif MLDS, l'article de Bilijana Stevanovic (2019) montre que celui-ci tente de reconstruire le rapport au savoir, en tant que processus constitué du rapport à l'apprendre³ des élèves ayant décroché, à travers un

1 <http://www.snes.edu>

2 Afin de visualiser la position des enquêtés dans les dispositifs, vous pouvez vous reporter au marque-page.

3 Selon la définition de Bernard Charlot (1999).

travail axé sur la confiance en soi. Ce regard sur le dispositif nous semble relativement internaliste, voire centripète. Or, si c'est utile, il limite la fonction sociale du dispositif à son utilité pratique, en focalisant l'analyse seulement sur l'adaptation aux décrocheurs et en l'appréhendant entièrement par ses fins institutionnelles. C'est ce qu'Émile Durkheim reprochait aux intellectuels utilitaristes qui analysaient l'école uniquement en fonction de ses fins officiellement poursuivies, alors qu'elle constitue un ensemble de pratiques et d'institutions s'expliquant par la société qui l'entoure (Durkheim, 1922). En effet, de nombreuses modalités de lutte contre le décrochage scolaire s'offrent aux systèmes scolaires nationaux auquel chacun d'eux apporte des réponses relativement différentes (Blaya, 2010). Si des gestions plus préventives et surtout structurelles pourraient notamment se développer en se dirigeant vers une gestion collective du décrochage scolaire et de ses effets à long terme (formation des enseignants, moyens et leur répartition, abaissement du nombre d'élève par classe, formation tout au long de la vie, lutte contre le chômage de masse etc.), nous verrons que la MLDS s'en tient surtout à traiter le problème de manière ciblée et intervient pour ce qui est du dispositif de remobilisation après le décrochage scolaire (Bernard, 2011). Bien que la MLDS développe des aspects préventifs, elle garde une approche relativement individualisée. Le choix de traiter le décrochage scolaire d'une manière ciblée sur les décrocheurs et les différentes modalités d'accompagnement du dispositif constituent un choix qui, nous le verrons, n'est pas neutre politiquement.

Nous souhaitons replacer ce choix, donc le fonctionnement du dispositif, dans le contexte plus large de l'accompagnement contemporain des bénéficiaires d'aides sociales et notamment des chômeurs (Asséré, 2018 ; Asséré, 2019), en mettant en avant son aspect individualisant, psychologisant et contractualisant (Castel & Le Cerf, 1980 ; Castel, 1995 ; Castel & Haroche, 2001 ; Astier 2007 ; Dufour & *al.*, 2008 ; Astier, 2009). Ce sont aussi des éléments plus précis des évolutions de cet accompagnement social que nous retrouvons ici,

comme le rôle donnée aux compétences sociales¹, le *coaching* (Salman, 2019) ici relié à au modèle entrepreneurial soumis aux chercheurs d'emploi (Darbus, 2008) et aussi l'attention portée au corps des individus accompagnés (Le Yondre, 2009 ; 2012). Ces modalités d'accompagnement se font au prix de nombreux écarts vis-à-vis de la forme scolaire et viennent modifier la relation entre enseignants et enseignés, en la personnalisant de différentes manières, à l'instar de la relation qui se développe entre l'accompagnateur et le bénéficiaire d'aides sociales (Castel, 1995 ; Astier, 2000).

Pour comprendre cette proximité entre les logiques de traitement des bénéficiaires d'aides sociales et celles de l'accompagnement des décrocheurs, il est nécessaire de ne pas la réduire à une analyse *top down* de la mise en place des politiques publiques qui les assimilent à une forme d'imposition politique de leurs fonctionnements par le haut (politiques sociales, hiérarchie du dispositif etc.) Nous verrons que certaines lignes directrices du dispositif s'appuient sur des influences plus « horizontales » visibles au niveau de bien des tendances du système éducatif, comme la place croissante accordée aux compétences sociales (Gaussel, 2018), à l'entrepreneuriat ou au coaching (Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard 2012 ; Chambard 2014 ; Champy-Remoussenard, 2018 ; Oller, 2020) et une évolution du rapport au corps des élèves (Jensen, 2010). La manière de traiter les problèmes scolaires, et notamment celle des dispositifs visant les élèves en difficulté (Rochex, 2011), apportent aussi des éléments heuristiques. L'insertion des dispositifs dans le contexte du travail partenarial à l'échelle locale au sein des PSAD donne aussi lieu à la diffusion de représentations des jeunes en difficulté qui sont issues de cultures professionnelles extérieures à l'école et dont certaines participent à l'accompagnement social. Les dispositifs se distinguent également par une relative autonomie de fonctionnement (Barrère, 2013) qui est ici offerte aux acteurs de terrain des dispositifs. De plus, le dispositif MLDS est censé être davantage porté sur les questions

1 <http://www.pole-emploi.org/accueil/actualites/infographies/les-competences-attendues-par-le.html?type=article>

scolaires que celui qui le précédait. Pourtant les acteurs ne s'éloignent pas de l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales, bien au contraire. Ces facteurs nous obligent à prendre en compte les représentations et les intérêts des acteurs, selon une approche *bottom up* des politiques publiques qui met l'accent non pas sur les intentions formulées par les pouvoirs publics, mais sur leur articulation avec la manière dont elles sont appropriées et fabriquées par ceux qui sont chargés de leur mise en œuvre (Lascoumes et Galès, 2005 ; Hassenteufel, 2011 ; Buisson-Fenet et Pons, 2017). À la manière des encadrants des dispositifs relais (Kherroubi, Millet & Thin, 2019), les coordonnateurs entretiennent un discours critique envers le fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire. Ce rapport à l'école ne se limite pas à une forme de distinction face au métier socialement déclassé d'enseignant. Au contraire, cette défiance est nourrie d'une certaine vision de l'institution scolaire et peut apporter des éléments sur la problématique de l'attractivité et du déclassement symbolique des métiers de l'enseignement (Charles, 1988 ; Pochard, 2008 ; Farges, 2011 ; Carlo et al. 2013 ; Périer, 2016 ; Brisson & Laborde, 2018 ; Asséré, 2020).

La question des effets du dispositif a été abordée en termes d'efficacité sur la rescolarisation à moyen ou long terme. Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut (2013) ont évalué l'effet du passage par les dispositifs MGI (Ancien dispositif MLDS), en comparant les parcours des bénéficiaires de ces dispositifs avec ceux d'élèves repérés par la MGI mais qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement. Il nous semble intéressant d'opposer à cette efficacité à moyen/long-terme celle de plus court-terme observable durant l'année de passage dans le dispositif. En effet, comme nous le verrons, notre examen des absences des élèves du dispositif expose que celles-ci augmentent au fil de l'année. Et, alors que le dispositif MLDS s'éloigne de la forme scolaire avec l'idée de s'adapter au mieux aux besoins des élèves décrocheurs (Stevanovic, 2019), ces absences sont justement plus fréquentes au sein des cours qui s'éloignent le plus de l'enseignement ordinaire.

Aussi, cette thèse questionne l'appropriation de cet accompagnement par les élèves. L'intérêt porté sur le décrochage scolaire est en partie relié à la mise à l'agenda politique de la

violence juvénile (Geay, 2003 ; Bonnéry, 2004 ; Bernard, 2011). Forme de violence, les chahuts pourraient alors sembler banals au sein d'un établissement au recrutement social populaire (Testanière, 1967 ; Willis, 1978), et *a fortiori* dans des dispositifs s'adressant aux jeunes décrocheurs. Néanmoins, les séances dans lesquelles ils sont particulièrement exacerbés, la forme qu'ils prennent et les justifications qui en sont données par les élèves permettront de ne pas cantonner leur analyse seulement à une forme de distance des jeunes vis-à-vis de l'institution scolaire. Au contraire, ces chahuts, loin d'être « anomiques », c'est-à-dire opposés à l'école et reliés au manque de socialisation scolaire des élèves (Testanière, 1967 ; Barrère, 2002), sont au contraire utilisés par les élèves de manière « normative » en tant qu'ils sont particulièrement orientés vers les éléments du dispositif qui leur semblent les plus éloignés de ce qui est fait d'ordinaire dans l'institution scolaire, tout comme leurs absences.

De même, les effets de l'accompagnement des décrocheurs ont été discutés sous l'angle de la stigmatisation provoquée par ces politiques. D'abord, le parcours des décrocheurs peut être apparenté à une forme de « parcours de disqualification symbolique » (Millet & Thin, 2004). Ensuite, cet étiquetage déviant des décrocheurs est également mis en lien avec l'autonomie des dispositifs par rapport aux établissements scolaires, notamment du fait de la séparation ainsi créée entre les élèves ordinaires et les décrocheurs (Bonnéry & Martin, 2002). Enfin, en adoptant un point de vue plus macrosocial, Bertrand Geay (2003) montre que le développement des politiques de lutte contre les violences et l'absentéisme depuis les années 1980 ont substitué à l'image du « cancre », « *chahuteur aux allures sympathiques* » assis au fond de la classe, celle du « *sauvageon*¹ » qui, ne pouvant s'insérer sur le marché du travail sans diplôme, risquerait de troubler l'ordre social. Cette forme de stigmatisme assigné aux décrocheurs dans ou hors l'établissement doit être également mise en relation avec une temporalité plus longue faisant des élèves accompagnés les responsables de leur situation, de

1 Expression utilisée par l'ancien ministre de l'éducation Jean-Pierre Chevènement.

la même manière que les bénéficiaires d'aides sociales, dont ils risquent de faire partie du fait de leur parcours scolaire (Castel & Le Cerf, 1980 ; Castel, 1995 ; Vrancken & Macquet, 2006 ; Dubois, 2007 ; Bodin, 2012 ; Neveu, 2015 ; Fretel, Touchelay & Zune, 2018). Cette tendance est ici renforcée notamment par les aspects personnalisés des modalités d'accompagnement social (Astier, 2007 ; Astier, 2009). La MLDS, et plus largement, le traitement des difficultés scolaires par de nombreux dispositifs dont certains donnent également à voir des modalités proches de l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales, concernent, de par leur multiplication (Barrère 2013), un nombre croissant d'élèves : les dispositifs relais (9403 élèves en 2019¹) qui comme nous le verrons présentent des similitudes avec la MLDS (40 000 élèves en 2018) auxquels on pourrait ajouter les SEGPA (84000 élèves en 2019²), ULIS (96000 élèves en 2019³), Troisième Prépa-pro (3,9% des élèves en lycée professionnel), PPRE mais également les micro-lycées et les structures temporaires d'élèves exclus. Certains de nos enquêtés ont même été amenés à y être scolarisés plusieurs fois au cours de leur carrière scolaire. Nous le verrons, le passage par ces dispositifs, parfois ajouté de période de déscolarisation plus ou moins longue, pourrait ainsi faire office de nouveau « réseau de scolarisation⁴ » qui ne prépare non pas à des métiers manuels ou intellectuels (Baudelot & Establet, 1972) mais plutôt à une forme de précarité sociale.

Ainsi, nous nous demanderons en quoi, pourquoi et avec quels effets existe-t-il une proximité entre l'accompagnement des décrocheurs et celui qui incombent aux bénéficiaires d'aides sociales contemporains ?

1 <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/les-eleves-des-dispositifs-relais-en-college/>

2 <https://www.data.gouv.fr/en/datasets/les-eleves-de-segpa-00000000/>

3 <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page30.htm>

4 Christian Baudelot et Roger Establet (1971) distinguaient à l'époque deux réseaux de scolarisation, l'un constitué majoritairement d'enfants d'ouvrier amenant à l'enseignement professionnel court et l'autre visant l'université et composé avant tout d'enfants des classes favorisées.

○ Plan de la thèse

La première partie montre en quoi les modalités d'action du dispositif se rapprochent de celles des nouvelles politiques sociales. Elle s'intéresse aux proximités entre l'accompagnement des décrocheurs au sein du dispositif MLDS et celles des individus concernés par les nouvelles politiques sociales. Le dispositif cherche à s'éloigner du fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire tout en se rapprochant de certaines modalités de fonctionnement des nouvelles politiques sociales comme l'individualisation, la psychologisation et la conditionnalisation de l'accompagnement des bénéficiaires.

La seconde partie se questionne alors sur les raisons de cette proximité. Après avoir montré que les acteurs du dispositif agissaient dans un cadre relativement autonome, nous verrons que leurs actions restent influencées par ce qui se fait aujourd'hui dans l'institution scolaire comme au sein des autres dispositifs à destination des élèves en difficulté et plus globalement par les tendances pédagogiques contemporaines. Le rapport critique à l'école des acteurs et la vision de leur métier, alliés au fait que les dispositifs s'insèrent dans d'autres champs sociaux à l'échelle locale, jouent aussi un rôle dans la proximité entretenue avec l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales.

La troisième partie se demande enfin si ces modalités d'accompagnement pourraient s'expliquer par leur efficacité en termes de rescolarisation. Cet effet positif est discutable lorsqu'on analyse l'adhésion des élèves au dispositif. On remarque au cours de l'année une évolution à la hausse des absences dans les dispositifs. Les aspects du dispositif qui se rapprochent le plus des nouvelles politiques sociales et qui s'éloignent de la socialisation scolaire ordinaire se heurtent ainsi à des absences, des récriminations et des chahuts plus nombreux de la part des élèves. Le dispositif peut néanmoins avoir des effets imprévus voire pervers en participant d'une forme de stigmatisation et de responsabilisation individuelle des décrocheurs en les préparant dès l'école à un avenir marqué par ces nouvelles politiques sociales dans un marché du travail précarisé pour les individus faiblement diplômés.

○ Méthodologie

Les deux dispositifs étudiés concernent des lycées professionnels situés en banlieue parisienne au sein de l'académie de Créteil sur deux districts différents. Les établissements sont anonymisés et renommés avec des personnages historiques qui peuvent s'en approcher : « Jules Vallès » et « Olympe de Gouges. » Le choix d'enquêter au sein de deux dispositifs de nature similaire se justifie pour différentes raisons. D'abord, l'addition de deux terrains d'un même dispositif favorise la généralisation des analyses, assurant que les faits collectés sur chacun d'eux ne soient pas dus à une circonstance exceptionnelle. Ensuite, les modalités d'accès à ces deux dispositifs n'étaient pas les mêmes. Celui d'Olympe de Gouges provient d'une demande de la pilote Foquale, qui souhaitait, à l'époque de notre Master 2, trouver un étudiant en master afin de participer à une réflexion sur le dispositif. Elle a donc contacté certains chercheurs, dont Charles Soulié, maître de conférences en sociologie à Paris 8, un de nos enseignants auquel nous avons fait part de notre projet de réaliser un mémoire de recherche. L'accès au terrain de Jules Vallès a été au contraire presque fortuit, puisque nous travaillions à l'époque en tant qu'assistant pédagogique dans l'établissement d'accueil. Un emploi pour lequel l'une des tâches consistait à apporter un soutien aux élèves du dispositif. Nous avons ensuite proposé nos services à la coordonnatrice afin de mettre en place un cours de sociologie. L'intérêt d'enquêter au sein de deux terrains est donc également de bénéficier de deux entrées différentes, à la fois par le haut, via la pilote Foquale dans le dispositif d'Olympe de Gouges et par le bas, via les élèves et la coordonnatrice de Jules Vallès. Cette entrée par le bas à Jules Vallès nous a permis notamment d'échanger avec un certain nombre d'élèves et d'anciens élèves de la MLDS (des précisions seront apportées plus bas). À l'inverse, l'entrée par la pilote Foquale sur Olympe de Gouges a facilité les rencontres avec les intervenants, mais aussi l'accès à d'autres structures entourant celle du dispositif, comme les PSAD.

▪ Entretiens

L'anonymisation des enquêtés est réalisée selon les sonorités du nom ou l'origine géographique de ces derniers. Dans les cas des élèves, lorsque cela était possible, nous avons choisi des prénoms pour lesquels les résultats au baccalauréat sont proches¹ puisque le prénom porté par un enfant, en tant qu'il est relié à un choix parental socialement situé, est en partie prédictif des résultats scolaires et notamment des mentions au baccalauréat (Coulmont, 2011).

Les entretiens enregistrés avec les acteurs du dispositif (hors élèves) ont été effectués de façon dite semi-directive (**voir Annexe**). Ils sont également adaptés aux personnes interrogées selon le rôle qu'ils tiennent au sein du dispositif. La sélection des individus interviewés a visé à obtenir un échantillon de toutes les catégories d'acteurs du dispositif : coordonnateurs du dispositif et leurs supérieurs hiérarchiques, enseignants, intervenants extérieurs menant des projets artistiques ou ateliers à visée professionnalisante, ainsi qu'une élue affectée à la question du décrochage scolaire dans la ville où est situé l'établissement Olympe de Gouges. Dix entretiens ont été réalisés avec des actuels et anciens élèves des dispositifs (**Tableau suivant**).

¹ Le site <http://coulmont.com/bac/> permet d'associer un prénom à une répartition des mentions au baccalauréat et à d'autres prénoms qui présentent des répartitions équivalentes.

Tableau 1 – Liste des entretiens réalisés

Enquêté.e (n=27)	Fonction
Henry	Chargé de mission décrochage scolaire DGESCO (ancien coordonnateur MLDS)
Alix	Elue chargé du décrochage scolaire dans une ville du district d'Olympe de Gouges
Christine	Pilote Foquale (également Chef d'établissement adjointe)
Justine	Coordonnatrice académique dans le Sud de la France
Corinne	Ancienne coordonnatrice à Jules Vallès (Avant sept. 2015)
Khadija	Nouvelle coordonnatrice à Jules Vallès (Après sept. 2015)
Lauryne	Ancienne coordonnatrice à Olympe de Gouges (avant sept. 2019)
Sophie	Nouvelle coordonnatrice à Olympe de Gouges (après sept. 2019)
Cécile	Coordonnatrice d'un dispositif MLDS dans l'Est de la France
Elodie	CPE référente à Olympe de Gouges
Mélia	Enseignante en Français à Olympe de Gouges (PLP Lettres-histoire)
Emma	Ancienne intervenante en philosophie à Olympe de Gouges (metteuse en scène)
Mouna	Ancienne intervenante en TRE à Olympe de Gouges (assistante sociale)
Julie	Nouvelle intervenante en philosophie à Olympe de Gouges (metteuse en scène)
Djibril	Intervenant en CV Vidéo à Olympe de Gouges (entrepreneur et journaliste)
Floriane	Enseignante en Français à Jules Vallès (également assistante pédagogique)
Mathieu	Intervenant en Atelier court-métrage et clip à Jules Vallès (réalisateur)
Hayda	Élève du dispositif d'Olympe de Gouges (2014-2015)
Audrey	Élève du dispositif d'Olympe de Gouges (2015-2016)
Fania (inf. *)	Élève du dispositif Jules Vallès (2014-2015)
Killian (inf.)	Élève du dispositif Jules Vallès (2014-2015)
Fayed (inf.)	Élève du dispositif Jules Vallès (2015-2016)
Hamidou (inf.)	Élève du dispositif Jules Vallès (2015-2016)
Tom (inf.)	Élève du dispositif Jules Vallès (2015-2016)
Nelson (inf.)	Élève du dispositif Jules Vallès (2015-2016)
Demba (inf.)	Élève du dispositif Jules Vallès (2015-2016)
Arnaud (inf.)	Élève du dispositif Jules Vallès (2016-2017)

*entretien informel

▪ Entretiens informels

Huit entretiens effectués avec les élèves du dispositif Jules Vallès ont été collectés par le biais d'entretiens informels. Ils ont pris le plus souvent la forme de nombreuses discussions en tête-à-tête et en petits groupes dans l'établissement Jules Vallès, au détour d'un couloir, devant la grille, parfois accompagnés de surveillants ou, pour deux d'entre eux, dans la salle réservée aux assistants pédagogiques de l'établissement. Ils ont parfois été effectués à plusieurs reprises avec les mêmes élèves. Nous avons privilégié les entretiens informels à Jules Vallès pour trois raisons.

Tout d'abord, ils atténuent certains inconvénients de l'entretien directif ou semi-directif attribuables à la distance sociale enquêteurs-enquêtés (Bruneteaux & Lanzarini, 1998). En effet, l'enquêteur pourrait se heurter à des discours stéréotypés, construits au long de toute une série d'interactions avec d'autres acteurs auxquels le sociologue pourrait être assimilé. Dans notre contexte, ce discours stéréotypé pourrait plutôt présenter les caractéristiques de celui exposé durant les nombreux entretiens individuels auxquels les jeunes accompagnés se retrouvent très régulièrement confrontés.

Ensuite, notre présence dans l'un des établissements accueillant le dispositif MLDS, Jules Vallès, en tant qu'assistant pédagogique, notre âge relativement jeune et notre proximité avec les surveillants nous amènent à recueillir *de facto* de nombreux discours de manière informelle. Alors que nous avons été contactés directement par la pilote Foquale responsable du dispositif Olympe de Gouges, notre rôle de recherche est moins évident aux yeux des acteurs de la MLDS de Jules Vallès avec qui nous travaillons. Même si cette enquête était connue, nous ne souhaitons pas la rendre trop visible en nous entretenant de manière formelle avec des élèves du dispositif.

Enfin, les entretiens informels nous permettent d'avoir accès à des enquêtés qui ne seraient pas forcément prêtés au jeu de l'entretien ordinaire. Parmi eux, on peut faire l'hypothèse que les plus prompts à accepter de se rendre disponible pour un entretien avec un

des enseignants du dispositif, ou encore ceux qui auraient été triés sur le volet par le dispositif suite à mes demandes, ne seraient pas les plus critiques à l'égard de ce dernier, ce qui pourrait donc donner une représentation erronée des propos des élèves des dispositifs.

Les entretiens informels ont néanmoins leurs désavantages. Le principal, puisqu'ils ne sont pas enregistrés, est la perte d'informations importantes, du fait d'une retranscription *ex post*. Cette diminution de propos retranscrits peut aussi renforcer le biais de confirmation ou encore de *cherry picking*, la mémorisation des informations ayant tendance à retenir surtout celles qui intéressent le chercheur et qui vont dans le sens de son hypothèse. Selon notre expérience, ce type d'entretien nous semble également parfois rendre plus difficile de poser certaines questions d'ordre sociologique (métiers des parents par exemple) du fait du contexte parfois public de l'entretien et que la question, encore plus que dans les entretiens traditionnels, apparaît abrupte, en rupture avec l'apparente spontanéité des propos.

Il nous semble aussi nécessaire de prendre certaines précautions. D'abord, malgré le caractère informel de l'entretien, il ne s'agit pas de céder aux « *illusions de la neutralisation* » de la situation d'enquête par l'apparente proximité entre enquêteur et enquêté (Mauger, 1991). L'enquêteur peut en effet être mystifié en se persuadant qu'il se trouve dans une situation sociale tout à fait « naturelle » dans laquelle il récolterait des informations spontanées et sans filtre de la part de l'enquêté. En réalité, ce dernier reste en quelque sorte sur ses gardes et bien conscient de l'écart qui le sépare du chercheur, lié à la classe sociale par exemple, et dans notre cas, à la position que nous occupons dans l'établissement et le dispositif (Mauger, 1991). Ensuite, il est nécessaire à l'enquêteur de garder en tête les grandes lignes de ses questionnements tout en « *bricolant* » en permanence pour gérer des interactions instables qui s'appuient sur des formes ordinaires d'échanges (Bruneteaux & Lanzarini, 1998). En l'occurrence, il était question pour nous d'essayer d'atténuer temporairement notre statut d'assistant pédagogique et surtout d'enseignant dans le dispositif Jules Vallès, tout en protégeant celui-ci d'une trop grande familiarité qui aurait pu se répercuter ultérieurement sur l'image de l'enseignant et la gestion de la classe. Plusieurs situations de ce type nous sont

arrivées dans cette enquête. Alors que nous nous dirigeons vers des surveillants en train de discuter avec trois élèves de la classe MLDS de Jules Vallès, bien décidé à récolter des matériaux sociologiques, une surveillante me questionne « *Toi tu mets pas de slip ?* » Nous parcourûmes l'assemblée du regard, dont les élèves qui avaient les yeux braqués sur nous, gêné à l'idée de répondre à ce type de questions devant des élèves à qui nous donnions cours, tout en nous enquérant de ce qui dans notre allure vestimentaire pouvait créer un tel questionnement. « *Comment ça ?* » nous répondîmes. « *Bah Elliott (prénom d'un des surveillants présents) il en met pas !* » Nous pensions alors avoir préservé notre statut d'enseignant en « *gard(ant) la face* » (Goffman, 1959), devant les élèves. Alors qu'Elliott renchérit « *Bah ouais normal comme ça si y'a une meuf je baisse mon jogging et bam (mimant l'acte sexuel), direct !* ». Un autre danger se présentait alors, rire et perdre en sérieux en offrant une image puérile aux élèves ou rester de marbre voire exprimer notre dédain face à ces paroles et ainsi briser le « *working consensus* » à l'œuvre en sortant de la définition de la situation (Goffman, 1959), du jeu social qui était établi, celui d'une interaction « bon enfant ». Nous trouvâmes alors un prétexte pour partir. Cette anecdote légère montre comment l'insertion dans le jeu de l'enquêté peut être néfaste pour l'enquêteur. En effet, rentrer dans le jeu des enquêtés peut provoquer une forme d'interférence des rôles sociaux. Le statut d'enseignant face à ses élèves aurait pu être écorné face à celui de participant d'une interaction où s'échangeaient des propos bien éloignés de l'enseignement sur le fond comme sur la forme.

Pour ce qui est des deux élèves d'Olympe de Gouges, les entretiens informels étaient plus difficiles à réaliser. En effet, nous étions moins présents sur ce terrain, et cette présence était liée à des observations de cours ou des entretiens prévus à l'avance avec des acteurs (et ayant souvent lieu en dehors de l'établissement). Nous avons donc, non sans difficultés, réussi à obtenir deux entretiens. Nous pensons que les effets des entretiens ordinaires comme le recueil de propos stéréotypés et correspondant aux attentes supposés de l'enquêteur ne sont pas aussi forts lorsque l'enquêteur est extérieur et n'est pas partie prenante du lieu d'enquête

(comme c'est au contraire le cas de notre position d'enseignant dans le dispositif de Jules Vallès). En effet, d'autres facteurs peuvent éviter ce biais dans ce contexte. L'entretien est ainsi susceptible de créer une interaction inhabituelle favorable à la recherche. Ni parent, ni maître, le chercheur peut être identifié comme un adulte différent, « *ni là pour imposer son autorité, ni pour rétablir l'ordre, ni pour faire respecter les règles ou la loi, ni pour résoudre les conflits, ni pour juger* » (Danic, Delalande & Rayou, 2006).

■ Observations et observations participantes

Trois observations peuvent être qualifiées de participantes. La première a consisté à accompagner durant une année l'intervenant s'occupant de l'atelier vidéo (court-métrage et clip) à Jules Vallès, deux heures par semaine. La participation consistait à seconder l'intervenant en aidant les élèves dans la rédaction du scénario du court-métrage et dans la mise en scène des différentes parties du film puis du clip. Ce rôle de « bras droit » nous a permis de prendre assez facilement du recul, afin d'observer et parfois même de prendre des notes. La deuxième observation participante est reliée à notre rôle d'intervenant dans l'atelier de sociologie à Jules Vallès durant deux années et un semestre. Si cette position d'enseignant a rendu difficile la distanciation nécessaire à l'observation, nous avons tout de même été en mesure d'en recueillir de nombreuses étant donné les deux années et demi d'enseignement qui ont facilité l'accès aux élèves. La troisième observation de ce type fut la participation à quatre conseils de classe, parfois nommés « réunion de concertation » du dispositif Jules Vallès durant les années 2014-2015 et 2015-2016.

Nous avons également eu l'opportunité d'observer différents ateliers et cours à Jules Vallès et surtout à Olympe de Gouges en tant qu'observateur extérieur, en cours de français, ateliers de slam, de technique de recherche d'emploi, de philosophie, de CV vidéo et au sein d'un autre plus ponctuel proposé à certains élèves du dispositif d'Olympe de Gouges par la coordonnatrice.

Tableau 2 – Liste des observations réalisées

Observation	Durée
Travail au sein de l'établissement d'accueil de Jules Vallès	4 ans (2013-2017)
Atelier de Sociologie à Jules Vallès (participante)	2 ans et demi (2014-2017)
Atelier court métrage et clip (participante/ pas intervenant principal)	1 an (2013-2014)
Regroupement du PSAD du district d'Olympe de Gougues	10 réunions (2014-2016)
Réunions du dispositif Jules Vallès (participante)	4 réunions (2014-2016)
Cours de Français à Olympe de Gougues	2 séances (2019-2020)
Atelier Philosophie à Olympe de Gougues	2 séances (2019-2020)
Atelier CV vidéo à Olympe de Gougues	2 séances (2019-2020)
Atelier ponctuel en groupe réduit à Olympe de Gougues	1 séance (2014-2015)
Atelier Slam à Jules Vallès	1 séance (2013-2014)
Atelier de technique de recherche d'emploi à Olympe de Gougues	1 séance (2019-2020)

▪ Questionnaire

Si notre enquête de terrain prend place au sein de deux dispositifs de l'académie de Créteil, notre enquête par questionnaire vise plus spécifiquement les coordonnateurs dans leur ensemble. Ces derniers sont au nombre de 800 à l'échelle nationale et nous avons pu récolter 177 questionnaires remplis. Ce recueil a été réalisé grâce aux coordonnateurs académiques. Nous les avons sollicités par téléphone, et rencontrés pour certains comme dans l'académie d'Aix-Marseille ou celle de Lille avant qu'ils se chargent de diffuser les questionnaires. Nous avons pu en recueillir au sein de 22 des 30 académies. La représentation de ces dernières est inégale. Cela est notamment dû aux difficultés d'entrer en contact avec les coordonnateurs de certaines académies, à la nécessité d'obtenir une autorisation hiérarchique pour d'autres, voire à l'indisponibilité et l'invalidité des coordonnées disponibles. Nous avons relancé chaque académie de deux à quatre reprises afin d'obtenir un nombre satisfaisant de questionnaires. Pour les sept académies manquantes, nous nous sommes heurtés au refus hiérarchique dans deux d'entre elles, à un recueil nul dans deux autres (malgré des relances successives), et à la difficulté à trouver les coordonnées de deux coordonnateurs. Concernant l'académie de

Créteil, qui est pourtant celle de l'enquête qualitative, nous avons eu des difficultés de relais du questionnaire, et donc de recueil du fait du changement successif de coordonnateurs et de la difficulté à nous entretenir avec.

Tableau 3 – Liste des questionnaires recueillis

Académie	Questionnaires recueillis (n=177)
Aix-Marseille	21
Amiens	4
Besançon	3
Bordeaux	17
Caen	6
Clermont-Ferrand	4
Corse	1
Créteil	0 (non explorée)
Dijon	16
Grenoble	1
Guyane	0 (non renseigné)
La réunion	0 (non renseigné)
Lille	11
Limoges	1
Lyon	2
Mayotte	0 (non renseigné)
Montpellier	13
Nancy-Metz	0 (non renseigné)
Nantes	20
Nice	12
Normandie	2
Orléans-Tours	5
Paris	0 (non renseigné)
Poitiers	8
Reims	11
Rennes	0 (non renseigné)
Strasbourg	10
Toulouse	6
Versailles	1
NR	2

Nous avons construit un questionnaire sous forme de traitement de texte envoyé par mail mais également en utilisant les plateformes de questionnaire en ligne (**voir Annexe**). Étant donné le nombre assez faible de coordonnateurs (800), et donc la nécessité de réduire la réticence à répondre afin d'avoir suffisamment de données, nous avons choisi de créer un questionnaire court, qui n'excède pas deux pages. Nous avons donc priorisé certains aspects de notre enquête. Ainsi, le questionnaire s'intéresse avant tout aux profils, aux motivations professionnelles et aux représentations sur le décrochage des coordonnateurs, puisque cette question qui concerne un nombre d'acteurs croissant dans l'institution scolaire n'avait pas encore donné lieu à l'époque à une analyse systémique par questionnaire (Millet, Thin & Kherroubi ; 2018). Les questions posées laissent ainsi de côté celle des pratiques, qui nous semblait ici trop coûteuse en contenu et difficile à appréhender via un questionnaire, dont les informations sont forcément déclaratives.

▪ **Matériaux divers**

Différents matériaux de recherche sont utilisés dans cette recherche. Nous les avons classés en deux types.

Tout d'abord, les matériaux institutionnels et médiatiques ne sont évidemment pas exhaustifs, seuls apparaissent ceux que nous utilisons dans ce manuscrit. Nous avons utilisé des textes institutionnels qui définissent et présentent le cadre de la lutte contre le décrochage (le dossier « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire », le site Reviensteformer.gouv et le référentiel national d'activités et de compétences des coordonnateurs), et d'autres qui permettent d'appréhender ce que l'on observe au sein des dispositifs dans le contexte plus large de l'institution scolaire, comme le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale de 2015. Ces matériaux institutionnels sont complétés par un corpus d'images issues d'articles de presse sur le décrochage scolaire, lesquelles nous permettent également d'analyser les représentations autour de ce phénomène.

Ensuite, d'autres matériaux sont cette fois issus de notre enquête de terrain. De nature très hétérogène (extraits de cahiers, de documents distribués en cours, d'emplois du temps, de bulletins scolaires etc.), ils font l'objet d'analyses approfondies.

Tableau 4 – Liste des matériaux utilisés

Type de source	Matériau utilisé
Institutionnel (et médiatique)	Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire (2014)
	Site internet Reviensteformer.gouv (Textes, images et vidéos)
	Images issues de différents articles de presse traitant du décrochage scolaire
	Référentiel national d'activités et de compétences des coordonnateurs
	Extraits du bulletin officiel de l'Education Nationale (2015)
Enquête de terrain	Quatre emplois du temps des deux dispositifs (JV 2014-16 & OG 2014-15/19-20)
	Cahier d'un élève de Jules Vallès
	Extraits de la rubrique « MLDS » du site internet d'Olympe de Gouges
	Fiche d'autoévaluation MLDS à Jules Vallès
	Bulletins scolaires des élèves de Jules Vallès (deux semestre 2015-16)
	Documents de l'Atelier Philosophie d'Olympe de Gouges (2019-2020)
	Manuel d'orientation ADVP (Aide au développement vocationnel et professionnel)
Bilan intervenant de Jules Vallès (2015-2016)	

PREMIÈRE PARTIE :

Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs ?

Cette première partie se veut avant tout descriptive. Elle s'interroge sur les proximités entre l'encadrement des individus accompagnés par les nouvelles politiques sociales et celui des élèves du dispositif MLDS (Asséré, 2018 ; Asséré, 2019). Néanmoins, cette approche ne vise pas pour autant à « plaquer » la réalité extérieure à l'école (structures sociales, inégalités etc.) sur cette dernière comme tendaient à le faire certaines études sociologiques dans les années 1970 selon Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1997). Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avançaient déjà, en critiquant Michel Crozier, que l'école n'exerce pas une « fonction générique de contrôle social » indépendamment de sa fonction de transmission culturelle (Bourdieu & Passeron, 1970). Nous ne souhaitons pas non plus, à la manière d'une approche conservatrice de l'école¹, appréhender les problèmes qui touchent le système éducatif seulement comme des formes d'interférences avec le monde extérieur qui nécessiteraient de renforcer la coupure de l'école avec le reste de la société sur le modèle du « sanctuaire » (Dubet, 2002). En effet, cette partie montre aussi que les modalités d'accompagnement, bien qu'elles soient proches des politiques sociales, s'intègrent à l'école par des logiques qui ne sont pas toujours comparables. De même, la deuxième partie de cette thèse replacera cette proximité dans des évolutions propres à l'école qui sont visibles dans les nouvelles manières de se représenter l'échec scolaire et plus largement les problèmes qui touchent l'école.

Le chapitre 1 pose les jalons de notre analyse en décrivant les principales évolutions des politiques sociales et de l'accompagnement de leurs bénéficiaires. Ces évolutions vont en effet dans le sens d'une individualisation, d'une psychologisation et d'une conditionnalisation de l'accompagnement des individus concernés.

¹ En effet, selon François Dubet (2002), un certain regard conservateur tend à considérer les problèmes de l'école avant tout comme le fait de pénétrations d'éléments extérieurs à elle, en évitant ainsi sa remise en question, comme le voile, le téléphone portable, les parents démissionnaires ou intrusifs, les réseaux sociaux etc.

Le chapitre 2 s'intéresse au rapport entretenu par le dispositif étudié avec l'institution scolaire ordinaire. La MLDS tend à prendre ses distances avec le fonctionnement de l'établissement d'accueil, la forme scolaire et tout particulièrement les disciplines générales. Elle cherche surtout à transmettre des compétences sociales telles que la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et une forme de volonté aux élèves qu'il accompagne.

Le chapitre 3 insiste sur les dimensions individualisées et « psychologisées » de l'accompagnement des élèves dans la MLDS. Il interroge l'aspect ciblé de la lutte contre le décrochage scolaire à la fois en fonction des élèves concernés par le dispositif et ceux qui ne le sont pas. Ce ciblage joue à l'intérieur même du dispositif selon les besoins supposés des élèves. Il s'ajoute à une attention portée à l'individu qui se retrouve dans les modalités pédagogiques des ateliers et des autres cours. Cette approche centrée sur l'individu donne la part belle aux interprétations psychologisantes du décrochage scolaire et à un traitement qui se veut *ad hoc*. Elle va jusqu'à accorder un intérêt marqué aux corps des élèves accompagnés.

Le chapitre 4 porte quant à lui sur la conditionnalisation de l'aide apportée par les dispositifs. Cette dernière doit en effet se mériter et sa qualité dépendra de la motivation présumée des élèves. Les jugements exercés sur ces derniers sont alors moins guidés par des critères scolaires en vue d'une rescolarisation que par des appréciations promptes à définir l'engagement personnel de l'élève dans le dispositif. Le dispositif cherche alors à travailler sur cet engagement, notamment par la mise en place d'une forme de *coaching* souvent menée par des entrepreneurs. L'analyse proposée de ce rapport conditionné est également conduite du point de vue des effets sur les relations entre les différents encadrants et les élèves du dispositif.

Chapitre I : L'évolution des politiques sociales

Avant de montrer comment l'accompagnement des décrocheurs dans l'institution scolaire se rapproche des évolutions de celui des bénéficiaires d'aides sociales et notamment des personnes sans emplois, nous allons nous intéresser d'abord à ces dernières. Fruits d'une histoire assez récente, les politiques sociales se structurent en France à la fin du XIXème siècle. Elles connaissent une forte croissance lors de l'après seconde-guerre mondiale. Ce sont néanmoins leurs évolutions récentes, impulsées à partir des années 1980, qui nous intéresseront tout particulièrement ici. En effet, nous verrons comment ces évolutions, notamment dans l'accompagnement des bénéficiaires et le regard porté sur ces derniers, se retrouvent au sein du dispositif de remobilisation.

A. L'histoire des politiques sociales

1. La naissance des politiques sociales

Les politiques sociales sont un « *ensemble d'actions mises en œuvre progressivement par les pouvoirs publics pour parvenir à transformer les conditions de vie d'abord des ouvriers puis des salariés et éviter les explosions sociales, la désagrégation des liens sociaux* » (Join-Lambert, 1994 ; p. 23). Les premières lois associées aux politiques sociales en France se mettent en place au XIXème siècle, d'abord avec la loi de 1834 portant assistance aux aliénés, plus avec celle de 1841 interdisant le travail des enfants de moins de 8 ans dans les manufactures, ou encore celle de 1898 qui crée un régime spécial pour les victimes d'accidents du travail. À côté de ces formes de protection sociale étatique, il existe néanmoins déjà au XVIIIème siècle des sociétés de secours mutuels organisées autour des corporations.

Ces dernières seront néanmoins abolies sous la révolution par le décret d'Allarde et la loi Le Chapelier, elles renaissent sous le 1^{er} empire en s'organisant par branche ou par métier¹.

C'est surtout dans l'après seconde guerre mondiale que se met en place un système ambitieux de sécurité sociale. Sous l'impulsion d'Ambroize Croizat, le Conseil National de la Résistance crée le régime général de la sécurité sociale par l'ordonnance du 4 octobre 1945 dont l'article 1^{er} stipule qu'il « *est institué une organisation de la sécurité sociale destinée à garantir les travailleurs et leurs familles contre les risques de toute nature susceptibles de réduire ou de supprimer leur capacité de gain, à couvrir les charges de maternité et les charges de famille qu'ils supportent.* »

Deux grands modèles structurent le fonctionnement des politiques sociales ; l'assurance et l'assistance. Dans le modèle assurantiel, chacun paie en fonction de ses moyens et reçoit une prestation quand il est sous un certain seuil de revenus. Dans celui de l'assistance, chacun cotise en fonction de ses moyens et reçoit une prestation en fonction de ce qu'il a cotisé.

La protection sociale française qui se développe dans l'après-guerre s'appuie sur le fonctionnement des sociétés de secours mutuels et se structure selon le modèle de l'assurance, en ce qui concerne les prestations des branches maladie, vieillesse et travail, avec des droits ouverts grâce à une cotisation prélevée sur le salaire. La branche famille fonctionne quant à elle sur une modèle d'assistance, du fait qu'elle soit alors accessible qu'aux individus n'ayant pas préalablement cotisé.

2. La crise de l'État providence

L'ensemble des politiques sociales ont conduit à parler d'État providence. Terme d'abord péjoratif, il est utilisé par le député Emile Ollivier qui ironise sur la capacité de l'État

¹ Les ouvriers devaient s'acquitter d'une cotisation.

à remplacer les systèmes de solidarités traditionnelles avec un État aux prétentions divines. Néanmoins, cet État providence n'a plus forcément aujourd'hui cette connotation péjorative et l'expression anglaise de *welfare state* ne l'a jamais eue. Gøsta Esping-Andersen (1990) distingue trois modèles d'Etat providence, le modèle libéral-résiduel (ou libéral), le modèle conservateur-corporatiste (ou conservateur) et le modèle social-démocrate universel (ou socialiste). Cette classification prend en compte le type de couverture sociale, ses destinataires, les responsables de ces politiques, le nombre de prestations, les prestataires, le niveau de protection, les conditions de ces protections, leur financement et enfin le mode de redistribution (**Encadré suivant**). Ils présentent une forme d'inertie importante du fait qu'ils sont reliés à la fois à l'histoire particulière des États en question, mais également à une manière de se représenter la société (Esping-Andersen, 1990).

Encadré 3 : les trois modèles de l'Etat providence

	<i>Régime libéral</i>	<i>Corporatiste</i>	<i>Socialiste</i>
Couverture	résiduelle	professionnelle	universelle
Destinataire	pauvres	travailleurs	citoyens
Responsabilité	autorités publiques	caisses	État
Prestations :			
Gamme	limitée	moyenne	étendue
Structure	<i>ad hoc</i>	contributive/ rétributive	fiscale
Niveau	modeste	variable	adéquat
Conditions	besoins prouvés	contributions	citoyenneté
Financement	fiscal	contributif	fiscal
Redistribution	verticale	horizontale	verticale

Source : Merrien, Parchet, Kernén (2005 ; p. 105).

La France était généralement classée dans le modèle d'Etat providence conservateur-corporatiste (Esping-Andersen, 1990), du fait du fonctionnement assurantiel de la plupart des

branches de la sécurité sociale. Néanmoins, la branche famille, du fait qu'elle ne fut pas conditionnée à une cotisation familiale préalable et qu'elle s'adresse à toute la population, rapproche aussi la France du modèle social-démocrate universel.

Si le développement des politiques sociales dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle était concomitant à une croissance économique élevée associée au plein emploi¹, les crises économiques des années 1970 et la difficultés à les résoudre avec les politiques économiques keynésienne privilégiant les politiques d'aides aux plus pauvres, ainsi que les politiques de grands travaux participèrent à remettre en cause dans les années 1980 le modèle d'État providence en France. En effet, selon Pierre Rosanvallon (1981) plusieurs problèmes se posaient alors. Tout d'abord, une crise de financement visible dans le déficit de l'assurance maladie ou encore la difficulté à financer le système de retraite. Ensuite, une crise d'efficacité, avec les trappes à inactivité² que pourraient entraîner les minimas sociaux ou encore de nouvelles situations auxquelles la protection sociale française semble peu adaptée comme le nombre important de chômeurs, les travailleurs pauvres ou encore le constat d'un taux de chômage important chez les jeunes. Enfin, l'État providence connaîtrait une crise de légitimité. Alors que le système de protection sociale mis en place dans l'après deuxième guerre mondiale par le Conseil National de la Résistance pouvaient sembler être un projet collectif fort, l'institutionnalisation de la protection ferait perdre quelque chose à sa lisibilité et à sa légitimité (Rosanvallon, 1981). Sous l'impulsion de cette crise combinée au développement du néolibéralisme, notamment représenté par les élections de Margaret Thatcher au Royaume-Uni en 1979 de Ronald Reagan aux Etats-Unis en 1981, les politiques sociales, et tout particulièrement les politiques de l'emploi, vont connaître différentes évolutions (Pierson, 1994).

1 En effet, la croissance économique durant les 30 glorieuses (1945-1974) oscillait autour des 5% de point de PIB (Fourastié, 1979)

2 En économie, les trappes à inactivité désignent les différents effets désincitatifs au travail que pourraient favoriser les aides sociales.

B. L'évolution de l'Etat providence et ses effets sur l'accompagnement des individus aidés et les représentations à leur égard

1. La conditionnalisation et la contractualisation des aides sociales

Dans un contexte de plein emploi, la protection sociale assise sur le statut de salarié ou de fonctionnaire pouvait être assurée pour la quasi-totalité de la population. L'émergence du chômage de masse pousse ainsi à créer de nouveaux dispositifs ciblés vers ces populations précarisées, faisant évoluer l'État providence français vers le modèle libéral-résiduel (Friot, 2008). C'est notamment le cas du revenu minimum d'insertion (RMI) qui est mis en place en 1988 sous le gouvernement Rocard, assurant une politique d'aide ciblée vers les personnes sans emploi n'ayant pas ou plus d'indemnisation ouverte par les cotisations chômage. Dans le même esprit, l'Etat français instaure par la suite la couverture maladie universelle (CMU) en 1999, qui est en réalité ciblée selon la logique libérale-résiduelle, puis d'autres allocations spécifiques comme l'allocation pour adultes handicapés (AAH), l'allocation de solidarité spécifique (AAS) ou encore les minimums vieillesse (ASV et Aspa). Le nombre de bénéficiaires des minimas sociaux est ainsi passé de 2,86 millions en 1988 à 4,22 millions en 2017¹ dont 1,9 millions pour le RSA socle (revenu de solidarité active).

Selon Robert Castel (1995), avec le RMI, on passe ainsi d'une logique d'intégration, visant la recherche de grands équilibres comme le plein emploi et la réduction des inégalités, à une logique d'insertion, qui consiste à une gestion du non-emploi, à travers des politiques d'aides ciblées vers ceux qui en sont privés.

1 Alternatives économiques, DATALAB. (<https://preprod.altere.coop/evolution-nombre-dallocataires-de-minima-sociaux-minima-confondus-010620165895.html>) & Ministère de la santé et des solidarités. (<https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/etudes-et-resultats/article/en-2017-le-nombre-d-allocataires-de-minima-sociaux-se-stabilise-apres-avoir>)

Ensuite, l'idée est de substituer à des politiques sociales de l'emploi « passives », des politiques « actives. » En effet, selon le modèle économique du *job search* de George Stigler (1962), la décision d'un chômeur de retrouver un emploi résulte notamment d'un arbitrage entre l'indemnisation qu'il touche et le salaire qu'il pourrait obtenir en cherchant un emploi. Pour ceux qui se placent de ce point de vue, une indemnisation trop élevée ou trop longue pourrait donc avoir des effets désincitatifs sur la recherche d'emploi. La réforme de l'assurance-chômage de 1992 qui met en place l'Allocation unique dégressive (AUD) réduit dans ce sens le niveau d'indemnisation du chômage en limitant sa durée.

Ces politiques dites d'activation des chômeurs visent aussi à s'assurer de l'implication des chômeurs dans leur recherche d'emploi, notamment par un système de sanctions, comme la radiation en cas de refus répétés d'offres d'emplois considérées comme adaptées au profil du chômeur (Fretel, Touchelay & Zune 2018). Dans cet esprit, la réforme de l'assurance chômage mise en place en 2019 vient ajouter une dégressivité dans les allocations. Après 182 jours indemnisés, le montant de l'allocation diminuera de 30%. De la même manière, l'Etat français créé le RSA activité en 2008 (transformé par la suite en prime pour l'emploi en 2016.) Il consiste en un complément de salaire via la possibilité de toucher une part de minimas sociaux pour les bas salaires. Cette réforme vise à éviter aux personnes sans emploi de rester dans une trappe à inactivité en préférant toucher une allocation chômage ou un minimum social plutôt qu'à retrouver un emploi pour lequel le salaire perçu serait trop proche de leur allocation.

Il s'agit également de contractualiser cette aide sociale. L'évolution consiste à exiger des individus aidés une forme de contrepartie. En effet, même si le modèle assurantiel des politiques sociales les conditionnait à une cotisation préalable dans le cadre d'un emploi, cette attente d'une forme d'effort du bénéficiaire se voit ensuite contractualisée. Le revenu minimum d'insertion (RMI) était par exemple assorti de la signature d'un contrat d'insertion visant à s'assurer de l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche d'insertion. Le

bénéficiaire devait convenir avec l'intervenant en charge de son dossier d'objectifs à atteindre (Castel, 1995 ; Astier, 2007).

Un des enjeux de ces choix politiques devient donc de contrôler ces chômeurs. Certes, ces contrôles n'ont rien de nouveau et existaient déjà à la fin du XIX^{ème} siècle. Les caisses de secours des syndicats examinaient rigoureusement les travailleurs privés d'emplois afin de distinguer les travailleurs qui méritaient une aide de ceux qui, comme les alcooliques, manqueraient de volonté (Salais et al., 1986 ; Daniel et Tuchsirer, 1999 ; Dubois, 2012). Néanmoins, ces pratiques de contrôle gagnent en importance du fait du développement du chômage de masse, de l'austérité budgétaire et de ces contractualisations impulsées dans les années 1990. Le Royaume-Uni met ainsi en place le *Job seeker act* en 1996 et sera suivi par d'autres pays européens comme la France, l'Allemagne, la Belgique et les Pays-Bas (Dubois, 2007). Le récent plan pauvreté présenté par Emmanuel Macron le 13 septembre 2018, qui devrait être adopté progressivement, comprend la création d'un revenu universel d'activité qui fondrait en une seule et même prestation des aides sociales allant des APL (aide pour le logement) au RSA (revenu de solidarité active). L'individu aidé devrait alors signer un contrat d'engagement et de responsabilité en s'inscrivant dans un parcours d'insertion pour lequel il ne pourrait refuser plus de deux offres d'emploi jugées raisonnables. Il faut également noter que cette logique de contrôle ne se limite pas aux personnes sans emploi mais également aux bénéficiaires des prestations de la caisse d'allocations familiales (CAF) notamment.

2. L'individualisation et la personnalisation parfois psychologisante de la situation des individus accompagnés

Les politiques d'activation cherchent également à ne pas se limiter au versement d'une aide sociale ou à seulement s'assurer des potentialités de réinsertion des individus accompagnés, mais aussi à entreprendre des actions de formation qui se veulent adaptées à l'individu (Astier, 2007). Si, dans le modèle assurantiel, la contrepartie de l'aide était en quelque sorte concrète, du fait que l'individu indemnisé est censé travailler préalablement

pour l'obtenir, celle-ci est plus difficile à appréhender dans le cadre de ces contrats. Le contrôle effectué sur les personnes sans emploi est d'abord celui des conditions d'éligibilité à l'assurance chômage et ensuite du travail effectué dans le sens de la réinsertion, difficile à évaluer et donc assorti d'un jugement plus flou sur la volonté de se réinsérer. L'intervenant social est ainsi érigé en juge de la légitimité de cette aide (Astier, 2000 ; Castel & Haroche, 2001 ; 2007). Ces critères d'appréciation peuvent ainsi s'exercer sur des critères plus subjectifs, puisqu'il est notamment demandé à la personne en recherche d'emploi de travailler sur elle-même (Macquet & Vranken, 2006 ; Astier, 2007 ; Astier, 2009) et plus généralement sur son autonomie (Duvoux, 2012). Il devient notamment valorisé, pour les services de contrôle, que le bénéficiaire s'engage dans une démarche autonome de création de son propre emploi dite d'« auto-emploi » (Darbus, 2008), en recourant à l'auto-entrepreneuriat (Abdelnour, 2014) en cohérence avec l'« ubérisation » des formes d'emplois (notamment précaires) (Blancheton, 2018 ; Abdelnour & Bernard, 2018 ; Abdelnour & Méda, 2019). On parle alors moins d'insertion, de suivi ou d'aide que d'« accompagnement », terme qui rompt avec la dimension plus impersonnelle des anciens qui étaient usités, en insistant sur le travail initial de l'individu aidé que doit accompagner l'intervenant social (Fretel, 2013).

Ces modalités d'actions liées à l'évolution des politiques sociales peuvent être mises en relation avec les manières de se représenter les individus bénéficiaires de ces aides. Se développe notamment la figure de l'« assisté » qui assimile certains bénéficiaires de ces aides à l'oisiveté et à la paresse, reformulant ainsi les suspicions déjà portées de longue date aux classes populaires (Duvoux, 2012). Ce sont aussi les causes de la situation des bénéficiaires des aides sociales qui sont analysées sous l'angle de l'individu et de sa psychologie. Ainsi, il existe une tendance à interpréter les problèmes sociaux sous l'angle d'une certaine psychologie instrumentalisée qui peut tendre à faire passer des problèmes structurels, comme le chômage de masse par exemple, pour des problèmes individuels (Castel & Le Cerf, 1980). À une forme de conscience historique et politique des problèmes sociaux peut ainsi se substituer une conscience thérapeutique et tournée vers la personne, dans laquelle les

individus doivent faire preuve d'un travail sur soi pour s'extirper de leur condition sociale (Vrancken & Macquet, 2006 ; Astier, 2007). Certains problèmes sociaux comme le chômage sont ainsi interprétés moins comme l'effet de la structure économique que comme la résultante d'un manque de confiance en soi, de volonté et d'audace ou de capacité à se lier aux autres (Castel & Le Cerf, 1980 ; Neveu, 2015). Ces représentations rompent avec les politiques ayant mis en place les premiers systèmes ambitieux de politiques sociales qui insistaient sur l'aspect collectif de ces risques comme William Beveridge (1909) montrant que le volume de chômeurs tenait à la conjoncture économique, aux cycles de productions et aux saisons. Cette tendance psychologisante va de pair avec un élargissement de la catégorie du handicap qui a permis d'introduire dans la définition de celui-ci de nombreuses personnes en difficulté sociale (Bodin, 2012). Plus récemment, dans un contexte de montée du développement personnel et de la psychologie positive, l'incapacité à être et à se montrer heureux et positif face à l'avenir viendrait expliquer les raisons des problèmes sociaux par lesquels les individus sont touchés, tandis que les exemples de réussites sociales s'expliqueraient par des « personnalités » positives et heureuses (Cabanas & Illouz, 2018).

L'injonction au travail sur soi exigé des individus aidés s'accompagne même d'une forme de travail sur leurs corps. Si les stages de *relooking* organisés par Pôle Emploi dans le cadre d'ateliers de « conseils en images » avaient fait parler d'eux il y a quelques années¹, il existe une pratique plus banale d'utilisation du sport et d'un travail sur les corps dans la réinsertion des jeunes dès les années 1990 (Le Yondre, 2012). Financés par certains conseils généraux, des agences de l'ANPE mènent en effet des stages de redynamisation par le sport, consistant, à travers une palette de sports et de disciplines liées au corps, allant de la course à pied au chant, à travailler sur l'endurance et l'effort dans une forme de transposition physique de ces politiques d'activation. Il s'agit également, notamment pour les disciplines telles que le

1 Voir cet article sur France 3 Régions datant de 2011. <https://france3-regions.francetvinfo.fr/normandie/une-seance-de-relooking-pour-faciliter-la-recherche-d-emploi-900143.html>

chant, la relaxation ou le yoga, de travailler sur la connexion entre le corps et l'esprit, en apprenant à se connaître et à gérer ses émotions. L'accent est alors mis sur une connaissance et une maîtrise de soi qui feraient défaut aux individus accompagnés (Le Yondre, 2009).

Ces transformations s'inscrivent dans le contexte historique de l'évolution de long terme de la question sociale. L'histoire de la question sociale et de ses métamorphoses est aussi celle du travail et des personnes qui en sont privées, des « surnuméraires » et des « désaffiliés ». Ainsi, la fin du Moyen-âge voit émerger des individus qui occupent dans la société une position à la marge de la société. C'est la figure du vagabond, qui « sans bien ni lien », n'occupe aucune place dans la structure sociale. Il doit vendre sa force de travail alors que la société reste organisée autour d'un travail forcé et réglé, qui interdit un libre accès à l'emploi. La révolution industrielle fait émerger une nouvelle figure du désaffilié, celle du « prolétaire ». Le contrat de travail, remplaçant la tutelle seigneuriale, fait de lui un travailleur libre mais ne disposant que de « ses bras », d'un salaire de subsistance sans protection ni statut. Le nouveau désaffilié, en proie à un chômage de masse qui se développe à partir de la fin des années 1970, prend le visage du RMiste, du chômeur ou du travailleur précaire, individualisé tant par ces conditions professionnelles que par les politiques sociales qui l'accompagnent (Castel, 1995). D'autres recherches voient néanmoins l'individualisation, la psychologisation et la contractualisation d'une manière plus positive, en tant qu'elle peut être adaptée à la société contemporaine qui prend en compte l'individu et lui demande de se réaliser à travers ses actions (Ehrenberg, 1998 ; Macquet & Vranken, 2006 ; Astier, 2007).

Conclusion du chapitre I :

Longtemps assises sur la gestion des grands équilibres (croissance et emploi), les politiques sociales ont connu de nombreuses inflexions en France à partir de la fin des années 1970. Il s'agit notamment de cibler un groupe particulier d'individus en leur proposant un accompagnement individualisé tout en conditionnalisant l'aide apportée à travers la signature de contrats dans lesquels le bénéficiaire de l'aide s'engage sur sa volonté de réinsertion. Cette transformation va de pair avec une évolution du regard porté sur les bénéficiaires de ces aides. Soupçonnés d'abus et de paresse, il est nécessaire que ces derniers opèrent une forme de travail sur leur personne ou « sur soi » notamment au travers de leurs psychologies et jusque dans leur corps. Ces transformations répondent également à des changements sociaux plus profonds, relatifs à la prise en compte des individus et de leur recherche de réalisation personnelle.

Avant de montrer dans les chapitres 3 et 4 comment l'accompagnement des élèves dans le dispositif se rapproche de celui des bénéficiaire d'aides sociales, le chapitre 2 continue de contextualiser le propos en s'intéressant à la mise à l'écart du fonctionnement ordinaire de l'institution opérée par le dispositif étudié.

Chapitre II : Un dispositif qui s'éloigne des objectifs ordinaires de l'institution et qui privilégie la transmission des compétences sociales

Les dispositifs, entendus comme des parties de l'institution scolaire dont les modalités cherchent à s'adapter à un public ciblé, se multiplient au sein de l'institution scolaire (Barrère, 2013). Si ces structures tendent à s'éloigner du fonctionnement ordinaire de l'institution, cette distance peut être plus ou moins grande selon le dispositif concerné.

Les jeunes accompagnés par la MLDS en pôle de remobilisation (classes MLDS) sont sous statut scolaire. Les classes MLDS, contrairement à certains dispositifs relais ou micro lycées, sont situées en lycée professionnel ou polyvalent. Les cours et les ateliers se déroulent le plus souvent dans des salles de classe. Il existe aussi parfois des regroupements en termes de niveau. C'est le cas durant l'année 2019-2020 dans le district scolaire dont fait partie le dispositif d'Olympe de Gouges. Il y existe 3 classes MLDS regroupées par niveau. Pourtant, comme au sein d'autres dispositifs comme les ateliers relais, les enseignements et leurs modalités prennent certaines distances vis-à-vis du fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire (Bonnéry & Martin, 2002 ; Bonnéry & Renard, 2013 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2015).

Ce chapitre montre comment le dispositif tend en effet à se mettre en retrait des règles de l'établissement d'accueil tout en s'éloignant des objectifs ordinaires de l'institution scolaire comme la transmission des savoirs au profit de celle des compétences sociales.

A. La mise à l'écart des objectifs ordinaires de l'institution scolaire

1. Des dispositifs en retrait des établissements d'accueil

Bien qu'ayant pour lieu d'accueil des lycées professionnels ou polyvalents, les classes MLDS ont un fonctionnement qui se veut en partie déconnecté de l'établissement. Tout d'abord, les coordonnateurs ne sont pas sous la responsabilité des chefs d'établissement mais des pilotes Foquale au niveau du district ou d'une partie de l'académie. Même si ces pilotes sont par ailleurs chef ou chef adjoint d'établissement, ils ne dirigent pas nécessairement le lycée dans lequel se trouve le dispositif.

Les élèves des dispositifs ne sont pas soumis à toutes les règles de l'établissement. Dans le dispositif situé à Jules Vallès, il est possible pour les élèves en retard de rentrer dans l'établissement après la fermeture du portail, ce qui n'est pas permis, hors cas particuliers, aux autres élèves du lycée. Les absences ne sont pas traitées de la même manière. Si les assistants d'éducation sont amenés à appeler au domicile des parents des élèves qui ne se sont pas présentés en cours le matin, cette pratique est plus rare au sein du dispositif. Cette particularité est notamment défendue par Christine, la pilote Foquale d'Olympe de Gouges, qui y oppose l'aspect trop « cadrant » de l'école et de l'insertion traditionnelle lors d'un regroupement de la PSAD :

Je voudrais qu'on soit conscients que notre priorité n'est pas à tout prix de « placer » les jeunes. L'ado a aussi besoin de sa liberté, on le sait bien, on l'a tous déjà été. L'école est en plus un système de plus en plus cadrant. Il suffit de regarder l'évolution du suivi des absences par exemple. (Christine, Pilote Foquale sur le district d'Olympe de Gouges, lors d'un regroupement de la PSAD)

En classe, certaines pratiques des élèves sont davantage tolérées. Il est leur est par exemple autorisé de recharger leurs téléphones sur les prises électriques de la salle de la classe. Il est ainsi fréquent de voir des élèves se lever durant le cours afin d'aller brancher un téléphone. Rarement pratiquées dans l'établissement, les pauses durant l'intercours au sein des séances de plusieurs heures interviennent la majorité du temps dans le dispositif. Il arrive aussi que les pauses ne coïncident pas tout à fait avec les sonneries d'intercours lorsque la sortie de classe se fait après celle-ci, afin de garder cinq minutes de coupure complète.

Il s'avère aussi, ce qui pourrait sembler à première vue anecdotique mais qui est un marqueur d'intégration à l'établissement, que la plupart des élèves des deux dispositifs ne déjeunent pas à la cantine. Certains sont d'ailleurs autorisés à prendre leur repas dans la salle de cours, « *tant qu'ils ne posent pas problème* ».

2. Une semaine courte et peu d'enseignements généraux

Ce ne sont pas seulement des règles usuelles de l'institution scolaire qui sont en retrait. L'analyse des emplois du temps des dispositifs étudiés durant notre enquête (**encadré suivant**) permet d'objectiver le peu de temps que les élèves y passent ainsi que la faible part des enseignements dévolue aux matières générales.

Encadré 4 : Les emplois du temps

JULES VALLÈS 2014-2015 (coordonnatrice : Corinne)*					
	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8H-8H55					
8H55-9H50				Prévention Santé	
10H10-11H05	Vidéo	Français	Anglais**	Env.	
11H10-12H05				Histoire-Géo.	
<i>Déjeuner</i>					
13H30-14H30	Slam	Éduc. Sociocul. (Sociologie)***	Mathématiques	Connaissance monde pro.	
14H30-15H30					
15H35-16H30					
16H30-17H25					

*Les élèves doivent également participer à un cours d'une heure hebdomadaire de soutien chez les assistants pédagogiques lorsqu'ils le souhaitent

**Le cours d'anglais sera interrompu en cours de premier semestre

***Atelier d'éducation socioculturelle

JULES VALLÈS 2015-2016 (coordonnatrice : Khadija)					
	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8H-8H55		Français	Sociologie	Histoire- Géographie	
8H55-9H50	Anglais				
10H10-11H05	Cinéma	Atelier Radio	Conte-Relaxation *	Arts-Théâtre	
11H10-12H05					
<i>Déjeuner</i>					
13H30-14H30	Multimédia	Prévention Santé Env.	Mathématiques	Technique recherche Emploi	
14H30-15H30					
15H35-16H30					
16H30-17H25					

*Le cours de conte et relaxation ne donnera pas lieu à des notations ou commentaires sur les bulletins scolaires

OLYMPE DE GOUGES 2014-2015 (coordonnatrice : Lauryne)					
	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8H-8H55					
8H55-9H50	Suivi MLDS	Anglais			
10H10-11H05	Atelier Compétences	Atelier Théâtre	Mathématiques	Culture Générale	
11H10-12H05					
<i>Déjeuner</i>					
13H30-14H30	Anglais	Suivi MLDS	Atelier Expression		
14H30-15H30					
15H35-16H30	Technique	Suivi MLDS			
16H30-17H25	Recherche Emploi				

OLYMPE DE GOUGES 2019-2020 (coordonnatrice : Sophie)						
	LUNDI		MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8H-8H55			Mathématiques		Anglais	
8H55-9H50	Suivi Projet (G2)	FLS** (G1)				
10H10-11H05	Atelier Philosophie		Français	Suivi Projet (G1)	Atelier Projet	
11H10-12H05				FLS (G1)		
<i>Pause méridienne</i>						
13H30-14H30	Tec. Rec. Stage*		Atelier informatique	EPS	Tec. Rec. Stage	
14H30-15H30	CV Vidéo					
15H35-16H30						
16H30-17H25						

*Technique de Recherche de stage
**Français langue seconde, le groupe 1 est constitué des élèves primo arrivants.

Nous avons utilisé les emplois du temps des premiers semestres. Ces emplois peuvent évoluer au fil de l'année puisque certains cours peuvent ainsi être supprimés ou ajoutés au fil du temps. Les dispositifs proposent plusieurs types d'enseignement que nous pourrions classer en quatre catégories :

1. Des enseignements généraux : français, histoire-géographie, anglais, culture générale et éducation physique et sportive.
2. Des ateliers artistiques et culturels : théâtre, slam, vidéo, cinéma, socio, expression, radio, multimédia.
3. Des ateliers professionnels : compétences, prévention-santé-environnement, informatique, atelier projet, technique de recherche de stage et technique de recherche d'emploi.
4. Des heures de suivis MLDS, de suivi de projet et de soutien auprès des assistants pédagogiques

On observe que la part respective des différentes catégories de cours et d’ateliers, qu’ils soient artistiques et culturels ou bien professionnels, est finalement assez stable, bien qu’il s’agisse de deux dispositifs différents, avec à chaque fois un changement de coordonnateur sur le dispositif entre les deux emplois du temps respectifs (**tableau suivant**).

Tableau 5 – Tableau récapitulatif des emplois du temps

	JV 2014-15	JV 2015-16	OG 2014-15	OG 2019-20	Moyenne
Matières générales	7h (39%)	7h (30%)	6h (35%)	7h (35%)	6h45 (35%)
Ateliers art. et cul.	6h (33%)	12h (52%)	4h (24%)	4h (20%)	6h30 (34%)
Ateliers professionnels	4h (22%)	4h (17%)	4h (24%)	7h (35%)	4h45 (25%)
Suivi, soutien & autres	1h (6%)	-	3h (18%)	2h (10%)	1h30 (8%)
Volume horaire global	18h (100%)	23h (100%)	17h (100%)	20h (100%)	19h15 (100%)

Lecture : L’emploi du temps de Jules Vallès en 2014-2015 comprend 7 heures de matières générale soit 39% du volume horaire hebdomadaire.

Données issues des emplois du temps collectés durant les enquêtes au sein de Jules Vallès et Olympe de Gouges.

Il apparaît tout d’abord que les volumes horaires des emplois du temps sont plutôt légers, puisqu’ils sont en moyenne de 19 heures et 15 minutes. Ce total descend même à 17 heures pour Olympe de Gouges en 2014-2015. À titre comparatif, une seconde professionnelle propose de 32h30 à 33h30 d’horaires hebdomadaires moyens dont 17h30 d’enseignements généraux selon l’ONISEP¹.

Les matières générales occupent une part certes plus importante que les autres enseignements mais elle se limite en moyenne à 6h45, soit un peu plus d’un tiers du volume horaire moyen, alors qu’elles constituent en moyenne plus de la moitié des enseignements en seconde professionnelle. Les ateliers artistiques et culturels arrivent juste derrière, avec une

¹ www.onisep.fr/2FMedia/2FRegions/2FFranche-Comte/2FFiches-voie-pro/2Ffiche-6&usg=AOvVaw1Uo6IZhMw6SyOOMKSYHC98

moyenne de 6h30. Ces derniers sont mêmes plus nombreux que les matières générales à Olympe de Gouges en 2015-2016. Viennent ensuite les enseignements et ateliers professionnels avec une moyenne de 4h45, soit un quart du volume horaire moyen. Ils arrivent même à égalité avec les matières générales à Olympe de Gouges en 2019-2020. Les emplois du temps sont aussi assortis de deux périodes de stages s'étalant sur deux à trois semaines selon les années et les dispositifs.

Ainsi, les cours associés à des matières générales, même s'ils ont une place dominante face aux deux autres types d'enseignements, ne représentent qu'un peu plus d'un tiers du volume horaire des emplois du temps, laissant la part belle aux ateliers de toutes sortes.

B. La transmission des compétences sociales avant celle des savoirs scolaires

1. Une pédagogie du détour détournée des questions disciplinaires

Les ateliers, tant professionnels qu'artistiques et culturels, en tant qu'ils représentent près des deux tiers des emplois du temps des dispositifs étudiés, tiennent une place importante dans chacun de ces derniers. Ils ne visent généralement pas une forme de pédagogie du détour, consistant à utiliser les arts, et notamment ceux issus d'une culture chaude c'est-à-dire d'éléments culturels *a priori* plus proches des élèves (Lahire, 2005) ou encore le jeu, afin de transmettre des éléments de connaissances disciplinaires. Ce sont d'autres objectifs qui sont poursuivis : le détour ne vise pas un retour aux apprentissages scolaires.

Les modalités d'enseignement changent et passent moins souvent par la forme scolaire, caractérisée notamment par la transmission d'un savoir savant décliné et segmenté en disciplines scolaires (Chevallard, 1985) ainsi que l'autorité de la forme scripturale de socialisation (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Alors que la MLDS chercherait à faire évoluer la MGI vers quelque chose de plus intégré dans l'institution scolaire, ce faible attrait pour les

disciplines est assumé par la pilote du réseau Foquale, supérieure hiérarchique des coordonnatrices d'Olympe de Gouges :

Pourquoi créer des ateliers qui sont redondants avec la forme scolaire ? Pourquoi faire un atelier si c'est pour que les gamins restent assis sur leurs chaises ? (...) Pas mal de disciplines ont été scolarisées pour gagner en légitimité ; arts plastique par exemple avec l'histoire de l'art. La même tendance en EPS. Il ne faut pas que les MLDS deviennent trop scolaires. (...) Ça me fait du mal de le dire mais il est très difficile de mettre en place des dispositifs novateurs comme la MLDS dans les lycées. Et ce sont souvent les enseignants et les syndicalistes qui s'opposent à ces changements. (Christine, Pilote du réseau Foquale contenant le dispositif d'Olympe de Gouges)

Lors de l'atelier court-métrage et clip observé en 2014-2015 à Jules Vallès, seulement deux séances visent à transmettre des éléments théoriques sur le cinéma. La première consiste, après avoir présenté l'atelier, à détailler les valeurs de cadrage sur un personnage. Un dessin est réalisé au tableau avec les principaux plans ; plan d'ensemble, plan moyen, plan américain, gros plan, très gros plan, etc. En milieu d'année, l'autre séance vise à analyser des clips de rap afin de s'en inspirer. Un premier, réalisé par l'encadrant, est projeté. Le second clip étudié est celui du groupe IAM *Je danse le Mia*, qui fonctionne comme un long plan séquence. D'autres clips d'artistes plus récents sont ensuite proposés par les élèves. L'encadrant utilise notamment ceux du rappeur Kaaris en leur faisant prêter attention aux nombreuses sources de lumière présentes dans le clip.

Ces séances se rapprochent de la forme scolaire. Elles transmettent un savoir théorique relié à une discipline et cherchent à faire émerger un regard analytique sur des éléments de mise en scène des clips. Néanmoins, en plus d'être rares, ces séances ne donnent pas lieu à

des traces écrites de la part des élèves. Peu d'entre eux se munissent d'un cahier ou d'un classeur au cours de celles-ci. De plus, cette transmission de connaissance ne fera pas l'objet d'une évaluation, lors d'un devoir sur table par exemple. Cette modalité de contrôle des connaissances est inexistante dans la plupart des ateliers dont les encadrants notent les élèves en fonction de leur participation.

Enfin, si les élèves sont souvent invités à tenir le microphone à perche lors des différentes prises, ou convoqués lors de la création des scènes, ils ne mettent pas en œuvre les connaissances théoriques et techniques apportées dans les deux séances citées ci-dessus. En effet, la photographie, qui peut impliquer le choix des différents plans, n'est que très rarement assurée par les élèves. La nécessité de réaliser les scènes rapidement, parfois à l'extérieur, ainsi que le prix du matériel, amènent l'intervenant à s'occuper lui-même de filmer. En ce qui concerne l'éclairage, si certains des éléments observés durant la séance de milieu d'année reviennent dans le clip, ils ne sont pas mis en place par les élèves mais par l'encadrant.

Il ne s'agit pas réellement non plus d'un apprentissage technique, car la participation des élèves aux aspects importants du montage ou de la photographie est faible puisqu'ils sont effectués la plupart du temps par l'intervenant. Aussi, le but poursuivi par l'atelier ne consiste pas à transmettre des éléments de connaissances qui se rattachent à des disciplines scolaires, en transmettant par exemple des éléments d'histoire du cinéma ou encore d'études canoniques d'œuvres cinématographiques. Il n'est pas davantage question qu'ils acquièrent des savoirs de métier dans une logique de professionnalisation, ou du moins de découverte d'une activité. Il s'agit ici, de la même manière que dans les dispositifs relais, de travailler avant tout sur ce qui peut être assimilé aux compétences sociales des élèves, telles que la confiance en soi ou encore l'ouverture d'esprit (Bonnéry & Martin, 2002 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013 ; Bonnéry & Renard, 2013). De même, si les élèves ont pu chanter en studio à la fin de l'année, le studio n'est pas vu comme une occasion d'apprendre certains aspects techniques, mais surtout de faire découvrir aux élèves « *des trucs chouettes* » comme nous dira Corinne, l'ancienne coordonnatrice de Jules Vallès présente lors de l'enregistrement.

2. Des compétences sociales y compris dans les cours disciplinaires

Certaines recherches sur les dispositifs relais notent un fonctionnement par « *territoires distincts* » entre enseignement et éducation, autrement dit d'une séparation entretenue entre les objectifs de transmission de connaissances et ceux de socialisation qui se joue par la séparation stricte entre les ateliers et les cours (Millet, Thin & Kherroubi, 2005 ; p. 69). Cette séparation est moins évidente au sein du dispositif MLDS. En effet, certains enseignements *a priori* attachés à des disciplines plus banales de l'institution scolaire ne sont pas vus comme tels par la plupart des coordonnateurs voire parfois des responsables du cours. Ainsi, notre cours de sociologie à Jules Vallès avait été nommé sur l'emploi du temps de 2014-2015 « *atelier d'éducation socio-culturelle*. » Pour Corinne, la coordonnatrice du dispositif à cette époque, la sociologie a en effet la particularité de faire réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs choix. Elle nous proposa d'ailleurs de travailler sur l'orientation des élèves durant les premières séances :

J'aimerais que tu fasses un peu d'orientation avec eux, les faire bosser sur la méthode ADVP¹ (activation du développement vocationnel et personnel), c'est une méthode d'orientation, l'idée c'est de s'intéresser d'abord aux goûts des jeunes avant de leur proposer une orientation. (Corinne, 36 ans, ancienne coordinatrice MLDS à Jules Vallès)

De même, le cours de philosophie dispensé à Olympe de Gouges sur l'année précédente, 2014-2015, vise avant tout à « *faire travailler les élèves sur leur confiance en soi* » selon l'enseignante et, en tant qu'il propose des éléments liés au théâtre, fut nommé atelier théâtre sur l'emploi du temps. La nouvelle intervenante (2019-2020), par ailleurs metteuse en scène dans la même compagnie que l'ancienne, dit avoir abandonné l'idée

¹ Nous reparlerons par la suite de cette méthode d'orientation.

d'intégrer des éléments de théâtre dans le cours qui sera renommé sur l'emploi du temps « Atelier Philo ». Néanmoins, elle essaiera tout de même d'organiser un court-métrage en fin d'année et son cours que nous avons pu observer dénote de nombreuses différences avec un cours ordinaire de philosophie ; absence de tables, de traces écrites de la part des élèves, d'examens écrits, même s'il intègre tout de même quelques rares références aux philosophes et à la théorie. Selon elle, l'objectif du cours est avant tout de permettre aux élèves « *d'apprendre à mieux se connaître, eux-mêmes, et leur environnement.* » La même logique se retrouve chez la coordonnatrice académique du Sud de la France qui insiste sur les compétences sociales dans les disciplines scolaires et notamment les cours d'Histoire-géographie :

On travaille beaucoup en histoire géo sur l'EMC (enseignement moral et civique) car on veut travailler davantage sur des notions comme les élections. Qui est le président ? Et pourquoi ? Et pourquoi on vote ? Et à partir de ça on va dévier sur ateliers, cafés débats, on est sur des échanges. Ça sert à rien de parler de 14-18 quoi parce que quelque part ils l'ont déjà vu à l'école, ça les a bien gonflés et ils n'ont pas donné de sens derrière. Alors que si on en reparle, et qu'on leur dit ce qu'il y avait derrière et qu'on leur demande ce qu'ils en pensent, bah ça dérive vers des sujets d'actualités, ça va leur donner du sens. On travaille beaucoup sur les médias. De leur apprendre que l'info doit être vérifiée etc. On peut même parler même du foot. Partir du concret. Et c'est grâce à ça qu'après on renoue avec eux, leur confiance avec les adultes, la confiance en soi, l'ouverture etc. (Justine, coordonnatrice académique dans le Sud de la France)

Le cours de Technique de recherche d'emploi à Olympe de Gouges, qui pourrait s'apparenter à un apprentissage plus pratique comme pourrait le laisser penser son intitulé est également concerné :

Et qu'est qu'ils font toute l'année en TRE (technique de recherche d'emploi) ?

Ils travaillent leur CV, leur lettre de motivation, mais le but ici c'est surtout de travailler sur la confiance en soi. (Lauryne, ancienne coordonnatrice MLDS à Olympe de Gouges)

Aussi, cette volonté de travailler sur des éléments comme la confiance en soi se retrouve également dans la notation, y compris des matières générales. En effet, lors d'un conseil de classe du dispositif Jules Vallès, la coordonnatrice insiste sur le fait que les notes doivent éviter d'être « cassantes. » Ainsi, la moyenne générale sur l'année 2015-2016 des notes données aux élèves sera de 13,2/20. Cela semble acquis pour les intervenants extérieurs, dont la moyenne des notes qu'ils délivrent est de 13,3 et qui n'ont jamais notés en dessous de 10. Cette notation semble poser plus de problèmes pour les enseignants, qui donneront tout de même 8 notes en dessous de 10, mais jamais plus basses que la note de 6. Même si des enseignants feront aussi la moue lors de ces paroles de la coordonnatrice, la moyenne des notes qu'ils donneront restera assez élevée (13,1).

Ainsi, en plus de ne pas rechercher spécifiquement d'intérêt lié aux connaissances scolaires dans les ateliers, comme le veut parfois l'utilisation de ces derniers en tant qu'outil de pédagogie du détour, la frontière entre les enseignements scolaires et les ateliers est moins marquée que dans les dispositifs relais. Les attentes des ateliers comme la confiance en soi par exemple, se retrouvent au sein d'enseignement dont le nom se rapproche des disciplines scolaires tout comme dans les matières générales.

Cette différence vient peut-être de l'âge des élèves concernés, de leur orientation probable vers les filières professionnelles ou encore du fait que l'histoire du dispositif soit marquée par l'insertion. En effet, ces compétences sociales peuvent être rapprochées de ce que les politiques éducatives promues par les instances internationales nomment les *soft skills*. Parfois traduites en savoir-être professionnels, elles incluent les compétences qui relèvent moins d'un métier que de l'employabilité et qui peuvent s'adapter à différents types d'emplois et de contextes professionnels, telles que l'autonomie, la confiance en soi, la capacité à entreprendre ou encore la « prise de recul¹. » Elles sont notamment définies par leurs promoteurs en opposition aux *hard skills* qui sont composées des compétences techniques et spécifiques à un type d'emploi.

Ce travail sur les « savoir-être » est opéré également par Pôle Emploi, notamment à travers certaines formations comme « valoriser son image pro » dans la région Occitanie par exemple, où les demandeurs d'emplois sont invités à travailler sur leurs savoirs-être au travers de divers ateliers². Même si ces compétences sociales telles que la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté semblent moins nombreuses et plus universelles au sein du dispositif (contrairement à la « capacité à fédérer » ou encore « le travail en équipe » dans les compétences listées par Pôle Emploi), on peut supposer que ces compétences sociales prennent une importance toute particulière dans les dispositifs, notamment du fait que les élèves ne sont plus soumis à l'obligation scolaire et sont majoritairement orientés vers des filières professionnelles courtes. Les coordonnateurs privilégient ainsi des compétences « tout-terrain », alors que les matières scolaires et les connaissances qu'elles transmettent apparaissent presque dérisoires à leurs yeux.

1 Pôle emploi détaille ainsi 14 savoir-être professionnels ; capacité d'adaptation, gestion du stress, travail en équipe, capacité à fédérer, sens de la communication, autonomie, capacité de décision, sens de l'organisation, rigueur, force de proposition, curiosité, persévérance, prise de recul et réactivité.

2 https://lentreprise.lexpress.fr/rh-management/recrutement/quand-pole-emploi-forme-les-chomeurs-au-savoir-etre_2058374.html

Conclusion du chapitre II :

Les dispositifs entretiennent le plus souvent une forme de distance vis-à-vis du fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire. Cette distance se remarque d'abord du point de vue de l'établissement d'accueil, dont les règles ne s'appliquent pas toutes aux élèves de la MLDS. Elle est aussi entretenue par la faible présence des matières générales dans les emplois du temps, puisque ces dernières ne constituent qu'un tiers en moyenne des emplois du temps des dispositifs étudiés.

Aussi, les ateliers artistiques et culturels ne visent pas une forme de détour qui chercherait à transmettre des savoirs scolaires mais avant tout à développer des compétences sociales telles que la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté. Ces finalités se retrouvent également dans les ateliers professionnels *a priori* plus axés sur la pratique comme celui de technique de recherche d'emploi. De même, contrairement aux pratiques des dispositifs relais, les objectifs des ateliers et des cours disciplinaires ne sont pas clairement séparés, puisque ceux des ateliers débordent sur ceux des matières générales. L'importance donnée aux compétences sociales comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté peut se comprendre en partie du fait que les élèves de la MLDS ne sont plus concernés par l'obligation scolaire et généralement orientés vers des filières professionnelles courtes.

Cette mise à l'écart de l'institution scolaire, et notamment de son rôle ordinaire de transmission des savoirs disciplinaires, est associée à un certain attrait pour les compétences sociales. Le chapitre suivant montre que ce dernier fonctionne avec une individualisation et une psychologisation de l'accompagnement des élèves dans le dispositif.

Chapitre III : L'individualisation et la psychologisation de l'accompagnement des décrocheurs

Le chapitre précédent a mis en évidence que les dispositifs mettent à l'écart certains éléments du fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire à la fois d'une manière presque physique vis-à-vis de l'établissement scolaire ainsi qu'au travers des contenus enseignés dans lesquels la transmission de compétences sociales prend le pas sur celle des connaissances disciplinaires.

Ce nouveau chapitre étudie les rapprochements entre le dispositif et des évolutions des politiques sociales, non seulement par le ciblage et l'individualisation du traitement des individus accompagnés mais aussi par une vision psychologisante de leur situation défavorable associée à la volonté de travailler sur la psychologie des individus accompagnés, notamment à travers l'attention portée à leurs corps.

A. Un suivi ciblé et individualisé

1. Cibler à l'intérieur même du dispositif

Selon Pierre-Yves Bernard (2019), on peut classer les moyens de lutter contre le décrochage selon leur temporalité préventive ou réparatrice et leur action spécifique (ciblée) ou structurelle. En amont du décrochage scolaire, peuvent être menées des actions de prévention structurelle (actions sur le programme scolaire, la pédagogie, la formation des enseignants, etc.) et des actions de prévention spécifique (repérage des élèves en difficulté et soutiens individualisés dans les disciplines concernées ou par une attention plus large dans leur direction, suivis ciblés des élèves en risque de décrochage). En aval, existent des actions dites de réparation structurelle (développement de la formation tout au long de la vie, lutte contre le chômage de masse qui touche fortement les jeunes sans qualification comme

risquent de l'être les « décrocheurs », etc.) et les actions de réparation spécifiques (pôle de remobilisation MLDS, MOREA). Ainsi, dans la partie du dispositif que nous étudions, les pôles de remobilisation, sont des actions de réparation spécifique, cherchant à lutter contre le décrochage scolaire en ciblant un groupe particulier de jeunes ayant déjà décroché, n'étant plus soumis à l'obligation scolaire et âgés d'entre 16 ans et 18 ans.

Dans le dispositif, s'ajoute à ce ciblage de certains individus parmi la population scolaire une approche individualisée des élèves accompagnés. En effet, même lorsque les jeunes sont regroupés dans le dispositif au sein d'une même entité, comme les pôles de remobilisation, leurs parcours peuvent être différenciés. Ils peuvent ainsi intégrer le dispositif à différents moments de l'année. Les deux classes MLDS étudiées proposent également des parcours adaptés à certains élèves axés soit sur les cours généraux soit sur le travail sur les compétences sociales à travers les ateliers. Les élèves des classes MLDS récemment immigrés peuvent aussi suivre des cours de français langue seconde dans le dispositif d'Olympe de Gouges. De la même manière, certains élèves, jugés par les coordinateurs comme les plus facilement scolarisables réintègrent durant l'année un cursus scolaire ordinaire, généralement des formations dispensées au sein des lycées professionnels.

Les jeunes accompagnés disposent d'un suivi individuel dès leur entrée dans le dispositif. Qu'ils soient arrivés dans le dispositif par la prise de contact de leur ancien établissement, par le CIO, initiative personnel, suivi d'une assistante de service social ou d'un éducateur, ils seront confrontés à un premier entretien au sein d'un réseau Foquale (formation-qualification-emploi) avec des coordinateurs du dispositif MLDS. Les solutions proposées peuvent être multiples, allant du service civique à une formation professionnalisante, en passant par l'inscription dans une classe MLDS. Dans chacun des cas, le jeune accompagné bénéficie d'un suivi individuel même si sa fréquence et sa durée varient selon les situations. Dans le dispositif Jules Vallès, les jeunes inscrits en classe MLDS

peuvent avoir jusqu'à quatre interlocuteurs, le coordinateur du dispositif, un CPE, un AVS et parfois un tuteur choisi par l'intéressé parmi ses enseignants¹.

Au sein des jeunes qui entrent dans le dispositif, certains (dont ceux qui continueront dans le pôle de mobilisation) passent par le « pôle positionnement », qui consiste à trier les élèves selon leurs besoins au fil de l'année : retour en filière ordinaire, inscription en pôle de remobilisation (classe MLDS) ou encore suivi individuel avec des entretiens au fil de l'année.

Durant la phase de positionnement, ça va fonctionner différemment de ce que vous avez connu. L'idée c'est de mieux vous connaître. En Français, on va tester votre niveau de langue. En EPS, on va voir comment vous vous comportez dans un groupe. En philo, on va essayer de comprendre ce qui n'a pas fonctionné dans votre scolarité. (Sophie, nouvelle coordonnatrice du dispositif d'Olympe de Gouges.)

Christine, la Pilote Foquale d'Olympe de Gouges, utilise dans son travail de supérieure hiérarchique des coordonnatrices comme dans celui de chef d'établissement une typologie des décrocheurs (**encadré suivant**) qui est inspirée des recherches épidémiologistes canadiennes en psychoéducations dans lesquelles on retrouve des typologies similaires^{2,3} (Janosz et Le Blanc, 1997 ; Potvin et Lapointe ; 2010 ; Blaya, 2010).

1 Dans le dispositif Olympe de Gouges, ce nombre est limité à deux (CPE et coordonnatrice).

2 Dans le guide de prévention pour les élèves à risque au primaire de Pierre Potvin et Jean René Lapointe (2010) on trouve quatre types principaux d'« élèves à risques » très proche de celui utilisé par Christine : peu motivé, difficultés d'apprentissage, difficulté de comportements extériorisées et difficulté de comportement intériorisées.

3 Catherine Blaya (2010) opère une recension des différentes approches des décrocheurs, parmi lesquelles ces approches épidémiologistes.

Encadré 5 : Typologie des décrocheurs utilisée par Christine, pilote focale du district contenant le dispositif d'Olympe de Gouges

- Premier groupe : élèves connaissant des difficultés importantes du point de vue des apprentissages et pour lesquels une réorientation en CAP est envisagée – participation à un module très individualisé (entretiens) pris en charge par la COP.
- Deuxième groupe : élèves connaissant des difficultés du point de vue de l'attitude dans le cadre scolaire, de la persévérance scolaire en termes de travail et d'assiduité – participation à trois modules, le premier animé par la COP concernant les attitudes et compétences professionnelles, le deuxième animé par deux professeurs concernant les attitudes et compétences scolaires, le troisième animé par les assistants d'éducation autour de visites d'entreprise (partenariat possible avec le club Face et sorties culturelles.)
- Troisième groupe : élèves connaissant des difficultés du point de vue de la soumission au cadre scolaire et dont les comportements sont perturbateurs, y compris en dehors de la classe, participation à un module très individualisé (entretiens) pris en charge par trois assistants d'éducation ayant développé, dans le cadre de leur cursus universitaire, des compétences spécifiques.
- Quatrième groupe : élèves discrets, voire passifs, en difficulté du point de vue de la compréhension et dont la persévérance scolaire nécessite un soutien renforcé - participation pour les non francophones au cours de FLS, autres modalités d'accompagnement qui n'ont pas encore été décidées.

Source : Document interne de l'établissement dans lequel travaille principalement Christine, la pilote Foquale

Ici encore, cette logique de ciblage à l'intérieur même du dispositif (ou d'un établissement) est encouragée. Il existerait donc quatre types de décrocheurs dont la cause du décrochage tiendrait à des raisons différentes :

J'emploie exprès des termes crus car on souffre aussi dans notre institution du fait qu'il y ait toute une édulcoration du vocabulaire et qui, en fait, est bien plus cruelle. Dans le premier groupe t'aurais les élèves un peu débiles, donc comment on les fait sortir de leur débilité, quels étayages on va faire ? Après, deuxième groupe on a les élèves attachants, mais ils arrivent pas à s'y mettre et puis le troisième tu as les tordus vis-à-vis du cadre, ils sont comme ça (elle se lève) ou comme ça (elle s'assoie sur le bureau en gesticulant.) Le premier et deuxième groupe c'est plutôt de l'accueil, le troisième c'est de la castration (rires.) (...) Et le quatrième groupe, qui rejoint un peu le premier, c'est les élèves discrets, passifs, qui sont en difficulté de compréhension. Ici, notamment, on a tous les élèves qui sont allophones, ou des élèves qui sont primo-arrivants, qui commencent à bien parler français mais qui ont quand même un certain retard (Christine, Pilote du réseau Foquale contenant le dispositif d'Olympe de Gouges)

Cette typologie discrimine quatre groupes de décrocheurs. Cinq types de causes sont évoqués dans le document ; les problèmes cognitifs, les difficultés d'apprentissage, l'adaptation au cadre scolaire, le comportement perturbateur et la passivité. À chaque groupe est associé un traitement particulier mais également, et c'est ce qui nous intéresse dans cette partie, une cause particulière du décrochage. La manière d'intervenir sur le décrochage devrait donc être individualisée en s'adaptant à chaque profil, notamment en termes de modules envisagés. C'est une idée que l'on retrouve aussi chez les chercheurs canadiens (Janosz et Le Blanc, 1997 ; Potvin et Lapointe ; 2010).

Ainsi, le ciblage d'une population définie comme les décrocheurs se redouble d'un autre, qui, plus fin, s'apparente à une individualisation en tant qu'il cherche à s'adapter aux besoins exprimés ou supposés des différents élèves suivis par le dispositif à l'intérieur de ses composantes variées.

2. L'attention portée à l'individu

Cette individualisation de l'accompagnement est également perceptible dans certains ateliers mais aussi dans certains cours ou des ateliers attachés à une discipline scolaire comme la philosophie (**encadré suivant**).

Encadré 6 : évènements historiques ou individuels ?

Atelier philo- 13 janvier 2020.

Que s'est-il passé de marquant en 2019 ? - Dans le monde et dans ma vie -

Janvier 2019 : la crise des Gilets Jaunes, commencée en novembre 2018 (mobilisation qui a démarré autour de la taxe carbone, qui induisait une augmentation du prix de l'essence), se poursuit en France.

15 mars 2019 : Attentat de Christchurch contre deux mosquées en Nouvelle-Zélande cause la mort de cinquante personnes.

23 mars 2019 : Massacre dans le village peul d'Ogossagou par des miliciens dogons – 157 morts. C'est le massacre le plus meurtrier au Mali depuis 2012.

31 mars 2019 : 130 ans de la Tour Eiffel (construite en 1889 pour l'exposition universelle).

2 avril 2019 : Le président algérien Abdelaziz Bouteflika remet sa démission après vingt ans de pouvoir et un mois et demi de manifestations.

10 avril 2019 : La première image d'un trou noir est dévoilée grâce à un réseau de huit télescopes terrestres répartis à travers le monde.

15 avril 2019 : Un gigantesque incendie emporte les deux tiers de la toiture et la flèche de la Cathédrale Notre-Dame de Paris. Des travaux de rénovation étaient en cours.

Mai 2019 : Elections européennes (Parlement Européen situé à Strasbourg. Il existe depuis 1979)

Juillet 2019 : Mois le plus chaud enregistré dans le monde.

26 septembre 2019 : Décès de Jacques Chirac, président de la république française du 17 mai 1995 au 16 mai 2007 (né le 29 novembre 1932). Il a effectué un septennat et un quinquennat.

3 octobre 2019 : Un agent administratif de la préfecture de police de Paris tue quatre policiers à l'arme blanche avant d'être abattu par les forces de l'ordre.

25 novembre 2019 : mort accidentelle de 13 militaires français au Mali.

2 décembre 2019 : Le footballeur argentin Lionel Messi, attaquant au FC Barcelone, reçoit son 6ème ballon d'or, dix ans après avoir reçu le premier.

5 décembre 2019 : début d'un mouvement social contre la réforme des retraites en France.

.....

Quels sont les événements marquants de ta vie en 2019 ?

Que va-t-il se passer de marquant en 2020 ? (dans le monde et dans ta vie)

Source : document distribué lors de la troisième séance de l'Atelier de Philo 2019-2020 à Olympe de Gougues.

Le document distribué par l'intervenante propose un résumé des événements de l'année 2019 comme le mouvement des Gilets Jaunes, la démission d'Aziz Bouteflika ou encore le sixième ballon d'or décerné à Lionel Messi. Ceux-ci ont déjà été évoqués dans la séance précédente par l'intervenante, mais elle y en ajoute d'autres, qui ont été amenés par les élèves comme les militaires morts au Mali ou encore l'attribution du ballon d'or au footballeur Lionel Messi. La séance commence par la lecture de la synthèse ainsi qu'un rappel des faits, puis se conclue par des questions liées aux événements personnels des élèves, comme y invite le document ; « Quels sont les événements qui ont marqué ta vie en 2019 ? » suivi de « que va-t-il se passer dans le monde et dans ta vie en 2020 ? ».

Même si l'exercice proposé par ces deux questions dure peu de temps (15 minutes), notamment du fait que les élèves ne semblent pas tous prompts à raconter des histoires personnelles marquantes, ce passage de faits politiques et médiatiques aux faits individuels est symptomatique de cette tendance à l'individualisation de l'accompagnement qui déborde ici sur des enseignements ordinaires. Contrairement à l'intitulé de l'atelier, « philosophie », qui inviterait à réviser sa propre expérience à l'aune d'outils conceptuels qui dépassent l'avis spontané (Rayou, 2002), cette logique est inversée, puisqu'on part des éléments historiques pour aller sur l'individu, en la détournant vers un objectif centripète d'assignation de l'individu à ses expériences propres.

Ainsi, cette approche individualisée s'observe à la fois du point de vue du ciblage du dispositif, en tant qu'action de réparation spécifique ciblée sur certains individus et aussi à l'intérieur même du dispositif à travers une individualisation des mesures proposées, tout comme dans l'intérêt portée sur l'individu y compris dans des disciplines qui pourraient sembler ordinaires dans l'institution scolaire.

B. Une psychologisation des causes du décrochage accompagnée d'un travail ad hoc

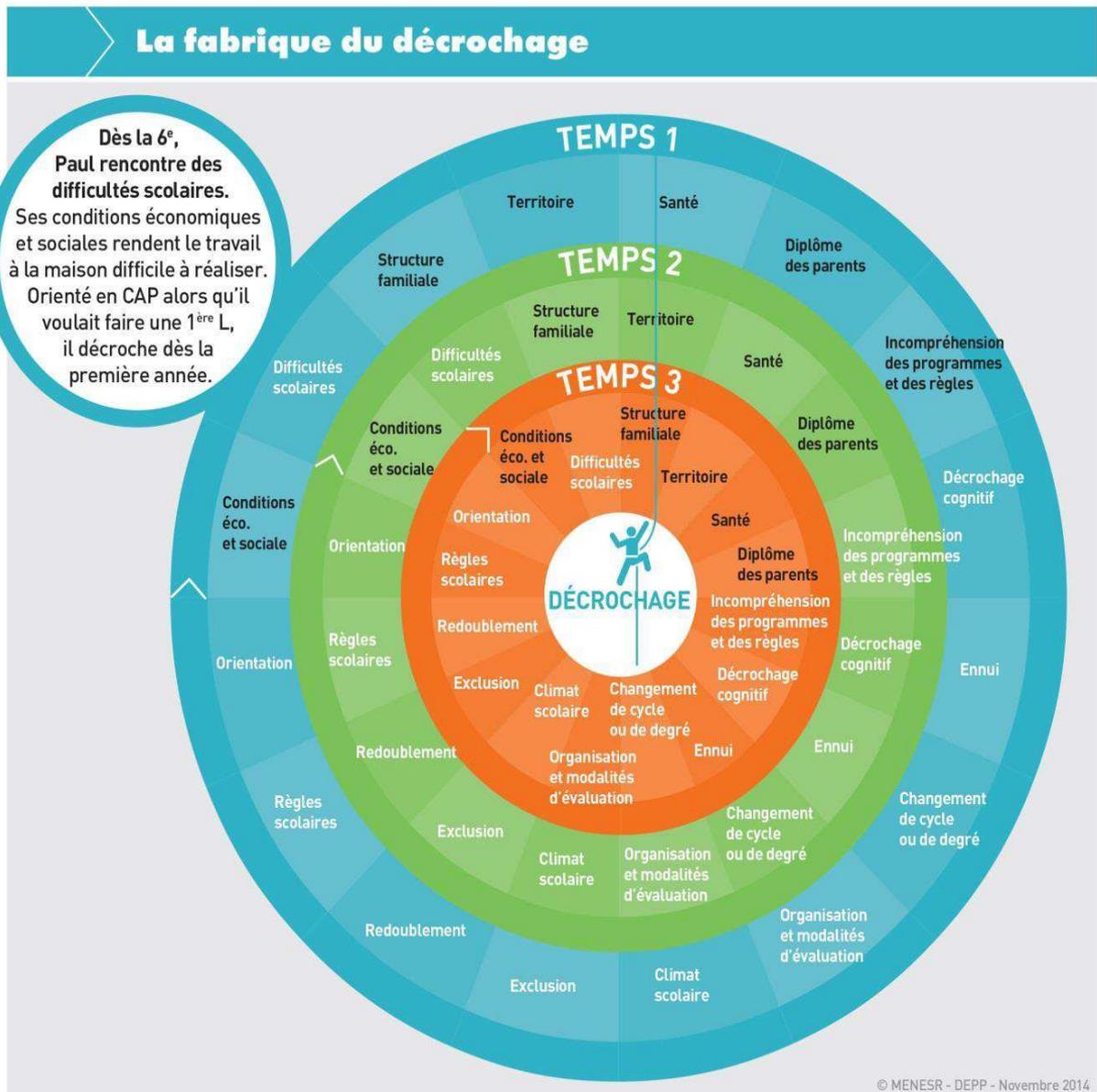
Cette approche individualisée s'arrime à une psychologisation des causes et des « traitements » du décrochage scolaire, entendue comme une tendance à interpréter les raisons du décrochage et à vouloir y remédier avant tout par le recours à des approches d'ordre psychologique. Cette notion ne vise donc pas l'approche psychologique en tant que telle mais l'importance prise par ces types d'explications au détriment d'autres.

La psychologisation des problèmes sociaux se retrouve dans de multiples situations (sociales, politiques, économiques, professionnelles, etc.), pour lesquelles on assiste à la diffusion massive d'une culture psychologique portée par un contexte de recomposition des rôles sociaux et des institutions, appelant à la mobilisation, à la responsabilisation et à la participation permanentes de l'individu (Sennett, 1979 ; Ehrenberg, 1991, 1998 ; Giddens, 1991 ; Castel & Haroche, 2001 ; Vrancken & Macquet, 2006).

1. Des causes multiples et souvent psychologiques

La tendance semblerait pourtant aller à première vue dans le sens de la multiplicité des causes du décrochage. L'institution, comme les acteurs du dispositif, affichent une approche multidimensionnelle du décrochage scolaire qui implique tant des questions liées aux apprentissages, voire au capital culturel, qu'à la santé, la famille et à bien d'autres facteurs.

Encadré 7 : Un décrochage aux multiples et équivalentes causes



Source : Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire, 2014 (p. 5)

Ce schéma, repris sur différents documents institutionnels, représente des cercles concentriques (**encadré précédent**) de couleurs différentes avec les mêmes 16 caractères

favorisant le décrochage scolaire. Ces facteurs vont de l'ennui aux conditions économiques et sociales. Ils sont processuels et cumulatifs¹, puisque les cercles se succèdent et convergent vers le centre. Cette représentation est cohérente avec les analyses relatives à la condition non suffisante d'origines sociales défavorisées ou de faible niveau scolaire dans le phénomène du décrochage scolaire (Blaya, 2010).

Néanmoins, ces cercles s'apparentent à des diagrammes de répartition circulaire. Or, ces derniers sont normalement partagés en secteurs proportionnels aux effectifs ou aux fréquences. L'ennui semble donc être ici considéré comme un facteur de décrochage tout aussi puissant que les conditions économiques et sociales. Mieux, ces facteurs paraissent exclusifs, ce qui est sociologiquement critiquable. Les sciences sociales montrent que les conditions économiques et sociales vont jouer sur une grande partie des autres facteurs parmi lesquels la structure familiale, le territoire, la santé, le diplôme des parents, l'incompréhension des programmes et des règles, le décrochage cognitif, l'ennui, le climat scolaire, le redoublement ou encore l'orientation. En effet, selon les auteurs du dossier, le décrochage serait un « *Le décrochage est un processus complexe qui combine plusieurs facteurs. La très grande diversité des interactions possibles entre les facteurs internes et externes à l'école produit autant d'histoires et de cas différents que de décrocheurs* » (p. 7).

La typologie utilisée par la pilote Foquale qui a été reproduite plus haut (**encadré 5**) atteste de cette même tendance. Celle-ci laisse supposer qu'il existe une répartition équitable entre quatre types de décrochage² ; difficultés face aux apprentissages scolaires, difficultés à

1 Le schéma est en effet accompagné des précisions suivantes : « *Ce schéma permet d'illustrer la complexité et la multiplicité des facteurs pouvant mener des jeunes à décrocher du système scolaire. La distinction entre temps 1, 2 et 3 correspond à l'apparition successive dans le temps d'une multiplicité de facteurs (externes au système scolaire - en noir dans le schéma - ou internes au système scolaire - en blanc dans le schéma). Remarque : le choix de trois temps est arbitraire, on pourrait en envisager un, deux ou plus de trois. La rotation des cercles les uns par rapport aux autres permet de visualiser une multiplicité de combinaisons et d'interactions entre ces facteurs.* » (p. 5).

2 Ce qui n'est pas le cas dans les approches épidémiologistes qui associent à leur typologie des proportions différentes d'élèves (Potvin et Lapointe ; 2010).

rentrer dans le cadre scolaire, difficulté de comportement et passivité. Le décrochage pourrait donc encore ici être relié à de multiples facteurs, sans liens apparents. Les facteurs scolaires et en partie les facteurs sociaux reliés à la possession de capital culturel, c'est-à-dire dans ce cas, les connaissances et compétences scolaires ainsi que la motivation scolaire, pourraient néanmoins expliquer une part des comportements décrits dans les différents groupes ; troubles du point de vue des apprentissages (groupe 1), l'attitude et la persévérance scolaire (groupe 2), les comportements perturbateurs (groupe 3) ainsi que la discrétion et la passivité (groupe 4).

Cette vision multidimensionnelle du décrochage est liée à l'approche systématique des facteurs de risque, qui ne parvient finalement pas à distinguer ce qui relève de l'école de ce qui n'en relève pas, et qui peuvent conduire les acteurs à interpréter de manière individualisante et psychologisante (voir médicalisante selon les auteurs cités) le phénomène (Bruno, Félix & Saujat, 2017). En effet, dans ces documents, comme dans l'extrait d'entretien de la pilote Foquale cité, le décrochage est avant tout interprété du point de vue microsocial des causes amenant un individu à décrocher. Même si les raisons invoquées dans ces documents sont parfois scolaires (difficultés scolaires, redoublement etc.) ou sociales (origine sociale, diplôme des parents, territoire etc.), elles sont noyées parmi d'autres qui sont mises au même niveau et qui semblent reliées avant tout à l'individu ou à sa psychologie (santé, ennui, problème de comportement, timidité, passivité etc.). L'importance donnée aux compétences sociales plutôt abstraites et d'ordre psychologique comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté, au détriment des connaissances disciplinaires, peut ainsi également être expliquée par la multiplicité des causes perçues du décrochage. Devant une telle diversité et complexité des causes du décrochage, le pédagogue devrait alors travailler sur des compétences transversales qui pourraient sembler universelles.

Cette tendance est diffusée parmi les coordonnateurs comme l'atteste les questionnaires distribués auprès des coordonnateurs. À la question posée « Selon vous, quelles sont, dans l'ordre les 3 causes principales du décrochage scolaire ? », seuls 5% d'entre eux (n=9) citent

une cause reliée aux difficultés scolaires d'apprentissage en première position¹. Elle se retrouve également dans les entretiens comme celui dont est tiré le verbatim suivant :

Dans le décrochage il y a beaucoup de choses. Il y a des fantaisistes. Il y a beaucoup d'artistes dans cette ville. Il y a de tout dans le décrochage. Comme cet enfant renvoyé en classe de seconde qui veut être artiste. Il est venu au CIO, on a dû lui retrouver une place, et il s'est fait virer à nouveau. Il voulait faire ST2A (Arts Appliqués) ou rien.

Mais ses parents font quoi dans la vie ?

Bah sa mère fait des petits boulots je crois. (Mouna, ancienne intervenant dans l'atelier de technique de recherche d'emploi dans le dispositif d'Olympe de Gouges.)

Néanmoins, cette interprétation des différents facteurs de risques comme tous équivalents est remise en cause dans différentes études. Ces dernières montrent l'importance décisive des facteurs liés au niveau scolaire (redoublement en collège ou niveau scolaire à l'entrée en sixième) ou au capital culturel perceptible par le niveau de diplôme de la mère qui est un facteur prédictif majeur du décrochage (Caille, 1999 ; Hauser et al., 2004 ; Coudrin, 2006 ; Afsa, 2013). De même, comme nous l'avons rappelé en introduction, 48% des décrocheurs ont un père ouvrier et seulement 5% un père cadre (INSEE, 2013). Parmi les 10 élèves dont nous avons pu obtenir les origines sociales, une seule a un père cadre. Quand bien même les facteurs scolaires ou reliés au capital culturel ne suffisent pas à faire décrocher un élève et nécessite souvent la cumulation de plusieurs causes (Blaya, 2010), il s'avère que les caractéristiques liées au niveau scolaire et au capital culturel ne pourraient être mises sur le même plan que les celles d'ordre personnel comme la santé, l'ennui au sens large ou encore la

1 L'analyse des questionnaires se trouve dans la deuxième partie de la thèse.

fantaisie, comme cela est visible dans le schéma du dossier institutionnel « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » ou les propos des acteurs de la MLDS.

2. Partir de la psychologie de l'individu pour construire son projet professionnel

En lien avec cette approche psychologisante, les nombreux ateliers à vocation professionnalisante ou artistique affichent des proximités avec l'idéal, particulièrement développé aujourd'hui, d'un individu s'épanouissant et se réalisant dans son activité professionnelle, en quête de soi et qui se montre force de projets au sein d'une hiérarchie horizontale (Ehrenberg, 1998 ; Chiapello & Boltanski, 1999 ; Lordon, 2010).

Le manuel d'orientation *Chemin faisant*, inspiré de la méthode ADVP (activation du plan vocationnel et personnel), qui nous a été prêté par Corinne la coordonnatrice du dispositif Jules Vallès suite à sa proposition de travailler sur l'orientation des élèves lors de nos premières séances, est un bon exemple de cette représentation du travail comme épanouissement et réalisation de soi. Nous n'avons finalement pas utilisé le manuel, suite aux doutes exprimés sur nos propres compétences en orientation, notamment les questions pragmatiques liées aux taux de pression des filières ou à l'état du marché du travail local. La coordonnatrice s'est donc chargée de le faire. Bien que nous n'ayons pu observer ce travail réalisé par Corinne, le manuel peut nous éclairer sur la vision de l'orientation scolaire et professionnelle qu'elle porte, qui, en plus d'effectuer ce module d'orientation avec les élèves, a également pour rôle de mettre en place l'emploi du temps et donc de choisir les intervenants qui participent au dispositif ainsi que les ateliers qui y sont mis en place. Aussi, cette méthode lui a été conseillée au niveau du pilotage Foquale, donc de son supérieur hiérarchique et apparaît comme un outil intéressant dans ce cadre selon les préconisations de la Cour des comptes (2016) sur les dispositifs de rescolarisation. Elle se retrouve également dans des brochures institutionnelles sur le décrochage scolaire de différentes académies et, selon la

page Wikipédia qui lui est consacrée, elle est aussi utilisée avec des élèves en SEGPA¹. Ce manuel et sa technique associée semble ainsi faire partie des outils récurrents dans les dispositifs pour les élèves en décrochage scolaire.

Paru en 2005 aux éditions « Qui plus est », le manuel a été créé par Marie-Claude Mouillet et Claude Colin, titulaires d'un diplôme d'études supérieures appliquées de psychologie du travail. Les auteurs étaient respectivement dirigeante d'un cabinet de conseil et directeur d'agence locale de l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi). La quatrième de couverture indique d'ailleurs que « *Chemin faisant est né de leur pratique professionnelle.* » Ce détail atteste encore de la proximité des logiques de traitement des chômeurs et des décrocheurs.

S'adressant aux conseillers d'orientation, conseillers professionnels, psychologues, psychologues du travail et formateurs, la majeure partie de l'ouvrage est composée d'activités à réaliser avec les individus accompagnés. En préface, Denis Pelletier, professeur associé de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval au Québec, définit la méthode comme ceci : « *Pour l'approche ADVP, l'orientation s'avère être un processus à vivre plutôt qu'une procédure à subir. Comme le sujet est placé en situation de chercher par lui-même, il lui faut entreprendre une démarche inductive de recherche à propos de son identité et de la construction d'un projet professionnel* » (p. 8). En effet, les activités sont découpées en cinq chapitres, « se donner des buts et des moyens pour l'atteindre », « bilan personnel et professionnel », « traduction en cible de métier », « validation décision » et « plan d'action et obstacle à lever. » À côté de chaque activité, est noté son but entre parenthèses. Dans les différents chapitres, l'individu accompagné doit être successivement amené à « découvrir, se découvrir », « mesurer son pouvoir personnel », « identifier ses valeurs et ses centres d'intérêt », « identifier ses traits de personnalité », « choisir 3 métiers », « rencontrer des

1 https://fr.wikipedia.org/wiki/Activation_du_D%C3%A9veloppement_Vocationnel_et_Personnel

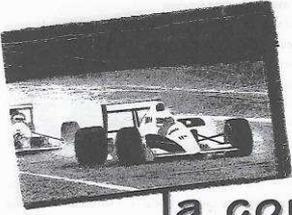
professionnels » et enfin de « décider » ainsi que « réaliser un plan d'action » en « se défini(ssant) des stratégies. » L'ordre des activités suit donc peu ou prou la méthode annoncée, il s'agit en quelque sorte d'apprendre à se connaître, avant de choisir une orientation qui y correspond pour enfin s'y confronter concrètement.

Les activités utilisent souvent une forme de pédagogie du détour en passant par des formes d'activités artistique ou de jeux. La deuxième activité, nommée « le vernissage » (p. 121-125) et axée sur l'idée de « découvrir, se découvrir », propose ainsi de faire réaliser aux stagiaires une série de collages sur une feuille de *paperboard* à l'aide de différentes revues amenées par le conseiller. Il s'agit ensuite de présenter les œuvres au groupe et de les commenter durant cinq minutes, en demandant « qu'est-ce qui vous paraît important pour cette personne ? » ou encore « dans quel métier la verriez-vous ? » L'auteur du collage ne doit pas se révéler, mais un temps de libre expression, « moment fort, révélateur de soi-même et de sa situation », est proposé par la suite.

La quinzième activité « qui suis-je ? pour quel environnement ? (identifier ses traits de personnalité) » (p. 161-164) illustre bien l'idée de passer d'une personnalité supposée à un type d'emploi. Elle se revendique des théories du psychologue John L. Holland (1966) qui identifient les vocations professionnelles à des types de personnalité *ad hoc*. L'animateur de la séance doit en effet présenter six types de personnalités ; les types « social », « conventionnel », « artistique », « investigateur », « entreprenant » et « réaliste. » Ensuite, il demande à l'assemblée de proposer cinq métiers en lien avec celles-ci. À titre d'exemples, le manuel propose mathématicien, chimiste, historien, physicien et océanographe pour le type « investigateur » ; infirmière, animateur socioculturel, assistante de service social, bibliothécaire, conseiller d'orientation pour le type « social » ; menuisier, pilote d'avion ou de navire, cultivateur mécanicien auto et ingénieur pour le type réaliste ; mannequin, journaliste, comédien, photographe et professeur de dessin pour le type « artistique » ; et enfin, caissier, comptable, secrétaire médicale, douanier, employés des postes pour le type « conventionnel. »

L'avant dernière activité (p. 203-204) se présente quant à elle sous l'aspect d'un jeu de course automobile (**encadré suivant**). L'objectif est ici de « se définir des stratégies. » Un parcours de 23 points est dessiné sur un *paperboard*. Divisés en groupes, les individus accompagnés participent à un jeu constitué de cartes qui doit départager l'équipe qui saura se déplacer la première au 23^{ème} point, en évitant la « persévérance dans l'erreur. »

Encadré 8 : La Course de voiture



6.4
séquence

la course de voitures

se définir des stratégies

objectif

Permettre aux stagiaires de réfléchir sur les problèmes d'élaboration de stratégie et sur la nécessité quelquefois de revoir sa stratégie, de modifier sa décision pour s'adapter à l'environnement. Repérer ses attitudes par rapport à la prise de risque : suis-je fonceur, tempéré, sur la défensive, prudent, etc. ?

contenu/méthode

Les stagiaires sont divisés en sous-groupes de trois à quatre maximum. Une course de voitures est organisée entre les sous-groupes. Elle va être représentée par un parcours de vingt-trois points sur une feuille de paper-board. Le groupe qui atteindra en premier le score sera gagnant.

Chaque sous-groupe, après discussion, va piocher à son tour une carte dans quatre tas de dix cartes qui représentent des stratégies différentes :

- Tas a** : ce tas contient 5 cartes de valeur + 1, et 5 cartes de valeur + 2
- Tas b** : ce tas contient 6 cartes de valeur + 3, et 4 cartes de valeur - 1
- Tas c** : ce tas contient 4 cartes de valeur + 6, et 6 cartes de valeur - 1
- Tas d** : ce tas contient 1 carte de valeur + 18, et 9 cartes de valeur - 1

L'animateur laisse se dérouler le jeu en portant son attention sur les stratégies élaborées mais sans intervenir, uniquement pour noter les points. Il repère également les changements de stratégie ou, au contraire, la persévérance dans l'erreur si cela se produit. Il pourra ensuite proposer de travailler sur la négociation dans chaque sous-groupe et sur la façon dont se sont élaborées les décisions.

203

Exemple au premier tour avec trois sous-groupes

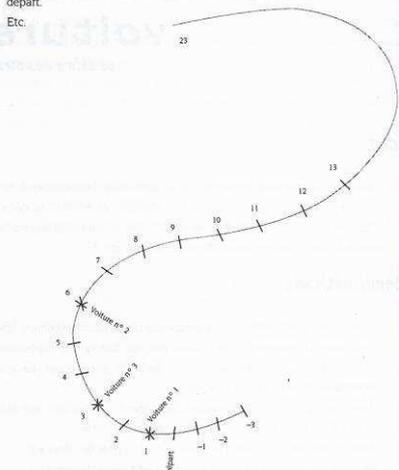
Le sous-groupe 1 choisit de tirer une carte dans le tas a, le hasard lui attribue une carte de valeur 1. L'animateur positionne la voiture du sous-groupe 1 au point + 1 sur le parcours représenté sur le paper-board.

Le sous-groupe 2 choisit le tas c, et obtient une carte de valeur + 6. La voiture le représentant est alors positionnée au point + 6. Le sous-groupe 3 choisit le tas b, il tire une carte de valeur 3. Sa voiture est positionnée sur le point + 3.

Deuxième tour

Le sous-groupe 1 change de stratégie et décide de «piocher» dans le tas d, malheureusement le sort lui attribue une carte de valeur -1. Il revient donc à la case départ.

Etc.



durée

1 h 30

en entretien individuel

Non-transférable.

204

Source : Manuel Chemin Faisant (p. 203-204)

Dans *Le nouvel esprit du capitalisme* (1998), Luc Boltanski et Ève Chiapello voient dans les évolutions du management, la volonté de mettre en avant l'individu et ses projets, par opposition à l'ancien modèle plus impersonnel et hiérarchique. Si ces auteurs appuyaient généralement leurs observations sur les managers et les cadres, cette manière d'appréhender le travail semble avoir largement débordé de ces catégories, pour s'imposer notamment à des

personnes sans emploi (auxquelles ce manuel est en partie destiné) mais également ici à des jeunes en situation de décrochage scolaire.

Cette volonté de faire émerger les désirs et les talents profonds des élèves accompagnés pour construire leurs orientations se confirme dans les entretiens de rentrée du dispositif d'Olympe de Gouges :

Sophie : *Et ton stage alors ?*

Mélissa : *Bah j'ai fait un stage à la grande récréée j'avais bien aimé, mais celui que j'ai fait dans un magasin de chaussure moins*

Sophie : *Et pourquoi il s'est mal passé celui-ci ?*

Mélissa : *Bah c'était ma faute, je venais pas.*

Sophie : *Attends c'était pas forcément ta faute, est ce que t'en avais réellement envie ? (Deuxième entretien)*

Sophie : *Tu m'as dit que tu dessinais ?*

Idir : *Oui*

Sophie : *Bah tu vois aujourd'hui on peut faire de la vente chez un fleuriste. Si tu as ce goût, ça peut être bien cette fibre artistique dans la confection de bouquets. (Cinquième entretien)*

Cet extrait est issu de deux entretiens de suivi faits avec deux jeunes de 17 et 18 ans qui souhaitent s'orienter dans la vente mais qui n'ont pas plus d'idées précises sur leur projet professionnel. La coordonnatrice vient ainsi chercher dans les centres d'intérêt du premier, des compétences ou des goûts qui pourraient être rattachés à un type particulier de vente. À l'inverse, elle demande à la seconde si son choix d'orientation est cohérent avec ce dont elle a « *réellement envie.* »

C. Une approche s'immisçant jusque dans les corps des décrocheurs

Si cette forme de psychologisation de l'accompagnement et le travail sur les compétences sociales a déjà été analysé au sujet de dispositifs proches comme les dispositifs relais (Bonnéry & Martin, 2002 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013 ; Bonnéry & Renard, 2013), nous montrons ici qu'il s'agit également de travailler jusque dans les corps des jeunes accompagnés.

La socialisation scolaire a parfois été comparée à une forme de « dressage » des corps des élèves cherchant à leur faire intérioriser de nombreuses contraintes, comme la position assise avec le dos droit ou encore le travail graphologique entre les lignes et les interlignes (Foucault, 1975 ; Le Boulch, 1998)¹. Ce travail a notamment visé à policer les corps des paysans et des prolétaires (Vigarello, 1983). En éducation physique et sportive (EPS), ce cadrage du corps est bien visible avec l'apprentissage de techniques, de gestes à réaliser, de règles à connaître, liées à une discipline sportive. Certains sports se font à l'intérieur d'un terrain rectangulaire, cadré, avec des limites et des lignes correspondant à des règles. Cet enseignement est réalisé sur un créneau horaire précis, dans un habit particulier, la tenue de sport, sans quoi l'élève peut se voir refuser l'accès au cours. On retrouve ainsi une forme de reproduction de procédures et de gestes, d'apprentissage de règles, de techniques ou de tactiques. De même, dans les disciplines professionnelles des filières du LP ou du lycée polyvalent, on apprend des techniques du corps à reproduire pour s'approprier un métier, des gestes précis et limités par l'activité productive, les traditions ou la prévention du danger potentiel des machines, le tout effectué dans une tenue professionnelle. Les ateliers peuvent en plus être, contrairement à la plupart du temps en EPS, associés à une transmission

¹ Des approches comparatives tendent néanmoins à montrer que ce travail normatif sur les corps peut être bien plus important dans d'autres systèmes éducatifs comme celui du Royaume-Uni avec l'uniforme et l'apprentissage des bonnes manières par exemple (Raveaud, 2005). Pour relativiser encore, d'autres recherches attestent d'attentes plus grandes en termes de discipline corporelles à l'école pour les filles que les garçons (Court, 2017).

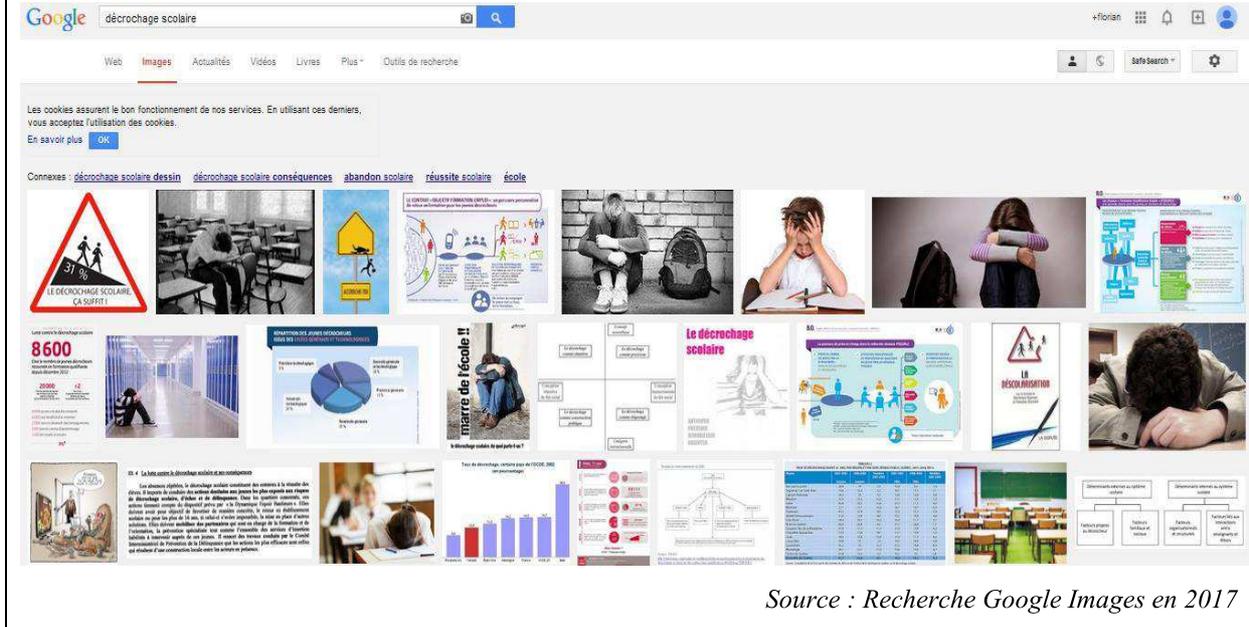
scripturale. Ce travail sur le corps en EPS et en LP fonctionne ainsi en cohérence avec la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994) avec un lieu séparé de l'extérieur, une temporalité spécifique et organisée ainsi qu'une transmission (parfois scripturale) de savoirs objectivés, explicités, systématisés, codifiés associées à une discipline que les élèves doivent reproduire¹. L'EPS peut même parfois passer par l'explicitation de notions plus scientifiques comme le pouls et sa gestion ou encore la notion de la vitesse emmagasinée par le corps par exemple (Bautier & Rayou, 2009).

1. Les représentations physiques des décrocheurs

Certaines représentations médiatiques et institutionnelles, visibles à travers des photographies, schémas et autres images mettent en scènes des décrocheurs dans des postures récurrentes. Divers images attachées à des articles sur le décrochage scolaire, à une vidéo du site *Reviensformer.gouv*, ou d'autres représentations qui accompagnent un dossier d'Eduscol sur le décrochage scolaire viennent appuyer cette imagerie typique du décrochage (**encadré suivant**).

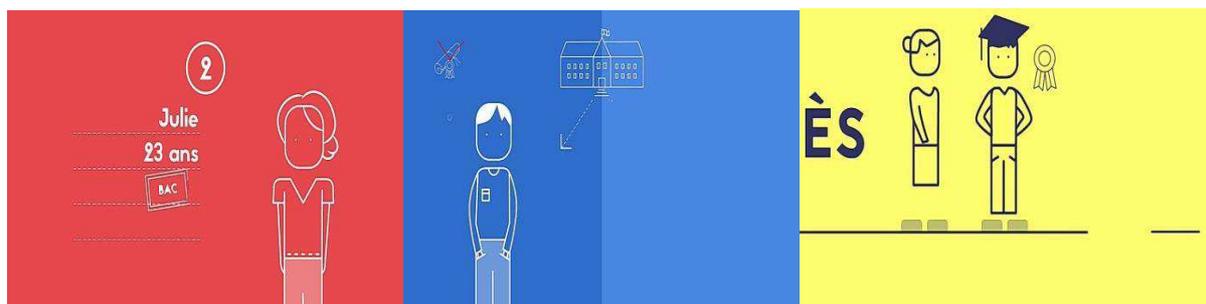
¹ Nous verrons néanmoins en seconde partie que ce rapport au corps de l'école a évolué.

Encadré 9 : Dans les médias, des corps repliés sur eux-mêmes

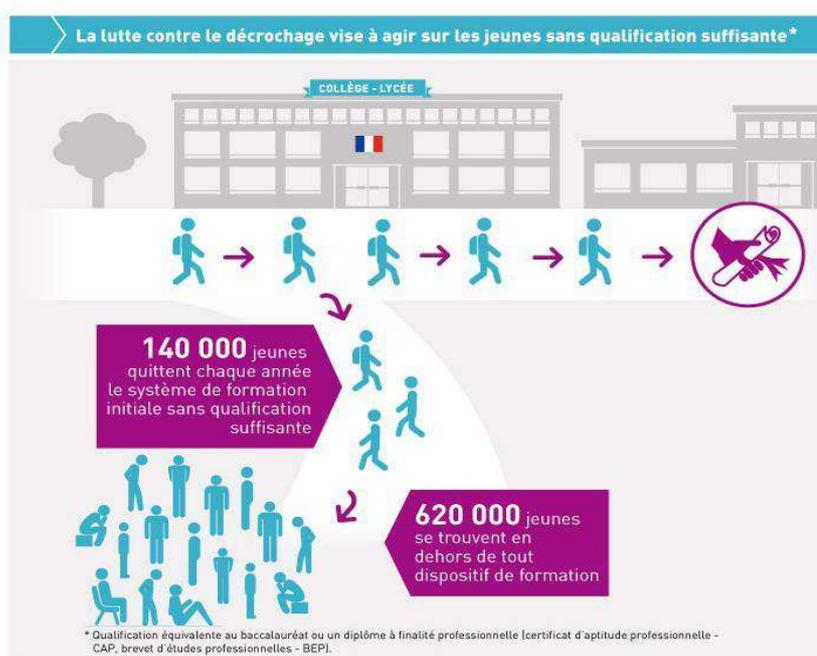


Les algorithmes utilisés par *Google Images* (**encadré précédent**) nous semblent efficaces pour avoir une idée des représentations imagées sur un sujet particulier, en l’occurrence le décrochage scolaire. En effet, ceux-ci classent les résultats en fonction notamment de leur popularité, ce qui peut donc nous éclairer au sujet des représentations et des images typiques qui existent autour du décrochage scolaire, sans entrer ici dans la question de la légitimité des sources de ces images. Sur ces dernières, qui renvoient généralement à des articles de presse sur le décrochage scolaire, on voit apparaître des jeunes, le plus souvent seuls, le front dans les paumes de la main, agrippant leurs genoux avec la tête toujours baissée. Des positions qui semblent symboliser une forme de tristesse et surtout de repli sur soi, s’opposant notamment aux idées de confiance en soi, d’ouverture et de volonté, autant de vocables récurrents dans les textes de cadrage des dispositifs ou produits par eux, que dans les propos de leurs acteurs.

Encadré 10 : Dans les documents institutionnels, immobilité, fierté et mouvement



Source : captures d'écran d'une vidéo en première page du site internet *Reviensteformer.gouv*



Source : *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire, 2014 (p. 3)*

Issue d'une vidéo du site *Reviensteformer.gouv* qui est destinée aux décrocheurs et à leur famille, l'histoire (**encadré précédent, première série**) met en scène des personnages ayant décroché puis intégré un dispositif avant d'obtenir un diplôme. Les personnages qui ont décroché sont représentés avec les bras figés le long du corps ou les mains dans les poches,

tandis que lorsqu'ils obtiendront un diplôme, ils seront placés dans une posture à l'allure fière, le buste en avant et les mains derrière le dos, flanqués de leur diplôme.

Ce type de représentations apparaît également sur le dossier « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » (**encadré précédent, dernière image**). Les décrocheurs sont représentés en bas de l'image par des personnages qui ne marchent plus. Ils se retrouvent debout, immobilisés, les bras derrière le dos, têtes baissés, assis par terre ou sur leur sac qui n'est plus sur leurs épaules, et encore une fois recroquevillés, avec le visage dans la paume des mains. Ils ne sont plus dans le mouvement, contrairement aux personnages avec leurs cartables marchant en direction du diplôme, de la gauche vers la droite, ce qui est le mouvement le plus naturel pour l'œil occidental¹. Ces représentations institutionnelles et médiatiques des corps des décrocheurs se retrouvent dans les dispositifs :

Et j'ai vu que pas mal d'ateliers visaient à travailler sur le corps des élèves, tu en as mis en place toi ?

Bah oui, on a quelques trucs qu'on essaie de mettre en place, c'est sûr que quand tu les vois dans le bureau, la manière d'être assis (mime le dos rond). Je trouve que ça dit beaucoup sur leur situation. (Sophie, nouvelle coordonnatrice à Olympe de Gouges)

Ancienne comédienne et metteuse en scène, une intervenante met en lien la situation des décrocheurs avec leur rapport au corps. Elle va également plus loin, en incriminant les technologies numériques et les évolutions pédagogiques qui pourraient en quelque sorte désactiver le corps des jeunes, et dont les décrocheurs pourraient être particulièrement victimes.

¹ A l'inverse, au cinéma, il est possible de créer un sentiment de malaise chez le spectateur en faisant marcher un personnage inquiétant de la droite vers la gauche (Van Sijll, 2013).

Je me rends compte que c'est l'expression qui pose le plus de problèmes. Pour un adolescent qui a du mal avec son corps, et là de s'imposer par le corps et c'est ce qui est le plus difficile. (...) Je le vois avec les terminales notamment, les jeunes sont très gênés à l'oral, ils ne sont pas à l'aise. (...) Un problème c'est que l'école ne donne plus de repères physiques. Comment on fait de la géométrie quand ils ne connaissent pas la notion de plan. Il faut donner corps à l'enseignement. Mais maintenant il faudrait arrêter d'écrire sur un papier, mais sur des tablettes. Mais où est le mouvement ? On va aller jusqu'à où pour leur retirer leurs corps ? Alors des fois on me dit t'es contre les trucs modernes etc. Mais non j'en ai aussi. Mais là on est plus dans l'espace, on n'a plus de corps. Ils connaissent la ligne de métro mais pas au-dessus. Avec les Mappy, ils connaissent la ligne sur l'écran mais pas le quartier. Et tout est comme ça. Par contre quand je les relie au corps, j'entends jamais une mouche voler. Vous êtes avec moi ? « Oui madame on vous écoute ! » Des élèves comme ça, il faut les relier au corps. Et puis maintenant faudrait pas leur interdire le portable en classe. Non mais arrêtez ! Je leur prends les casquettes et je les mets sur ma tête. Alors ça les fait marrer. Oui j'enlève les casquettes car je veux voir les visages. (Emma, ancienne intervenant atelier théâtre et philosophie à Olympe de Gouges).

De même, l'intervenant responsable de l'atelier radio, dans lequel les élèves doivent créer un documentaire radiophonique, se plaindra du manque de motivation globale de la classe en mettant en cause leurs attitudes corporelles : *« Et là ils me demandent "Non mais ça sert à quoi de faire ça ?" Ils s'intéressent à rien ils restent assis sur leurs chaises comme des loques. »*

2. Libérer l'esprit en travaillant sur les corps

La disposition des salles utilisées peut évoluer selon les cours ou les ateliers. C'est notamment le cas de l'atelier de philosophie, dans lequel l'intervenante demande aux élèves en début de cours d'écartier les tables, « *Allez tout ça, ouste, sur les côtés* », et fait s'asseoir les élèves en rond. La plupart des enseignants et des intervenants autorisent d'ailleurs une plus grande liberté physique aux élèves que dans le système éducatif ordinaire. Certains permettent aux jeunes d'aller aux toilettes et de se déplacer pour aller charger un téléphone sur une prise ou jeter un objet à la poubelle. De la même manière, les élèves sortent parfois de la salle de cours pour répondre à un appel téléphonique, sous prétexte de son importance, « *non mais c'est pour un stage !* » Dans le cadre de notre cours, il nous arrive de refuser ces appels. La phrase type contenant « *c'est pour un stage* » revient souvent, à la manière d'un *running gag* et les refus entraînent souvent des rires complices de la part des autres élèves mais aussi quelques fois de celui qui en fait la demande.

De plus, les élèves, qui sont d'ordinaire appelés à mettre de côté leur culture juvénile, dans la logique de la forme scolaire visant notamment à séparer spatialement et symboliquement l'école du monde extérieur (Vincent, Lahire & Thin, 1994), sont parfois appelés ici à l'utiliser voire à la renforcer dans les ateliers artistiques. Le court-métrage réalisé (avec l'intervenant vidéo, les élèves et nous-mêmes) fut nommé *Ksoss-school* en référence à l'expression « cassos », diminutif de « cas-sociaux¹. » Il consiste en une forme de parodie des attitudes anti-scolaires des élèves. Les différentes scènes invitent donc les élèves à surenchérir certains éléments de la culture juvénile populaire ; centres d'intérêt, manières de parler, postures, attitudes etc. Une tendance qui se remarque aussi dans la réalisation du clip de rap, reprenant de nombreux codes du genre à travers les vêtements, l'attitude vestimentaire ou encore le langage utilisé.

1 Selon le dictionnaire numérique Dico2Rue (www.dico2rue.com).

C'est aussi le rapport au corps de l'enseignant qui diffère, puisque certains intervenants, des hommes dans nos observations, serrent la main des élèves de sexe masculin à leur arrivée en classe et parfois à leur départ. Un échange physique réciproque et égalitaire qui entre en contradiction avec la domination physique et spatiale de l'enseignant, pouvant déambuler debout au sein de la classe et parfois surélevé sur une estrade en face des élèves, alors que les élèves se voient imposés une position assise et relativement immobile (Pujade-Renaud, 1983).

Aussi, comme dans le discours de la pilote du réseau Foquale retranscrit plus haut, on retrouve la volonté d'éviter de comprimer le corps des élèves au travers de cours qui les laisseraient trop immobiles. À l'idée d'organiser une sortie en lien avec nos séances sur les inégalités dans l'atelier de sociologie, Lauryne, l'ancienne coordonnatrice de Jules Vallès se montre très favorable à ce projet : « *oui, il faut absolument les faire bouger, qu'ils sortent, qu'ils voient l'extérieur !* » Lors d'une autre séance, la coordonnatrice nous propose de l'accueillir durant la deuxième heure afin de mettre en place un atelier de confection de badges, avec le même type d'arguments : « *comme ça, ça les fera bouger un peu à faire des trucs concrets.* »

Cette liberté apparente va de pair avec un travail pédagogique sur l'expression des corps. Il est déjà perceptible dans l'atelier vidéo, où les élèves sont poussés à utiliser leurs corps comme un outil expressif, dans la logique du travail fait avec les demandeurs d'emploi (Le Yondre, 2012). L'atelier conte et relaxation vise ainsi spécifiquement ce travail sur les corps, mais également d'autres, qu'ils consistent à réaliser des clips vidéos, des courts métrages ou encore à jouer une pièce de théâtre. Même des cours en apparence plus traditionnels cherchent aussi à modeler les corps des élèves. C'est le cas de l'atelier multimédia de 2016-2017, dans lequel l'intervenante travaille semble-t-il sur la confiance en soi des élèves à travers un usage original du corps :

« *L'encadrante est vachement sympa, elle est assez connue ici elle fait des vidéos Youtube qui sont pas mal regardées. Bon le contenu n'est pas fou* »

mais elle a de bonnes idées. C'est super ce qu'elle fait avec eux. (...) Les élèves sont assis en rond, sauf un qui se tient debout, avec les yeux bandés. Et là ceux qui sont assis doivent faire des compliments à celui qui est debout, s'ils en ont envie. Mais en tout cas ils ne doivent pas être insultants ni méchants. Et bien ça leur a fait vachement de bien d'être dans des logiques positives entre eux. Mehdi était super content. On lui disait « t'es intelligent, t'es beau ». Ce gamin-là, on ne lui a jamais fait de compliments dans sa scolarité¹. (Khadija, coordinatrice MLDS Jules Vallès, au sujet d'un atelier mis en place par une intervenante encadrant l'atelier multimédia)

Si l'idée consiste ici à travailler sur la confiance en soi, celle de l'ancien cours de philosophie dispensé à Olympe de Gouges cherche davantage à favoriser l'ouverture d'esprit des élèves, ce qui constitue un des objectifs principaux du dispositif :

Aussi je travaille beaucoup sur la respiration, avec des éléments de yoga notamment. Fermer les yeux par exemple, alors ça c'est très dur pour eux. Un moment donné j'ai enlevé les tables et les chaises. Et je les ai même fait asseoir sur les tables. Cette ouverture ça ne leur plaît pas toujours. (...) Hier on a fait massage, enfin du dos, travailler sur les tensions etc. J'entends « on est pas pédés ». C'était sûr que ça allait venir ce truc ! Et je les ai fait travailler sur un auteur Tennessee Williams et je finis par leur dire à la fin qu'il est homosexuel, je l'ai fait exprès. Alors là c'était « homo, gna gna gna. » Donc on a discuté de l'homosexualité et c'est revenu au moment du massage. (...) Si on est gêné avec ses émotions est-ce qu'on peut

¹ Nos observations des interactions entre les élèves nous feraient dire néanmoins que Mehdi a souvent tendance à attirer la sympathie de ses camarades de classes.

apprendre ? (Emma, ancienne intervenante atelier théâtre et philosophie à Olympe de Gouges).

L'enseignante explique en effet qu'elle travaille sur le corps d'une manière assez technique (« *la respiration* », « *des éléments de yoga* ») mais aussi sur des éléments plus abstraits et d'ordre psychologique comme l'expression ou l'ouverture d'esprit. Il s'agit en effet de ne pas être « *géné avec ses émotions* », puisque cela risquerait d'empêcher les élèves d'« *apprendre.* » Le cours sur le romancier et dramaturge Tennessee Williams est ainsi relié à un exercice de massage du dos entre élèves, afin d'enclencher semble-t-il une discussion sur l'homosexualité avec l'idée de bousculer les préjugés des élèves. L'intervenante responsable de l'atelier Contes dira également travailler explicitement sur le corps des élèves lors d'un conseil de classe.

Khadija : Si on fait ces ateliers, c'est qu'il faut rappeler la nécessité de ne pas seulement instruire mais aussi d'éduquer

Responsable de l'atelier Contes-relaxation : Oui c'est vrai je mets vachement en jeu le corps des jeunes avec les contes. (...) Je pense que c'est important cette « *corporalité* » du conte. (*Extrait d'un conseil de classe dans le dispositif de Jules Vallès.*)

Un travail spécifique sur les corps est aussi effectué au sein de l'atelier CV Vidéo d'Olympe de Gouges. Cette fois-ci il implique non seulement de prêter attention aux postures qui constituent des signes de confiance en soi mais aussi semble-t-il qui sont assimilées par l'intervenant à une forme de volonté. L'atelier consiste ainsi à créer une lettre de motivation et de CV sur un clip assez court. Lors de la troisième séance, des exemples sont diffusés sur une tablette. Les vidéos durent entre deux et trois minutes et sont montées avec un plan de face de la tête des élèves ou de leurs corps et un autre de côté en gros plan. Après avoir

peaufiné leurs textes durant la première heure et les avoir imprimés au CDI (centre de documentation et d'information), un premier élève est invité à se lancer. Après plusieurs essais de positions, « *on travaille la posture c'est important* », l'élève reste debout et adossé à une table avec la fenêtre en fond donnant sur la partie boisée de la cour de récréation. Un peu en retrait il lui est demandé de mettre en scène un corps volontaire et engagé : « *T'es un sportif, t'as une vraie prestance physique, utilise là ! L'important c'est pas vraiment le texte, c'est de montrer que vous avez envie.* »

Interrogeant la coordinatrice de la MLDS de Jules Vallès sur l'absence d'EPS dans l'emploi du temps, une matière qui travaille justement spécifiquement sur les corps, elle insiste durant l'échange sur sa volonté d'éviter des sports « *trop classique(s).* »

Je n'ai pas envie de mettre en place un cours trop classique. Si c'est pour faire juste du foot ça sert à rien.

Tu voudrais faire quoi ?

Je pense que c'est du yoga qu'il faudrait faire avec tous les décrocheurs.

Moi cette année je vais essayer de faire venir un prof de psychoboxe.

C'est quoi ?

C'est une boxe un peu différente où il faut se relâcher. Ça fait ressortir des trucs c'est intéressant. (Khadija, coordonnatrice MLDS à Jules Vallès)

Le site internet de l'Institut National de la Psychoboxe¹ décrit la discipline et ses effets escomptés comme ceci : « *La psychoboxe est un dispositif thérapeutique original, fondé par R. Hellbrun. Il s'agit de pratiquer un assaut d'une minute trente avec un psychoboxeur. La*

1 www.psychoboxe.com

force des coups est très fortement réduite pour atteindre un niveau de sécurité optimale et permettre le travail sur soi. Le tiers "symbolique", obligatoirement psychologue, psychanalyste ou psychiatre est garant du cadre. Il dirige les temps de verbalisation à partir de ce que cette mise en scène de combat a bien pu réveiller. On combat en retenant ses coups. On touche. On est touché et on en parle ! » Ce type d'activités est aussi valorisé par Sophie, la nouvelle coordonnatrice d'Olympe de Gouges, qui souhaiterait mettre en place une séance de yoga et avait recouru auparavant aux services d'un intervenant en « danse-théâtre », bien qu'elle n'ait pas pu en avoir l'occasion cette année.

Nos résultats montrent donc que le travail sur le corps est très présent, mais il diffère en partie de celui qui est généralement effectué auprès des allocataires du RMI (ancien RSA) pour lesquels la majorité des activités physiques restent orientées vers des sports favorisant l'endurance et l'effort plutôt que vers l'expression et la connaissance de soi (Le Yondre, 2012). Dans le cas de la MLDS, l'accent est mis au contraire sur le deuxième type d'activité, en substituant à l'EPS « *trop classique* » la relaxation ou le yoga en cohérence avec les objectifs du dispositif en termes de compétences sociales, liées à des éléments d'ordre psychologique (confiance en soi, ouverture d'esprit et volonté).

Conclusion du chapitre III :

Ciblant un groupe d'élèves particuliers, le dispositif ne fait pas seulement preuve d'une forme d'individualisation de l'accompagnement à l'échelle de l'institution scolaire mais également à la sienne puisque les élèves qu'il accompagne bénéficient de parcours individualisés comme c'est le cas pour les bénéficiaires d'aides sociales. C'est aussi sur le plan pédagogique que l'on retrouve cette individualisation de l'accompagnement avec l'attrait pour l'individu et l'expérience de l'élève au sein de certains ateliers.

Cette individualisation va de pair avec une interprétation multidimensionnelle du décrochage qui tend à donner beaucoup d'importance aux causes individuelles et notamment psychologiques. Elle s'allie à une forme de psychologisation de l'accompagnement qui cherche à s'adapter à la personnalité des élèves tout en les invitant à la modifier, voire à la redresser. Cette tendance est cohérente avec le travail sur les dites « compétences sociales » dont la formulation se rapproche de traits psychologiques des jeunes comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté.

Il s'agit enfin d'accompagner ce travail sur soi en portant une attention spécifique sur les corps des élèves qui symboliseraient les stigmates de leur décrochage. Pour ce faire, le dispositif propose des ateliers qui donnent une certaine liberté apparente aux corps des élèves et un usage original de ces derniers, afin de travailler sur des logiques de confiance en soi ou d'ouverture d'esprit.

Ce travail individualisé sur la psychologie de l'élève qui passe notamment par un regard sur les corps des décrocheurs entre en résonance avec la conditionnalisation des aides sociales, qui va être abordée dans le chapitre suivant.

Chapitre IV : La conditionnalisation de l'accompagnement des décrocheurs

Ce quatrième chapitre explore d'autres dimensions de cette proximité entre l'accompagnement lié aux évolutions des politiques sociales et celui des dispositifs. Il montre en effet qu'il existe une forme de conditionnalisation de l'accompagnement des décrocheurs, et que la nature et la qualité de l'aide apportée sont ici conditionnées à l'engagement dans le dispositif, ainsi qu'à des jugements reliés à la personnalité des élèves. Cette conditionnalisation a des effets non seulement sur les contenus d'enseignements et la manière de les transmettre, mais aussi sur le rapport qu'entretiennent les élèves et les membres de la communauté éducative.

A. Une aide qui se mérite

Les jeunes accompagnés peuvent bénéficier d'un accompagnement plus ou moins important et intéressant pour eux. La voie royale, selon les coordonnatrices, est l'inscription en début d'année dans une filière ordinaire, particulièrement dans le cas d'un vœu qu'ils n'ont pas pu obtenir par les voies ordinaires. Il est également possible d'intégrer le pôle de remobilisation MLDS avec une aide plus ou moins importante apportée dans la recherche de stage au cours de l'année. Les élèves du dispositif peuvent même parfois se voir offrir la possibilité d'intégrer une filière ordinaire au cours de l'année. Leurs vœux d'orientation seront également appuyés par les coordonnateurs qui le souhaitent en fin d'année. Enfin, les

jeunes accompagnés ont aussi la possibilité de bénéficier d'un stage au sein d'une entreprise locale ou d'un suivi individualisé plus ou moins fréquent¹.

Si les notes et les appréciations des enseignants se veulent bienveillantes et que les absences des élèves ne sont que peu ou pas réprimandées, il reste que les jeunes sont évidemment soumis à des formes de jugements dans les dispositifs. Ces jugements ne s'appuient pas au premier chef sur les performances scolaires des jeunes accompagnés mais plutôt sur leur capacité à faire preuve de motivation et d'engagement au sein du dispositif. Ceci est explicité auprès des futurs élèves lors de la réunion de présentation du dispositif du lycée Olympe de Gouges. Ces réunions de présentation du dispositif sont organisées par les coordonnateurs du dispositif en début d'année scolaire. Les jeunes présents y sont invités de différentes manières, par l'intermédiaire de leur ancien établissement, de la Mission locale ou encore du CIO. La salle est composée de tables disposées en U mais les jeunes s'assoient au fond où elle organisée de manière plus classique.

Les jeunes présents à cette réunion ne seront pas forcément scolarisés au sein de la partie classe (pôle de remobilisation) du dispositif par la suite. Ainsi, ils peuvent opter pour un simple suivi individuel par le coordonnateur ou même pour une rescolarisation dans une filière ordinaire, si cette possibilité leur est offerte. La réunion à laquelle nous avons pu assister dure un peu plus d'une heure et est menée par la coordinatrice du dispositif ainsi que par une CPE de l'établissement, impliquée dans le dispositif (elle dite référente.) Après s'être présentées, ces dernières affichent les objectifs du dispositif, les différentes solutions pour lesquelles les jeunes peuvent opter et les acteurs qui pourront leur venir également en aide (Missions Locales et CIO notamment.)

¹ Pour rappel, le propos est ici centré sur le pôle de remobilisation et ne concerne donc pas tous les élèves accompagnés par la MLDS.

La deuxième page du diaporama nommée « *Pour que cela marche* », présente ainsi les deux points suivants ; « *Sois acteur de ton projet de formation* », « *Viens à tous les ateliers et RDV.* » Sur la dernière page qui vient clôturer le diaporama est inscrit « *vous êtes adulte, vous êtes l'acteur !* » Le jeune accompagné est ainsi appelé à être partie prenante de l'aide apportée par le dispositif, ce que la CPE viendra appuyer avec ces propos :

Si vous voulez être scolarisés, surtout cette année (soit en classe MLDS soit par l'inscription tardive dans une filière ordinaire), il va falloir montrer votre volonté. Nous on fait un bout de chemin vers vous, disons quarante pour cent, mais les soixante autres pour cent, c'est à vous de les faire. Mais plus vous êtes là, plus on vous connaît, plus on va avoir envie de vous aider.
(Eléna, CPE référente du dispositif Olympe de Gouges)

Ce mérite semble ainsi surtout reposer sur une forme de présence et de motivation affichée. Eléna explicite même que les plus méritants pourront ainsi obtenir une aide plus importante de la part des acteurs du dispositif. À la suite de cette réunion de rentrée, les élèves, avec un parent lorsqu'il est présent, sont invités à passer des entretiens individuels au sein de la même salle. Lors de ces entretiens, la coordinatrice et la CPE insistent sur la nécessité pour les jeunes de produire des efforts s'ils veulent être aidés.

Eléna : Donc tu as été confrontée à deux discours différents. À la DSDEN (Direction des services départementaux de l'Education Nationale) ils t'ont dit ok pour terminale avec rattrapage de stage mais dans ton établissement t'as eu un refus. Bon ici on a peut-être une place pour toi en commerce. Tu serais prête à la prendre ?

Hizia : oui.

Eléna : Tu serais prête à venir ?

Hizia : Bah oui.

Eléna : *Bon bah je vais voir ce que je peux faire, mais par compte, tu vas venir en cours. Parce que là, moi, si j'arrive à faire ça, et que tu nous déçois, je prends sur ma crédibilité personnelle.*

Céline : *Donc là si on te trouve une place, il va falloir penser à rattraper, rattraper, rattraper !*

Cette ancienne élève en Première commerce au sein d'un autre établissement du district, dans lequel elle n'a pas pu redoubler, du fait de ses huit semaines de stage à rattraper, ni passer en terminale avec la condition rattrapage de stage, souhaite obtenir l'une des deux possibilités dans un autre établissement avec l'aide de la coordonnatrice. Cet échange met bien en scène cette idée d'efforts conjugués des deux parties. Du fait de l'implication personnelle de la CPE référente co-responsable du dispositif qui « *prend sur (s)a crédibilité personnelle* » dans cette recherche de solution, le potentiel élève est amené à s'engager sur sa motivation scolaire. Cette conditionnalisation de l'accompagnement dans la MLDS revient aussi chez certains acteurs des dispositifs, en négatif, avec l'idée que les jeunes accompagnés considèrent trop souvent l'aide apportée comme due, ce qui nous rapproche encore des représentations sur les chômeurs qui ne méritent pas l'aide apportée (Salais et al., 1986 ; Daniel et Tuchsirer, 1999 ; Fretel, Touchelay & Zune 2018) :

Le public par rapport à l'institution a beaucoup changé. Au début on sentait la honte et la culpabilité. Je travaillais sur l'estime de soi avec une autre COP. Mais depuis 2-3 ans au pôle insertion on voit qu'ils sont dans l'ordre de l'exigence par rapport à l'école. (...) Les élèves sont dans l'ordre de l'injonction, réparer leur position, ce qu'on leur doit. C'est l'époque. Au fil des années les politiques éducatives répondent à des exigences européennes, pas d'élèves sur le carreau. On comble le vide. Les garder à tout prix mais les garder. Beaucoup d'élèves n'ont pas redoublé. Pas de sanctions et de redoublements qui permettent de réfléchir à ses actes. Un peu comme dans

les classes relais. Ils leur manque un moment de vide. (...) Ce qui me frappe c'était aussi ça. Les élèves ont tout de suite des exigences. Je veux ci je veux ça. A l'époque ce n'était pas le cas. Leur positionnement vis-à-vis de l'institution. Cette institution est quantitative. Vous l'avez inscrit à la ML (Mission Locale), très bien vous êtes plus décrocheurs. Du coup on les conforte dans leur désir. C'est un problème de l'éducation nationale et de la famille. Le problème me dépasse. Ils ont 16 ans et je dois travailler sur 15 ans d'éducation nationale et de famille (en tant que conseillère d'orientation-psychologue.) L'autre fois à la MLDS un gamin avait deux heures de retard et il m'engueule. On inverse complètement les positions. (...) Dans le BO, il est écrit que n'importe quel gamin est en droit de venir dans un CIO et d'exiger une place dans un lycée pro. On demande de rappeler des élèves qui ne sont pas venus depuis deux-trois ans voire plus. Les gamins disent « Allez-vous faire foutre ». (...) J'essaye, moi, de faire bouger la notion d'exigence. Tous leurs vœux pour la seconde sont défavorables. Montrez-moi vos compétences avant de désirer ! (Mouna, ancienne responsable d'un atelier de technique de recherche d'emploi à Olympe de Gouges)

L'ancienne responsable de l'atelier de Technique de recherche d'emploi me fera savoir en début d'entretien que son propos n'engage qu'elle-même et qu'elle pense ne pas représenter la norme dans le dispositif, notamment du fait qu'elle n'apprécie pas les rapports de trop grande proximité et l'aspect « *trop bienveillant* » qui existe selon elle dans les dispositifs. Pourtant, son propos semble cohérent avec cette logique de conditionnalisation des aides. Elle souhaite finalement pouvoir conditionnaliser davantage l'aide apportée, avant même le suivi effectué par la MLDS d'une manière plus radicale que les autres acteurs.

Même si Henry, le responsable du pôle décrochage scolaire à la DGESCO souhaiterait que les coordonnateurs aient davantage recours au contrat, il n'existe pas sur nos deux terrains une telle pratique que l'on retrouverait aujourd'hui dans l'accompagnement social. Les coordonnateurs y font néanmoins référence en termes de « contrats moraux » qu'ils passent avec les jeunes accompagnés et leur famille. La responsable d'un atelier de technique de recherche d'emploi dans le dispositif Jules Vallès fait explicitement référence à ce contrat moral avec les élèves lors d'une séance de vie de classe (**Encadré suivant**).

Encadré 11 : Un contrat clarifié ?

Vie de classe du 03/12/18

Règles de vie de classe

Contrat de travail

50% 50%

Règle de vie de classe

Contrat

Contrat Lycée

Règlement intérieur

Formatrices

Elèves

Proviseurs

Parents éducs

Valeur - respect soi / autres

- respect, règlement intérieur
- on s'écoute et on laisse parler
- avoir une parole bienveillante
- s'entraider
- politesse
- parler correctement, normalement avec un volume sonore ok
- respecter les horaires - ponctualité
- répondre quand on nous pose une question.
- hygiène corporelle
- espace vital
- avoir une posture correcte
- respect de l'opinion de l'autre
- faire de son mieux
- Respecter l'individualité
- Parler en "Je"

Source : Page du cahier d'une élève dans la classe MLDS de Jules Vallès

Cette dernière nous a ainsi transmis la photographie de la page d'un cahier d'un de ses élèves (**encadré précédent.**) Une séance d'heure de vie de classe vise ainsi à expliciter les attentes du dispositif vis-à-vis des jeunes accompagnés. Un contrat moral est passé en entretien individuel ; *« je passe un contrat avec eux en vie de classe sur les règles de comportement en classe : je peux vous photocopier le contrat que nous avons passé ensemble. »*

Un schéma est donc réalisé en classe. Il met en avant l'aspect structurel des contrats dans les relations qui engagent les différents acteurs du dispositif. Ainsi, les formatrices (autre nom donné au coordonnateur) sont liées aux proviseurs par un contrat de travail. Parents ou éducateurs établissent également une relation contractuelle avec les proviseurs et doivent s'assurer du respect du règlement intérieur de l'enfant dont ils ont la charge. De même, l'élève lui-même est lié au proviseur par un autre contrat. Plus généralement, des liens sont schématisés entre les élèves et les différents acteurs ; parents/éducateurs, formatrices, proviseur et matière. Le segment tracé entre les formatrices et les élèves est même fractionné en deux parties égales sur lesquelles sont inscrites les valeurs de 50%. En dessous, une flèche à deux têtes surmonte les « règles de vie de classe ». On met ainsi en valeur la réciprocité du contrat et une forme d'égalité entre les deux parties qui doivent s'impliquer de manière équivalente. Une réciprocité égalitaire qui rappelle le discours de la coordonnatrice retranscrit plus haut, mettant en avant son engagement dans la situation de l'élève concernée et appelant cette dernière à faire de même ou encore dans celui de la CPE coresponsable du dispositif expliquant qu'ils font 40 pour cent du « chemin » vers les élèves tandis que ces derniers doivent accomplir les 60 autres pour cent.

Les règles de vie de classe exposées sont rattachées aux valeurs de respect de soi et des autres. Bien que le contrat implique généralement les deux parties qui le signent, ici on explicite seulement les attentes du dispositif envers le jeune accompagné. Parmi les règles décrites on cite notamment le règlement intérieur et des éléments qui pourraient y être attachés ; « ponctualité », « politesse » ou encore « hygiène corporelle ». On voit également

des éléments plus originaux qui peuvent être mis en lien avec les pédagogies et les modalités d'accompagnement mis en place dans le dispositif : « espace vital », « s'entraider », « respecter l'individualité » ou encore « parler en 'Je'. »

Encadré 12 : Fiche d'autoévaluation à Jules Vallès

Semaine du / /2014 au / /2014

Elève :

Date et intervenant	Ponctualité	Motivation	Ecoute	Intégration	Expression	Autonomie	Respect du RI	Signature
	Assiduité	Implication	Attention			Organisation		

Professeur : évaluez l'élève dans la case grise selon le critère d'appréciation

suivant 

Elève : évaluez-vous dans la case blanche selon le critère d'appréciation suivant



Source : fiche distribuée dans les cours de la classe MLDS de Jules Vallès

La coordinatrice de Jules Vallès a mis en place ce système d'autoévaluation comportementale (**encadré précédent.**) Sept critères d'évaluation sont présents sur ce tableau, la ponctualité/assiduité, la motivation/implication, l'écoute/attention, l'intégration, l'expression, l'autonomie/organisation et enfin le respect du règlement intérieur. Généralement distribué en fin de cours, ce papier est rempli à la hâte par les élèves, empressés de sortir. Le vocabulaire employé n'est d'ailleurs pas forcément compris par ces derniers, notamment les élèves allophones, et certains termes comme « intégration » peuvent sembler flous. Les émoticônes rouges, jaunes et verts, qui signifient respectivement mécontent, moyennement satisfait et heureux ont été substitués à une notation sur trois points qui existait sur la version précédente. L'enseignant doit ensuite donner sa propre évaluation.

Ici encore, se dessinent des proximités avec les compétences sociales sur lesquelles le dispositif essaie de travailler. On cherche notamment à évaluer la motivation et l'implication des élèves ainsi que leur « intégration », leur écoute et leur autonomie, mais aussi le respect des règles scolaires telles que l'assiduité, la ponctualité et le respect du règlement intérieur. Cette fiche d'autoévaluation semble également relever de cette vision bipartite du contrat. L'élève est ainsi invité à juger lui-même de son engagement dans le dispositif à travers les items « ponctualité/assiduité », « motivation/implication », « intégration » et « autonomie » qui constituent la majorité de ces critères. C'est d'ailleurs une des raisons invoquées par Khadija, la coordonnatrice, lorsque nous discutons avec elle de ce document ; *« je pense que c'est bien, ça les responsabilise sur leur implication dans la classe. »* Ces propos confirment l'analyse plus générale des contrats en éducation, qui visent à créer une pédagogie censée être plus participative et « implicante » pour les élèves, avec un certain détournement de la notion de contrat puisque ce dernier est censé être passé entre deux partenaires égaux libres de leur choix. Pourtant, dans l'institution scolaire, par définition, les positions des adultes et des jeunes sont asymétriques : c'est de fait un instrument de conditionnalisation de l'aide apportée au jeune, ce dernier n'a donc pas le choix, il doit signer son acceptation des règles pour être admis dans l'institution (Glasman, 1999.)

En effet, les contrats supposent l'égalité de rang entre les parties et le libre engagement de chacun (Gaudin, 1996.) Le schéma contractuel exposé dans l'atelier de Technique de recherche d'emploi clarifie seulement les attentes qu'ont le dispositif et l'établissement envers l'élève. Ici, ces contrats moraux, tels qu'ils sont exposés, mettent surtout en avant les attentes du dispositif envers le bénéficiaire de l'aide et disent assez peu de ce que l'élève peut en attendre en retour.

B. Un mérite qui porte sur la motivation et la personnalité

1. Les inégalités de traitement selon la motivation affichée

La conditionnalisation implique de l'individu accompagné qu'il mérite l'aide apportée. Ce mérite peut d'abord porter sur la motivation supposée des élèves comme on l'a vu plus haut, selon leur capacité à se mettre en action et à faire preuve de motivation, comme le dit la CPE référente du dispositif lors de la réunion de rentrée du dispositif d'Olympe de Gouges.

Le temps passé avec chaque jeune lors des entretiens individuels de rentrée peut aussi nous apporter des éléments en ce sens. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, à la suite de la réunion de rentrée, des entretiens individuels sont organisés (**tableau suivant**).

Tableau 6 – Entretiens de rentrée avec les jeunes suivis par la MLDS

<i>Ordre de passage</i>	1	2	3	4	5	6
<i>Présence d'un parent</i>	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
<i>Durée de l'entretien (en minutes)</i>	23	24	16	13	14	11
<i>Solution envisagée</i>	Recherche d'une place en Bac pro réseaux informatiques et systèmes communicants.	Place potentielle en Bac pro commerce dans l'établissement.	Inscription en classe MLDS.	Inscription potentielle en classe MLDS.	Place quasiment assurée en seconde.	Suivi en entretien individuel.

Source : Observation des entretiens de rentrée du dispositif Olympe de Gouges 2019-2020

L'ordre de passage n'est pas défini selon des critères liés à l'ordre alphabétique par exemple. Il se négocie de manière informelle à travers les discussions avec les élèves avant la réunion, et la présence des parents semble jouer un rôle important. Un jeune de 18 ans accompagné de sa mère ira donc vers la coordonnatrice et la CPE dès la fin de la réunion. Le deuxième entretien se fera également auprès d'une jeune accompagnée de sa mère.

On observe ainsi que la présence des parents pourrait être reliée à l'ordre de passage mais également, semble-t-il, à la durée de l'entretien, puisque les rendez-vous les plus longs (23 et 24 minutes) se feront avec les jeunes accompagnés de leurs mères. L'ordre de passage semble également jouer sur le temps passé en entretien. On observe en effet une tendance décroissant du temps passé en entretien au fil de ces derniers (23, 24, 16, 13, 14 puis 11 minutes).

Plus importantes pour la scolarité des élèves, les solutions envisagées ne sont pas les mêmes selon l'ordre de passage et donc la capacité à se montrer impliqué à travers la négociation de sa place (Présence des parents ou non, initiative d'aller vers les acteurs etc.). Ainsi, les deux premiers élèves se voient proposés une réinscription possible dans une filière professionnelle, ce qui, dans ce contexte, peut être considéré comme la voie royale. Les troisièmes et quatrièmes se voient proposés une inscription en classe MLDS. Arrivée en France cette année, la cinquième pourrait réintégrer une classe de seconde alors qu'elle était en classe de terminale dans un pays d'Afrique Sub-saharienne. Le sixième, qui est parti discuter avec d'anciens camarades de l'établissement dans le couloir, se verra plutôt proposer un suivi en entretien individuel de situation au fil de l'année.

Il est intéressant de noter ici que cette aide n'est donc pas la même pour tous les élèves ; certains vont avoir un entretien plus ou moins long et des solutions plus ou moins intéressantes. Dans le cas des entretiens, on voit que la motivation défendue par la coordonnatrice et la CPE référente juste avant la réunion joue déjà ici. Les élèves, et leurs

parents pour certains, vont bénéficier dès le début de l'année, d'un accompagnement inégal. Ceux dont les parents auront pris la peine de venir et ceux qui auront su négocier avant la réunion leur ordre de passage, faisant ainsi montre de motivation, profitent semble-t-il d'un accompagnement plus important, comme cela est assumé lors de la réunion, les fameux 50/50 ou 60/40 pour cent du chemin à parcourir pour chacun des protagonistes dans sa rescolarisation.

2. Un jugement qui se porte aussi sur des qualités personnelles

Nous l'avons vu, le dispositif se donne pour objectif de transmettre des compétences sociales (comme la confiance en soi, la motivation et la volonté) à travers un certain nombre d'ateliers professionnels et artistiques mais aussi plus largement à travers les modalités d'accompagnement du dispositif, y compris dans les cours disciplinaires (Chapitre 1). Ce travail, associé à une forme de psychologisation (Chapitre 2), donne ainsi plus d'importance à l'individu qu'à l'élève. Mouna, qui exposait plus haut la nécessité d'avoir des exigences vis-à-vis des jeunes accompagnés, dit notamment « *C'est des gamins qui sont très touchants, ils se laissent déborder par les émotions.* » Ce type de jugements vient ainsi se porter sur les qualités personnelles de l'élève comme à travers les appréciations de bulletins scolaires suivants :

Vous devez oser plus! L'être humain a toujours appris en se trompant d'abord ! (Atelier Multimédia)

Malgré beaucoup d'absences, et des problèmes de timidité, (X) s'est cependant ouverte et s'est mise au travail mais pourrait faire bien plus. (Atelier Radio)

Assidue et très effacée, j'aimerais l'entendre et la voir plus prendre sa place. (Atelier Arts)

Dans les ateliers où elle a été présente, (X) s'est fortement impliquée dans la participation aux différents exercices, a montré de la curiosité et une forte volonté à vouloir progresser. Dommage qu'elle ne soit pas plus présente. Continuez ! (Atelier Technique de Recherche d'emploi)

Un fort potentiel décelé par l'équipe, ainsi que des compétences relationnelles et humaines avérées, entachées par de nombreuses absences. C'est dommage nous attendions plus de vous ! (Appréciation globale du conseil de classe)

Ces extraits d'appréciations des intervenants apposées aux bulletins des élèves de la classe MLDS du lycée Jules Vallès en 2015-2016 sont en effet révélateurs des attentes du dispositif sur la personnalité des élèves. On fait référence à la « *timidité* » ou à la « *curiosité* » des élèves, on salue également chez l'une de ces derniers le fait qu'elle se soit « *ouverte* » tandis qu'un autre devrait « *oser* » davantage. En appréciation globale du conseil de classe, on met en avant les « *compétences relationnelles et humaines avérées* » d'un élève tout en évoquant une certaine déception à son endroit ; « *nous attendions plus de vous !* » Bien que notre enquête ne nous permette pas d'opérer une comparaison avec les appréciations que l'on retrouve dans les établissements ordinaires, la comparaison entre les appréciations des enseignants des matières générales qui travaillent en lycées général ou professionnelle la majorité du temps et ceux des intervenants, dont la plupart ne sont pas enseignants, fait apparaître des différences en termes de jugements et d'attentes.

Des difficultés subsistent concernant l'écrit. Vous devez faire des efforts pour combler celles-ci. (Français)

Très bon travail et bonne participation en classe, continuez ainsi ! (Anglais)

Début difficile à l'écrit mais (X) par son travail régulier et ses efforts a progressé. Bonne participation. Poursuivez ainsi. (Mathématiques)

Ensemble de qualité ! (X) est une élève moteur au sein de la classe. Des compétences orales et écrites qu'il faut apprendre à organiser avec plus de méthode. (Histoire)

Ces appréciations semblent moins adressées à la personnalité de l'élève. D'une part on retrouve des références aux compétences et connaissances scolaires avec « *des difficultés (qui) subsistent à l'écrit* » ou aux « *compétences orales et écrites.* » D'autre part, on appelle ici les élèves à s' « *organiser avec plus de méthode* », à faire preuve d'un « *travail régulier* » tandis qu'on salue le « *travail* » réalisé par deux autres.

Une analyse textuelle chiffrée des appréciations des enseignants et intervenants sur les bulletins scolaires de la même année vient confirmer cette tendance à prendre en compte la personnalité de l'élève, et ce, tout particulièrement dans les ateliers artistiques, culturels et professionnels. L'ensemble des appréciations des 18 élèves sur les deux semestres représentent 2617 mots.

Comme nous pouvons le remarquer dans les extraits choisis plus haut, les intervenants des ateliers artistiques, culturels et professionnels tendent à fournir des appréciations plus longues. Pour les quatre enseignants des matières générales, on obtient un total de 811 mots, soit une moyenne de 12 mots par enseignant pour un élève. En ce qui concerne les cinq intervenants des ateliers, on obtient un total de 1806 mots, soit une moyenne de 21 mots par enseignant pour un élève. Les mots utilisés par les intervenants des ateliers sont également plus variés puisque le ratio nombre de mots/nombre de mots uniques est de 4,68 pour ces derniers et de 3,56 pour les enseignants des disciplines générales.

On trouve à la fois chez les enseignants et les intervenants des termes relatifs à l'engagement de l'élève dans les cours ou les ateliers. Néanmoins, les enseignants utilisent plus souvent des termes qui ont trait à une forme de travail et d'effort impersonnels, amenant à des résultats concrets (travail/travailler/travailles/travaille, effort/efforts, résultats). À l'inverse, les intervenant préfèrent des termes plutôt axés sur la personnalité supposée de l'élève (énergie / énergique, potentiel, curieux / curiosité / curieuse, investissement / investir, participer / participation, motivé.e / motivation.)

Tableau 7 – Termes utilisés dans les appréciations des enseignants et des intervenants

Catégorie de termes	Termes utilisés	Matières générales (enseignants)	Ateliers artistiques, culturels et professionnels (intervenants)
Relatifs au travail, à l'effort et aux résultats	<i>Travail/travailler/travaille</i>	19 (+14)	5
	<i>Résultat(s)</i>	8 (+8)	0
	<i>Effort(s)</i>	5 (+3)	2
Relatifs à des qualités plus personnelles de l'élève	<i>Participe /participation</i>	8	14 (+6)
	<i>Energie/énergique</i>	0	13 (+13)
	<i>Investissement/investir/Investi(e)</i>	2	10 (+8)
	<i>Potentiel</i>	2	9 (+7)
	<i>Curieux/curiosité/curieuse</i>	0	9 (+9)
	<i>Motivé.e/motivation</i>	3	7 (+4)

Lecture : les termes travail/travailler/travaille sont présents à 19 reprises dans les appréciations des enseignants sur les deux semestres alors qu'ils utilisés seulement 5 fois dans les appréciations des intervenants d'ateliers. Cela représente une différence de 14 occurrences entre les deux groupes.

Données recueillies dans les bulletins scolaires des élèves du dispositif Jules Vallès sur les premier et second semestres de l'année 2015-2016.

Les intervenants utilisent également davantage le tutoiement, à 19 reprises contre 2 pour les enseignants, et le vouvoiement, à 33 reprises contre 3. Il semble ainsi qu'ils s'adressent plus directement à l'élève. Les intervenants utilisent également plus volontiers la première personne du singulier, à 41 occurrences contre 2. En plus de s'adresser à l'élève, les intervenants mettent également en jeu leur propre personne. À l'inverse, les enseignants usent

davantage de formules impersonnelles, caractéristiques de la forme scolaire, où ce qui prédomine est le savoir et l'acquisition, comme « *résultats convenables. Plus de travail et de présence et les résultats seraient meilleurs* » (mathématiques) ou encore « *Bon travail ! Des compétences écrites solides, il faut maintenant gagner en confiance à l'oral.* » (Histoire.)

Si l'école assume généralement un traitement inégal selon le mérite lié aux résultats scolaires, d'autres formes de mérite comme la motivation et les qualités personnelles prennent ici une place importante. En effet, ces critères de jugement particuliers sont à la fois assumés par les coordonnatrices, visibles au niveau des entretiens de rentrée et fortes au sein des ateliers, qui constituent une part considérable de l'emploi du temps.

C. Une conditionnalisation qui transforme la relation pédagogique

1. Des coachs entreprenants et exemplaires

Cette conditionnalisation associée à la motivation et autres qualités personnelles des élèves participent également de l'intérêt porté sur les compétences sociales. Une de ces compétences sociales souvent invoquées par le dispositif, nous l'avons vu, a trait à la volonté des jeunes accompagnés. Cette dernière ferait défaut aux décrocheurs et serait nécessaire à leur rescolarisation. Le travail spécifique de coaching opéré dans les dispositifs, terme d'ailleurs utilisé explicitement par deux des coordonnatrices, y participe et implique d'autres rapports avec les encadrants du dispositif.

Développé aux Etats-Unis dans les années 1980 et introduit en France une décennie plus tard, le coaching est utilisé aujourd'hui comme un outil ordinaire de développement managérial. Si l'histoire du coaching peut être recherchée dans celle du « management humain » qui se développe au milieu du XXème siècle, il se serait particulièrement développé dans les dernières décennies du fait que l'entreprise, ne pouvant dorénavant garantir un emploi à vie, pousserait les salariés à travailler avant tout sur leurs capacités personnelles à

construire des projets et à s'adapter aux différentes situations qu'ils seront amené à rencontrer plutôt que sur des compétences spécifiques à une entreprise ou un emploi (Salman, 2019).

Dans ce contexte d'adaptation et de qualités personnelles transversales, le coaching souligne aussi l'importance des compétences sociales, vu comme des compétences adaptables aux différents environnements dans lesquels le salarié sera amené à évoluer (Salman, 2019). Coaching et compétences sociales se conjuguent aussi dans les dispositifs, notamment avec celles que l'on peut assimiler à une forme de volonté. Khadija insiste ainsi sur la nécessité de « *booste(r)* » les élèves, notamment grâce à l'atelier de Connaissance du monde professionnel :

Moi je fais venir un entrepreneur, un jeune qui vient des quartiers aussi, il les booste vachement. Au début de l'année, il y avait également une chef d'entreprise. Alors tu verrais le choc. Elle les prend en entretien individuel. Elle veut les booster ! (Khadija, coordinatrice MLDS à Jules Vallès)

Ce qui est recherché ici n'est pas seulement une forme de travail sur la volonté à travers une série d'exercices ou d'ateliers. L'idée est aussi de profiter de la position valorisée d'entrepreneur¹ ou du fait que les origines sociales de l'intervenant semblent similaires à celles des élèves pour créer une forme d'engouement et d'identification prompte à transmettre ces compétences. Faire intervenir pour l'atelier multimédia une animatrice de chaîne Youtube, dont la coordonnatrice précise les sujets abordés dans ces vidéos ne « *sont pas très intéressants* » mais qu'elle est « *très connue ici à (X)* », exprime assez bien l'engouement et l'identification recherché avec l'intervenant. On retrouve une forme de travail sur la volonté à

¹ L'engouement de plus en plus important pour la figure de l'entrepreneur a en effet analysé par les sociologues (Ehrenberg, 1991 ; Hernandez, 2006 ; Abdelnour, 2017).

travers l'identification également chez la CPE référente du dispositif Olympe de Gouges en 2019-2020 lors de la réunion de rentrée.

Il y a même de grands hommes qui sont passés par des moments difficiles, vous avez beaucoup de possibilités, il faut on peut dire 'ouvrir les chakras'. Vous pouvez aussi aller en apprentissage, en formation par la ML, en service civique, faire plein de choses ! (Elodie, CPE référente du dispositif d'Olympe de Gouges)

Certains intervenants mettent aussi en avant cette proximité avec les élèves qui serait prompte à l'identification :

Je suis un enfant de Bondy. Mes premiers boulots au sentier. C'est à la quarantaine que j'ai changé de branche et commencé à écrire. Ces jeunes je les comprends. (Djibril, entrepreneur, journaliste au Bondy Blog et intervenant de l'atelier CV Vidéo à Olympe de Gouges)

Ce travail d'identification pourrait sembler proche de l'autorité charismatique¹ de l'enseignant (Bourdieu & Passeron, 1964). La figure de l'enseignant, à la manière du prêtre, serait celle d'un individu qui incarne dans sa personne les dogmes et les valeurs de son institution, à travers, par exemple, sa probité ou son savoir (Dubet, 2002). Néanmoins, les éléments sur lesquels repose cette autorité charismatique diffèrent dans le dispositif. La figure n'est pas celle du savant mais plutôt de l'entrepreneur. L'objet rattaché à la figure charismatique s'éloigne ainsi du savoir. Néanmoins, dans un contexte de déclassement du

¹ L'autorité charismatique repose sur le caractère sacré, les vertus héroïques ou le caractère exemplaire d'une personne (Weber, 1921)

statut social de l'enseignant (Charles, 1988 ; Farges, 2011), la convocation par les coordonnateurs des figures charismatiques comme celle de l'entrepreneur qui est au contraire de plus en plus valorisée (Ehrenberg, 1991 ; Hernandez, 2006 ; Abdelnour, 2017) ou celle, plus moderne, du Youtubeur, entrepreneur lui aussi à sa manière, prend tout son sens. Autre différence, les rapports entre élèves et enseignants se veulent impersonnels dans la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Ici, ce qui est recherché tient au contraire à une forme de proximité entre les élèves et le coach. Il s'agit en effet de « *v(enir) des quartiers* » ou encore d'avoir un travail proche d'idéaux adolescents supposés comme celui de Youtubeur.

Les ateliers menés par des entrepreneurs sont divers (Multimédia, CV Vidéo et Technique de recherche d'emploi) et participent dans les propos des coordonnatrices d'une forme d'éducation à l'entrepreneuriat, entendu comme l'apprentissage de certaines compétences sociales attachées à l'entrepreneuriat comme l'inventivité, le risque ou l'initiative (Champy-Remoussenard 2012 ; Pepin, 2011). Si cette éducation est en effet visible dans les ateliers encadrés par des intervenants définis comme entrepreneurs, elle se focalise moins sur des compétences plus concrètes liées à cet entrepreneuriat comme la comptabilité ou l'étude de marché. À la limite, l'atelier CV vidéo peut proposer certaines compétences en marketing avec la création d'un CV sous forme de vidéo de quelques minutes qui résume les compétences et les motivations des élèves dans l'optique de trouver un stage. Néanmoins, la réalité de ces recherches de stages, de l'aveu même de l'encadrant fait que ces vidéos ne vont être que très rarement utilisées par les élèves. Aussi, il ne s'agit pas d'un apprentissage scolarisé du marketing qui pourrait permettre d'en connaître les principes, au moins dans les grandes lignes. Ce qui est travaillé dans le cadre de nos observations de cet atelier est plutôt une forme de force de persuasion, que l'encadrant relie justement au rapport avec les coordonnatrices dans une logique qui se rapproche de la conditionnalisation de l'accompagnement :

Si tu trouves pas un stage, il faut y aller, il faut pousser. Tu vois avec ta coordo c'est pareil. Il faut que vous les mettiez eux (les acteurs du dispositifs) dans la position de vous aider. Excusez-moi de le dire comme ça mais il faut les embêter ! (Djibril, entrepreneur, journaliste au Bondy Blog et intervenant de l'atelier CV Vidéo à Olympe de Gouges lors d'une séance)

2. La magistrature sociale

Cette conditionnalisation, voire contractualisation, des aides sociales a également fait évoluer les rapports entre les intervenants sociaux et les individus aidés (Macquet & Vranken, 2006 ; Astier 2007 ; Astier, 2009). L'intervenant social est ainsi érigé en juge de la légitimité de la demande et accorde ou non la prestation financière ou le maintien de cette dernière en fonction de cette évaluation (Castel & Haroche, 2001).

Au sein du dispositif, l'appui des coordonnateurs de la MLDS, qui se « mouillent » pour les élèves comme nous l'avons vu plus haut, peut être profitable aux jeunes accompagnés de différentes manières. D'abord, les coordonnateurs peuvent faciliter la recherche de stage des élèves ou encore l'accès à une formation dans un lycée professionnel l'année suivante. Ensuite, comme nous en avons discuté plus haut, le parcours des élèves au sein du pôle remobilisation est relativement individualisé malgré sa forme de classe. Certains élèves peuvent ainsi bénéficier d'un emploi du temps personnalisé leur permettant de choisir parmi les cours qui leur semblent utiles. Il est également possible de réintégrer un établissement durant l'année scolaire. Selon les coordonnatrices des dispositifs dans lesquels nous avons mené notre enquête de terrain, cette possibilité est offerte aux élèves qui sont jugés les plus aptes à réintégrer le système scolaire traditionnel et qui font montre de la motivation jugée nécessaire. Enfin, à la rentrée, comme nous l'avons vu précédemment, les jeunes ayant participé aux réunions de présentation du dispositif peuvent s'appuyer sur les coordonnateurs afin de bénéficier d'un suivi individualisé ou de trouver une place dans une classe MLDS,

voire même une filière professionnelle. Khadija se montre parfois mal à l'aise avec ce pouvoir qu'elle détient sur le parcours des jeunes accompagnés :

Une fois, j'ai eu une gamine qui était là. Elle ne voulait absolument pas s'inscrire en MLDS (entendue comme pôle remobilisation/classe MLDS). Elle voulait trouver un lycée professionnel, elle n'avait pas eu son affectation. Eh bien la gamine elle est venue sept fois ! Sept fois ! Pour me le dire. Moi je me suis dit faut pas le prendre personnellement et elle m'a touchée, alors j'ai fait les choses pour qu'elle trouve une affectation. Mais si un autre ne me touche pas ? Qui on est pour juger de ces gamins-là ? Pour choisir de donner sa chance à l'un et pas à l'autre. (Khadija coordinatrice MLDS du dispositif de Jules Vallès)

Isabelle Astier (2000) parle à ce sujet de « magistrature sociale » concernant les évolutions des politiques sociales. L'intervenant social, devenu juge de la légitimité de la demande d'aide, est alors amené à traiter l'individu aidé non seulement avec distance du point de vue général des droits qu'il pourrait obtenir mais aussi avec la proximité requise à la fois pour cerner les besoins spécifiques de la personne et afin de pouvoir juger, au sens professionnel, de son mérite individuel (l'« envie de s'en sortir » par exemple). Cette proximité est aussi favorisée par cette forme d'intérêt pour la personnalité du jeune que l'on retrouve également chez les éducateurs spécialisés (Bodin, 2011), qui prend le pas sur le travail de l'élève.

Ainsi, Khadija exprime peut-être moins une forme de doute sur le pouvoir dont elle dispose dans l'affectation des jeunes accompagnés que sur les éléments sur lesquels s'appuie le mérite supposé des jeunes accompagnés. En effet, elle met en avant le problème encouru par cette forme de personnalisation des rapports entre le coordonnateur et les jeunes accompagnés, qui laisse place aux affects, avec la possibilité d'être « touchée » ou non par un

jeune accompagné. Cette forme de personnalisation des rapports pédagogiques que nous avons vu précédemment entre en rupture avec le fonctionnement ordinaire de l'école supposant des rapports verticaux et impersonnels entre l'enseignant et l'apprenant (Bernstein, 1996). Selon Khadija, ces affects pourraient même être source d'inégalité dans le traitement des jeunes accompagnés ; « *mais si un autre ne me touche pas ?* ». Son exemple n'est pas entièrement généralisable, justement parce qu'elle expose des doutes face à son rôle, mais la montée de la logique de jugement du mérite qui conditionnalise l'aide, elle, se retrouve sur les deux terrains et dans une diversité de situations récurrentes qui font système.

Conclusion du chapitre IV :

L'aide apportée aux décrocheurs par les dispositifs n'est pas automatique, à l'instar de ce que l'on observe dans le cas pour les politiques sociales contemporaines. Sa qualité et sa fréquence dépendent, selon les acteurs du dispositif, de la capacité des élèves à se montrer proactif dans cet accompagnement. Elle n'est néanmoins pas toujours contractualisée, comme notre terrain le montre à la différence d'autres dispositifs, mais dans ce cas des formes de contrats moraux sont réalisées avec les élèves.

Ce mérite ne dépend pas tant des résultats scolaires des élèves du dispositif que de leur capacité à se montrer motivés et acteurs de leur rescolarisation. La perception de ce mérite par les acteurs du dispositif est également visible au niveau des commentaires des enseignants et des intervenants dans les bulletins scolaires. En effet, alors que les enseignants invoquent la nécessité ordinaire à l'école de travailler et de produire des efforts, les intervenants en charge des ateliers, dont le nombre important est une des spécificités du dispositif, invoquent plus volontiers des éléments ayant trait à des aspects plus profonds de la personnalité supposée des élèves comme la curiosité, le potentiel, l'énergie ou encore l'envie.

Ce rapport conditionnalisé à l'aide sociale appuyé sur un mérite fait d'envie et d'autres éléments qui pourraient sembler proches de la personnalité de l'élève vient aussi modifier le

rapport entre les élèves et les acteurs du dispositif. Les figures du coach et de l'entrepreneur aux origines sociales supposées proches des élèves participent d'une forme de proximité interpersonnelle avec les élèves dans l'accompagnement. De même, le pouvoir donné aux coordonnateurs sur le destin scolaire des élèves, appuyé sur un jugement plutôt abstrait relatif à l'engagement du jeune dans le dispositif favorise une forme de magistrature sociale.

Conclusion de la première Partie

À titre comparatif, il est nécessaire de décrire les grandes lignes de l'évolution des politiques sociales en France. Auparavant majoritairement associées à des actions globales visant les grands équilibres économiques comme l'emploi et une sécurité sociale assise sur ce dernier, elles tendent depuis la fin des années 1970 et la dite crise de l'État Providence à évoluer vers un modèle plus ciblé et individualisé. La question sociale touche alors un individu, suspecté de ne pas répondre aux normes sociales et psychologiques et qui se voit sommé de prouver qu'il mérite l'aide ou plutôt l'accompagnement dont il souhaite bénéficier. Cette attention portée sur l'individu pousse ainsi à travailler non plus seulement sur sa formation, dans la logique des politiques de l'emploi, mais aussi sur ses compétences sociales et jusque dans son corps.

Le dispositif, malgré sa forme de classe et son insertion dans les lycées professionnels ou polyvalents, prend une certaine distance avec l'institution scolaire. Certaines règles de l'établissement ne sont pas nécessairement imposées aux élèves du dispositif. D'autre part, l'emploi du temps des classes MLDS est principalement constitué d'ateliers qui cherchent avant tout à travailler sur les compétences sociales des jeunes accompagnés. De plus, la séparation qui existait entre les enseignements généraux et les ateliers au sein des classes relais est ici limitée, du fait que même les premiers visent souvent aussi des objectifs en termes de socialisation plutôt que d'instruction. À l'inverse, la pédagogie du détour, visant à utiliser un atelier pour acquérir des connaissances scolaires, est ici très limitée. On la trouve plutôt pour conduire à des changements dans le comportement et la personnalité des jeunes accompagnés, notamment afin de développer des compétences sociales plus globales telles que la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté.

Les logiques qui traversent le dispositif tendent à individualiser la rescolarisation. Cette individualisation est d'abord liée à l'approche ciblée du dispositif qui cherche à lutter contre

le décrochage scolaire en s'adressant à une catégorie d'élève particulière. Elle est aussi visible dans la volonté d'accompagner différemment les élèves selon leurs besoins supposés ou exprimés mais aussi dans l'attention portée à l'individu et à son expérience, y compris au sein des disciplines scolaires. Le dispositif et ses acteurs partagent une représentation multidimensionnelle d'un décrochage scolaire qui serait relié à des facteurs comparables très nombreux et variés, qui donne finalement beaucoup d'importance à ceux d'ordre individuel et psychologique. Il s'agit donc de travailler la confiance, l'ouverture d'esprit et la volonté des jeunes accompagnés. La MLDS cherche également à se rapprocher au mieux de la personnalité des élèves notamment à travers des techniques d'orientation qui à mettre en cohérence la psychologie de l'individu et son projet professionnel. Ce travail d'accompagnement individualisé et psychologisé s'immisce jusque dans les corps des élèves qui porteraient les stigmates de leur décrochage et sur lesquels il faudrait donc porter une attention toute particulière. Une relative liberté est donc accordée au corps, par laquelle transitent des éléments pédagogiques originaux qui tentent d'améliorer son rôle expressif en développant la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté des élèves.

L'accompagnement et son intensité (qualités et quantités des solutions proposées et des échanges avec les acteurs) peuvent être négociés au sein du dispositif. En effet, les coordonnateurs de MLDS passent souvent une forme de contrat moral avec les individus accompagnés. Il s'agit notamment pour les jeunes de faire montre de motivation dans leur engagement. Difficile à évaluer, la motivation est jugée au prisme de la personnalité des élèves. Les rapports entre les accompagnateurs et les accompagnés transforment la relation pédagogique. Il est d'une part prôné une forme de coaching des élèves, notamment à travers la figure de l'entrepreneur et la valorisation d'une relation interpersonnelle entre l'intervenant et les élèves, qui vient rompre avec une certaine verticalité de la relation entre enseignés et enseignants. Cette conditionalisation vient d'autre part placer les coordonnateurs dans une position de magistrature sociale en leur donnant une forme de pouvoir sur le destin des élèves assis sur une perception particulièrement subjective du mérite des jeunes accompagnés.

Cette proximité entre politiques sociales et politiques éducatives à travers les similitudes entre l'accompagnement des décrocheurs et celui des bénéficiaires d'aides sociales n'est pas parfaite. En effet, nous avons vu que le rapport au corps n'était pas le même et que la contractualisation n'était que morale sur nos deux terrains. De même, malgré la conditionnalisation de l'aide apportée, il n'y a pas d'équivalent des radiations que peuvent subir parfois les demandeurs d'emploi et le temps passé au sein de la remobilisation est tout de même certainement plus important que l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales. La seconde partie visera à comprendre les raisons de ces proximités que le dispositif entretient avec les évolutions des politiques sociales.

DEUXIÈME PARTIE :

**Les acteurs des
dispositifs : des
décrocheurs de
l'institution scolaire ?**

Après une première partie qui montre en quoi l'accompagnement des jeunes de la MLDS se rapproche des nouvelles politiques sociales, la seconde explore les raisons de cette proximité. L'une de ces explications pourrait tenir à l'histoire du dispositif et de la lutte contre le décrochage scolaire, notamment avec le thème de l'exclusion développée dans les années 1980 et plus récemment de la mise à l'agenda de la catégorie des NEET, regroupant les jeunes peu diplômés, ayant quitté l'école sans trouver d'emploi. Le fonctionnement du dispositif pourrait alors relever d'une influence directe des politiques sociales sur l'institution scolaire qui accompagnerait ainsi les élèves en décrochage comme les jeunes en insertion, selon une approche *top-down* des politiques publiques.

Pourtant, comme cela est détaillé en introduction, la MLDS remplace la MGI, notamment en gommant le terme d'insertion et en se « scolarisant » davantage, avec l'ajout d'un rôle dans la prévention du décrochage. Cette évolution fait aussi entrer la problématique dans les statuts de l'institution. Aussi, le dispositif suit la tendance des politiques publiques contemporaines « *à laiss(er) dans de nombreux cas une responsabilité croissante aux échelons subalternes pour apprécier les conditions et modalités de leur mise en œuvre* » (Dubois, 2010 : p.274-275). Néanmoins, l'autonomie dont les acteurs disposent ne les écarte pas des modalités d'accompagnement que l'on retrouve dans les politiques sociales, bien au contraire, puisque leurs pratiques sont très cohérentes avec ces dernières et mettent à l'écart les attentes ordinaires de l'école. Il est donc nécessaire de comprendre les différents champs dans lesquels s'inscrit le dispositif, et d'adopter une approche *bottom-up* des politiques publiques qui met l'accent non pas seulement sur les intentions formulées par les pouvoirs publics, mais sur leur articulation avec la manière dont elles sont appropriées et fabriquées par ceux qui sont chargés de leur mise en œuvre (Lascoumes et Galès, 2005 ; Hassenteufel, 2011 ; Buisson-Fenet et Pons, 2017), afin de d'appréhender les pratiques qui y ont cours. Sans proposer de réponse univoque à la question des causes du modèle d'accompagnement utilisé, cette partie analyse différents facteurs qui, même s'ils sont multiples (dispositif, institution, subjectivité des acteurs etc.), concourent à cette approche de la rescolarisation.

Le chapitre 5 interroge l'autonomie des coordonnateurs, notamment vis-à-vis de leur hiérarchie et de l'institution scolaire. Celle-ci, ainsi que la capacité à dépasser le cadre scolaire dans dispositifs, souvent louées par les acteurs des dispositifs mais également dans certaines analyses qui en sont faites (voyant dans celle-ci une possibilité de réactivité et d'adaptation (Barrère, 2013)) pourrait également placer ces derniers dans une forme d'hétéronomie. Les acteurs des dispositifs se voient influencés à la fois par les évolutions récentes de l'institution scolaire, mais également par les partenaires du dispositif extérieurs à l'institution scolaire.

Dans ce contexte relativement autonome des coordonnateurs vis-à-vis de leur hiérarchie et de l'établissement d'accueil, le chapitre 6 s'intéresse alors aux profils et aux représentations des acteurs du dispositif qui pourraient donner des éléments explicatifs des pratiques qui y ont cours. Il analyse comment, les coordonnateurs, mais également d'autres acteurs du dispositif, malgré des caractéristiques sociologiques pas si éloignées des enseignants ainsi que des fiches de postes faisant la part belle aux activités pédagogiques, entretiennent une forme de distance vis-à-vis de l'institution scolaire et des apprentissages scolaires disciplinaires. Cet éloignement se nourrit à la fois d'une forme de distinction vis-à-vis des métiers ordinaires de l'École mais également d'une vision particulièrement critique du fonctionnement et des finalités de cette dernière. Néanmoins, est inégal selon les coordonnateurs concernés et varie notamment selon l'origine sociale de ces derniers.

Dans la continuité du regard porté sur les acteurs du dispositif, nécessaire à la compréhension de ce qui s'y déroule, le chapitre 7 s'attache à analyser les formes de rétributions symboliques du travail au sein de la MLDS. Ces dernières consistent notamment à rapprocher les acteurs de figures professionnelles plus valorisées que l'enseignant ordinaire. Ces modèles participent alors à renforcer l'écart opéré vis-à-vis des normes scolaires ainsi que la proximité de l'encadrement des jeunes dans le dispositif avec celui des bénéficiaires des nouvelles politiques sociales dont les chômeurs.

Chapitre V : Autonomie et hétéronomie du dispositif

Alors qu'ils se multiplient au sein de l'institution scolaire, les dispositifs offrent le plus souvent avec une certaine marge de liberté à leurs acteurs (Barrère, 2013). C'est aussi le cas de la MLDS puisque cette autonomie se retrouve dans les statuts des coordonnateurs en charge des pôles de remobilisation. Elle donne une marge de liberté à ces derniers, tout particulièrement en ce qui concerne la mise en place du dispositif de remobilisation et du contenu de ses enseignements.

Pourtant, cette autonomie n'éloigne pas réellement les acteurs des pratiques que le dispositif attend d'eux, puisque les coordonnateurs tendent même à amplifier ses logiques non scolaires et proches de l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales. Elle doit être mise en rapport avec une forme d'hétéronomie, liée à l'inscription du dispositif dans le contexte plus large des tendances éducatives qui vont dans le sens des pratiques de la MLDS et de l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales. De même, les partenariats noués avec des acteurs extérieurs à l'institution scolaire au sein des PSAD et souvent mis en avant par les coordonnateurs participent d'une vision du décrochage et des manières d'y remédier qui tendent à écarter la question scolaire au profit de questions individuelles ou liées à problèmes sociaux éloignés du décrochage scolaire.

A. L'autonomie du dispositif de remobilisation

1. L'autonomie vis-à-vis de la hiérarchie

Comme cela a été vu en introduction, le dispositif met en avant l'évolution liée à son passage à la MLDS. La logique de l'insertion aurait laissé place à celle de la rescolarisation ou de la prévention du décrochage à travers les actions individuels de la MLDS auprès des collégiens ainsi que le rôle de conseil des coordonnateurs auprès de l'équipe éducative. Henry, le « responsable décrochage scolaire » à la DGESCO confirme cette tendance :

Le mot insertion a disparu de la MLDS. On est passé d'une approche centrée sur l'emploi du DIJEN et de la MGI à une autre qui est plus reliée à l'école, à un processus de décrochage. C'est plus seulement une histoire de dispositifs le décrochage scolaire mais une mission de tout le système éducatif, article 1122-2 du code de l'éducation. (Henry, responsable décrochage scolaire à la DGESCO)

Néanmoins, comme cela a été exposé, les modalités du dispositif de remobilisation, comme celle menée à travers les classes MLDS ou assimilées, présentent une nette proximité avec l'insertion sociale et les politiques d'activation des bénéficiaires d'aides sociales. Les logiques scolaires (règles de l'établissement d'accueil, forme scolaire, disciplines générales) arrivent au second plan. Il est donc nécessaire de ne pas limiter l'explication de ce fonctionnement à des injonctions purement descendantes du dispositif voire à des politiques sociales qui l'influenceraient directement. De même, nous allons montrer ici que les coordonnateurs bénéficient d'une relative autonomie dans la mise en place de leurs actions.

Les politiques publiques contemporaines tendent à laisser une plus grande marge de manœuvre mais aussi une plus grande responsabilité aux acteurs chargés de les mettre en œuvre (Dubois, 2010). Pourtant, le référentiel d'actions et de compétences des coordonnateurs MLDS est très fourni. Il comporte en effet 42 actions, allant de la « particip(ation) au processus de positionnement, d'orientation et d'affectation des jeunes en situation de décrochage sur les places disponibles » à l'« établi(ssement) des liens avec les partenaires de proximité et à la nécessité de favoriser "l'alliance éducative" au niveau de l'EPL (établissement public local d'enseignement), du district et du bassin de formation, » en passant par l'« Accompagne(ment) (du) jeune dans ses démarches et (le fait d') organiser des bilans réguliers. » Cette multiplication des actions pourrait être comparée à une forme « *d'autonomie administrée* » que l'on peut retrouver avec la montée des structures de retour à l'école et des contraintes institutionnelles qui vont avec (Goémé, 2017). Néanmoins, paradoxalement, cette multiplicité pourrait permettre aux coordonnateurs d'avoir une certaine liberté dans leurs actions :

C'est une mission de toute façon inatteignable coordo. Le référentiel du coordonnateur, c'est intéressant mais il n'y a pas de limites. Ça permet une marge de manœuvre du coup. Pas de limites mais du coup pas de cadre trop fermé, parce que ça je n'y arrive pas de toute façon. (Sophie, nouvelle coordonnatrice à Olympe de Gouges).

Cette marge de manœuvre associée au grand nombre d'interprétations possibles du rôle de coordonnateur est aussi évoquée par la pilote du réseau Foquale. qui montre la difficulté à se saisir des changements opérés par les réformes du dispositif et l'existence d'une part de subjectivité dans la compréhension de ses finalités donc des actions à mettre en place. Si elle entend bien l'évolution officielle du dispositif, elle assume une forme d'interprétation subjective :

Le passage à la mission de lutte contre le décrochage scolaire (Avant 2013 : Mission Générale d'Insertion), en fait c'est des termes qui changent avec un texte de cadrage. (...) J'ai un peu de mal à réussir à connecter tous les textes de cadrage, leur mise en pratique et ma pratique quotidienne. Mais moi, ce que j'en ai compris, l'été où je me suis penchée vraiment dessus, et en prenant les termes au sérieux, c'est : mission de lutte contre le décrochage scolaire, ça veut dire que finalement, la priorité ce n'est plus l'insertion. (...) Il y a quand même l'idée que finalement, ce qui est prioritaire, c'est de permettre aux jeunes d'accéder à un niveau de formation qui fait que certes, ils vont peut-être être employables mais en même temps, ils vont avoir une capacité à penser un certain nombre de choses par eux-mêmes. J'ai envie de dire, si on pousse jusqu'au bout, ils vont être employables et ils vont être aussi "syndicables". (Christine, pilote du réseau Foquale)

Si les coordonnateurs sont soumis à la hiérarchie des pilotes Foquale, des coordonnateurs académiques et à un référentiel d'actions chargé, d'autres facteurs que

l'interprétation individuelle attestent tout de même de la relative autonomie des acteurs du dispositif. En effet, le pouvoir de leurs supérieurs hiérarchiques semble limité par le fait qu'aucun des coordonnateurs n'ont pu nous donner d'exemple dans lesquels un projet de cours ou d'atelier aurait été refusé :

Mais concrètement, est-ce que tu peux être limité dans la mise en place d'un atelier ou d'un cours ? Mettons, si tu faisais un dispositif de remob' où il n'y aurait que du sport par exemple

La question c'est en quoi ce qui va être proposé va permettre au jeune d'être dans les objectifs, de travailler le projet professionnel, être en capacité sur ses propres logiques et mettre en place un parcours qui va être un parcours de réussite. Si en faisant que du sport, si on veut aller loin, un référent¹ me dit bah moi voilà en faisant un emploi du temps sport, je pense que les jeunes vont gagner en confiance en eux. S'il est capable de le dérouler, je serais assez étonné mais je peux être en capacité de dire tentons le coup. (Sophie, nouvelle coordonnatrice à Olympe de Gouges).

Selon le responsable décrochage scolaire à la DGESCO, c'est d'ailleurs sur la question des cours et des ateliers mis en place dans les pôles de remobilisation que les coordonnateurs bénéficient d'une grande liberté. Néanmoins, même s'il n'a pas su nous donner des exemples concrets de limitation de liberté dans les actions menées au sein du pôle de remobilisation, il nous dit que le contrôle peut passer par les coordonnateurs académiques via le DASEN (direction académique des services de l'Education Nationale).

Dans le cadre du retour en formation (...) il y a beaucoup de liberté. Il y a remise à niveau, si on veut le remettre dans le circuit, on a une base de cours et des cours qu'on pourrait dire professionnels. Mais à partir de là, il y a une liberté. J'ai fait intervenir des comédiens sur la restauration

1 À Olympe de Gouges, contrairement à ce qui se pratique chez Jules Vallès, l'emploi du temps est co-construit avec un CPE référent de l'établissement, afin de permettre à la coordonnatrice, qui est ici en charge de trois dispositifs de remobilisation, de se dégager du temps.

d'image de soi (lorsqu'il était coordonnateur). Tout est possible. Enfin y a quand même un contrôle dans les DASEN, pas des saltimbanques, trop loin des attentes. Vous pouvez faire du coaching aussi. Pourquoi pas se resocialiser dans une ferme pédagogique, et ça ça me coûtait rien du tout car c'était offert la région. (Henry, Chargé de mission « décrochage scolaire » à la DGESCO)

2. L'autonomie vis-à-vis de l'établissement d'accueil

Comme cela est exposé en première partie, les élèves des classes MLDS échappent en partie à certaines règles imposées aux autres élèves de l'établissement d'accueil. Les absences sont moins sanctionnées, le retard est toléré, les pauses ne coïncident pas forcément aux interours et aux récréations. Il est généralement possible de se déplacer, de sortir de classe pour répondre à un appel téléphonique ou encore d'y recharger son téléphone portable.

Le pôle de remobilisation fonctionne lui aussi dans une certaine autonomie vis-à-vis de l'établissement d'accueil. À Jules Vallès, le pôle de remobilisation MLDS dispose d'une salle de classe unique qui lui est réservée, ce qui donne même un aspect spatial à cette autonomie.

D'abord, le coordonnateur n'est pas sous la responsabilité du chef d'établissement mais sous celle d'un pilote Foquale, chargé de coordonner les dispositifs au niveau de la ville, du district ou du département. Ces pilotes Foquale restent certes des chefs ou chefs adjoint d'établissement, mais sur nos deux terrains d'enquête, ils exercent dans un autre établissement que celui accueillant le dispositif.

On observe aussi une forme d'autonomie vis-à-vis de l'établissement à travers des faits relatifs à l'observation. Les coordonnatrices de Jules Vallès et d'Olympe de Gouges ne sont pas toujours présentes sur le lycée d'accueil mais doivent participer à un certain nombre de réunions et effectuer d'autres tâches relatives à leur fonction comme la prévention du décrochage scolaire. Le dispositif d'Olympe de Gouges fonctionne avec des CPE référents dans chaque établissement, puisque la coordonnatrice est en charge de trois pôles de remobilisation. À l'accueil, on nous dira deux fois « *ah Sophie, bah on la voit jamais ici,*

c'était pas comme l'autre... » En effet, le bureau principal de la nouvelle coordonnatrice a été déplacé dans un des deux autres établissements. Khadija, coordonnatrice à Jules Vallès, exprime d'ailleurs qu'elle entretient une certaine distance avec les collègues de l'établissement, sans qu'elle nous en précise les raisons.

3. La valorisation de l'autonomie

L'autonomie des dispositifs est souvent source d'un travail très chronophage pour les coordonnateurs. Parfois secondés par des conseillers principaux d'éducation (CPE), des personnels administratifs ou des auxiliaires de vie scolaire (AVS), les coordonnateurs restent responsables d'un nombre important de tâches. Ils doivent en effet, rien que pour les pôles de remobilisation, mettre en place un emploi du temps cohérent et stable, notamment en recrutant des enseignants et des intervenants extérieurs, assurer le suivi des élèves et de leurs absences, garantir le lien avec les familles, s'occuper des conseils de classes ou encore des stages et de l'orientation des jeunes accompagnés. À ces activités, il faut ajouter leur rôle dans d'autres parties du dispositif (prévention notamment), ainsi que des réunions et de nombreux déplacements. Dans l'enquête par questionnaire, 29,4% (n=52) des coordonnateurs déclarent travailler plus de 40 heures par semaine. Leur statut n'est d'ailleurs pas toujours bien défini. Par exemple, certains sont détachés d'un autre emploi dans l'Education Nationale, notamment des CPE et des enseignants, parfois à temps partiel. De plus, la moitié d'entre eux ont un statut de contractuel.

Ils sont pourtant une majorité à juger leur travail de manière positive, dans les entretiens comme dans les questionnaires. Cette autonomie, additionnée à la multiplicité des tâches et la quantité de travail qu'elle suppose, n'apparaît pas comme un frein chez la plupart des enquêtés. Au contraire, elle semble être une source de motivation chez de nombreux coordonnateurs, comme Sophie :

L'avantage ici c'est qu'on n'a pas de programme, donc on gère nous-même. Si y a besoin d'abord de travailler l'image de soi avant de reprendre des cours plus classiques bah on va là-dessus, parce qu'on nous donne les moyens de le faire. Ça fait cinq ans que je suis là. Avant on le faisait passer le CAP (CAP 2^{ème} chance), mais on s'est rendu compte que certains se

mettaient une pression pas forcément salutaire. Ils le préparent en 6 mois, alors que CAP c'est 2 ans de préparation normalement. On avait beaucoup d'absents aux examens. Cette année, on n'inscrit que ceux qui le souhaitent et en font la demande. Bah ça a des bons effets. On ressent moins chez les enfants et chez les enseignants cette pression, cette phobie du programme. Il faut impérativement aller jusqu'à la fin du manuel d'histoire géo, etc. et du coup on est sorti de ça et ça a apporté une vraie sérénité aux échanges.
(Sophie, nouvelle coordonnatrice à Olympe de Gouges)

B. Le contexte institutionnel : tendances pédagogiques et manières de traiter les problèmes scolaires

Ainsi, cette influence de l'accompagnement actuel des politiques sociales sur le dispositif ne peut se faire seulement du haut des statuts et de la hiérarchie des dispositifs vers le bas des pratiques, selon une logique *top-down*. En effet, l'autonomie relative n'empêche pas le dispositif et ses acteurs d'adopter les modalités d'accompagnement de ces politiques. De plus, le dispositif est censé aujourd'hui inscrire sa lutte plus sur le terrain de l'école que sur celui de l'insertion. Il est donc nécessaire, pour comprendre comment l'action sans contrainte immédiate épouse assez nettement ces logiques, d'explorer ces habitudes de fonctionnement dans l'École ordinaire qui peuvent conduire à une réceptivité relative de cette manière d'accompagner les décrocheurs comme les bénéficiaires d'aides sociales.

1. Tendances pédagogiques : compétences sociales, rapport au corps, coaching et éducation à l'entrepreneuriat

Intéressons-nous d'abord aux tendances pédagogiques. Ce travail sur les *softs skills*, notamment à travers le développement de la confiance en soi, de l'ouverture d'esprit ou de la volonté, même s'il est particulièrement important dans des dispositifs comme les ateliers relais ou la MLDS, ne s'y limitent pas. En effet, le socle commun des connaissances, des compétences et de la culture de 2015, renouvelant celui de 2005, prend en compte ce type de compétences dans l'évaluation des élèves (Gaussel, 2018). C'est aussi un travail sur les

compétences sociales à travers le corps des élèves que l'on retrouve dans les programmes scolaires (**encadré suivant**).

Encadré 13 : extrait du bulletin officiel 2015

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

L'approche du travail de socialisation scolaire sur le corps décrite en première partie a en effet évolué. Les prescriptions institutionnelles cherchent aujourd'hui, selon Valéry Debuchy, doyenne du groupe EPS de l'inspection générale, à introduire d'autres sports comme l'escalade « *qui nécessite d'assurer son partenaire* » ou encore la danse car c'est en « *développant de nouvelles formes de motricité que l'on peut émouvoir autrui et partager des émotions.* »¹ Il ne s'agit donc plus seulement de faire intérioriser un certain nombre de règles au sein du corps (Vigarello, 1983 ; Foucault, 1975 ; Le Boulch, 1998) mais, comme dans les dispositifs, que les élèves apprennent à l'utiliser pour s'exprimer, notamment de manière artistique. Il convient également de partager ses émotions à travers cet usage du corps, dans le sens inverse d'une règle à intérioriser en limitant et en cadrant les mouvements corporels des élèves ainsi que les émotions qu'ils suscitent. Les usages du corps travaillés dans le dispositif se retrouvent déjà des pédagogues comme Maria Montessori ou Célestin Freinet², avec la volonté d'offrir une certaine liberté au corps des élèves, ce qui peut s'exprimer aujourd'hui dans des techniques pédagogiques comme les « *classes flexibles.* » Inspirées du *flexible seating* américain (Jensen, 2000), elles se développent en maternelle et consistent à utiliser de

1 Entretien donné au magazine web www.revue-eps.com édition de septembre-octobre 2016.

2 Mais avec certaines différences de fond, comme la place du travail collectif et la valeur donnée au travail ouvrier chez Freinet par exemple.

nombreux types d'assises (ballons, tabouret, etc.) afin d'autoriser une forme de liberté corporelle des élèves.

À la périphérie de l'école, on assiste à un développement des coachs scolaires qui proposent leurs services au sein d'entreprises de cours particuliers. Ils axent leur travail non pas seulement sur la transmission de connaissances mais avant tout sur l'orientation, le traitement des fragilités scolaires, la préparation psychologique à un examen ou à un concours (Oller, 2020). Ce coaching se mêle à l'idéal entrepreneurial que l'on retrouve dans des dispositifs d'un autre ordre comme l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur suite au « plan étudiant entrepreneurs » lancé par l'ancienne ministre de l'enseignement supérieur et la recherche Valérie Pécresse en 2009. Un statut d'étudiant-entrepreneur a ainsi été créé en 2014. Il ouvre le droit au statut d'étudiant, à des espaces de *coworking* et à un diplôme spécifique¹. On retrouve également cet idéal entrepreneurial dans d'autres dispositifs qui s'étendent jusqu'au premier degré, et des compétences relatives à l'entrepreneuriat sont intégrés au socle commun de compétences depuis 2006 (Chambard, 2014 ; Champy-Remoussenard, 2018). Les compétences entrepreneuriales sont d'ailleurs associées aux compétences sociales, entendue comme des compétences transversales (Champy-Remoussenard, 2018). En effet, les compétences relatives à l'entrepreneuriat peuvent être distinguées en deux parties. D'une part elles peuvent relever de l'éducation à l'« esprit d'entreprendre », comme l'esprit d'initiative, la confiance en soi, le goût du risque. Et d'autre part, elles renvoient à l'« esprit d'entreprise », davantage relié à des compétences plus concrètes comme la comptabilité, l'étude de marché, le marketing etc. (Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard 2012). Dans le dispositif, c'est surtout les premières qui semblent compter. Cet esprit d'entreprendre ressemble aussi à certaines compétences qui reviennent souvent dans le dispositif comme la confiance en soi, l'ouverture et la volonté. C'est d'ailleurs dans le bulletin officiel de 2015 (**encadré suivant**), pas seulement l'élève ou le potentiel futur entrepreneur que l'on forme à travers leur capacité d'entreprendre mais plus globalement « *la personne et (le) citoyen* », mettant ainsi en avant l'aspect idéaliste et centré sur l'individu, comme avec le coaching et les entrepreneurs dans les dispositifs.

1 <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/etudiant-entrepreneur-un-plan-com-pour-un-statut-mal-connu.html>

Encadré 14 : extrait du BO de 2015

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative. L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement. L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Ce qui s'observe dans les dispositifs est donc assez cohérent avec les tendances pédagogiques institutionnelles (compétences sociales, rapport au corps, coaching ou encore entrepreneuriat). Néanmoins, ces évolutions ne prennent certainement pas l'importance qu'elles ont dans le dispositif au sein d'une classe ordinaire. De plus, les acteurs de la MLDS intègrent ces logiques en renforçant leurs aspects individualisés et personnalisés. Parmi les compétences sociales, celles qui reviennent le plus souvent dans la MLDS sont celles qui semblent tenir à la personne (confiance, ouverture etc.) Dans le coaching et l'entrepreneuriat, ce qui est mis en avant est le rapport interpersonnel avec le coach ou l'entrepreneur qui « *vient des quartiers comme eux* » et le focus sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre, c'est-à-dire aux compétences généralement d'ordre psychologiques et abstraites qui y sont attachées.

2. La gestion des élèves en difficulté : psychologisation, individualisation et contractualisation

Une tendance consiste à se représenter les causes expliquant les difficultés des élèves en mettant à l'écart leurs aspects proprement scolaires. On assiste en effet à une psychologisation des difficultés scolaires qui consiste à les interpréter avant tout comme des problèmes d'ordre psychologique. Elle se développe fortement à la fin du XIX^{ème} siècle avec les travaux d'Alfred Binet, le psychopédagogue et Théodore Simon, le médecin aliéniste, qui construisent la figure des écoliers anormaux et le test d'échelle métrique de l'intelligence qui donnera

place par la suite au test du quotient intellectuel. Néanmoins, notamment, à partir des années 1960 avec l'influence des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur la reproduction sociale ainsi que les enquêtes de l'INED (Institut national d'études démographiques), les analyses de l'échec scolaire liées à des raisons reliées à l'origine sociale sont venues concurrencer les interprétations psychologiques ou médicales. Les recherches contemporaines vont décrire ensuite une forme médicalisation de l'échec scolaire¹ qui se développe fortement à partir des années 1990. La médicalisation « désigne un processus par lequel un "problème" en vient à être défini en termes de maladie ou de "trouble", dont l'interprétation et le traitement supposent l'intervention, directe ou indirecte, de professionnels du soin. » (Morel, 2014 ; p.18). Ce phénomène connaît un véritable essor, avec un recours de plus en plus important à des professeurs spécialisés, des institutions comme les Centres médico-psycho-pédagogique (CMPP), des psychologues ou encore des orthophonistes. Des auteurs ont analysé plus spécifiquement cette médicalisation, par le prisme des *dys* (Garcia, 2013 ; Morel, 2014) mais également des enfants précoces (Lignier, 2012). Elle peut parfois se muer en « médication », comme chez les enfants atteints de troubles de l'attention, notamment avec l'utilisation de psychotropes comme la Ritaline, utilisée par 10% des 10-14 ans aux Etats-Unis (Morel, 2014) et dont la vente de comprimés a été multipliée par quatre en France entre 2005 et 2017².

Cette médicalisation prend des tournures différentes selon les appartenances sociales des jeunes. Elle peut servir l'intérêt des parents des enfants diagnostiqués pour mener à bien la scolarité de ces derniers. Ainsi, faisant souvent partie des classes moyennes et petite-moyennes, les parents d'enfants *dys* peuvent profiter d'une forme d'excuse médicale quant aux mauvais résultats scolaires de leurs enfants, d'un appui scolaire des orthophonistes que n'apporte pas forcément l'école, ou encore d'une forme de négociation de la bienveillance de la part des enseignants (Garcia, 2013 ; Morel, 2014). De même, mais cette fois-ci plus souvent présent chez les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, le diagnostic d'enfant précoce peut offrir aux parents un « *petit pouvoir* » sur l'institution scolaire, en

1 On peut néanmoins trouver des prémices de cette médicalisation avant les années 1990 (Pinell & Zafiroupolas, 1978)

2 Damien Mascret, « La Ritaline, entre sous-prescription et abus », *Le Figaro*, Paris, 16 mai 2017.

facilitant les sauts de classes, l'intégration dans une « *bonne classe* » au sein d'un établissement, l'inscription dans une école privée réputée mais également une forme de garantie d'apparence objective quant à la réussite future de leurs enfants (Lignier, 2012).

Pour les classes plus populaires, dont font partie la majorité des décrocheurs¹, il semble qu'il s'agisse moins d'une médicalisation que d'une psychologisation de l'échec scolaire. Même si cela semble contradictoire, cette psychologisation qui individualise le constat des difficultés s'articule avec l'interprétation d'un déterminisme mécaniste de l'origine sociale, à savoir le thème du « handicap socioculturel ». Conception vulgarisant les théories de la reproduction et du déficit linguistique (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bernstein, 1975), elle tend à imputer à des ensembles flous comme la culture au sens large, l'origine migratoire, le quartier, et le plus souvent la structure de la famille, les difficultés scolaires des milieux populaires. Selon une vision ethnocentriste de la culture scolaire, il est reproché aux familles populaires de ne pas être spontanément en phase avec elle² (Rochex, 2000). Dans cette représentation assez mécaniste de la reproduction, les origines sociales viendraient influencer négativement sur le comportement et la psychologie des élèves. De même, ce regard en termes de handicap socioculturel tend à se porter vers les situations les plus compliquées (famille monoparentale, délinquance, maltraitance etc.) qui rendraient les questions relatives aux compétences et connaissances scolaires secondaires. Cette perception avant tout psychologisante du décrochage des élèves et la volonté de les traiter de manière *ad hoc* du dispositif sont finalement assez cohérentes avec ce qui se déroule ailleurs dans l'institution scolaire.

On retrouve aussi la tendance au ciblage individualisé visible dans la MLDS au sein des politiques éducatives à destination des élèves en difficultés scolaires ou d'origine sociale défavorisée. Créée en 1981, la première politique d'éducation prioritaire consistait en une politique ciblée à destination des établissements les plus populaires, relevant de la volonté de

1 Pour rappel, 48% des décrocheurs ont un père ouvrier et 5% un père cadre (INSEE, 2013). Sur les 10 élèves avec lesquels nous sommes entretenus, une seule avait un père cadre.

2 La logique qui tend à faire porter la responsabilité des difficultés scolaires sur les familles s'observe aussi dans le cas du décrochage scolaire avec les mesures coercitives comme celles proposées par la loi Ciotti (Blaya, 2010).

« *donner plus à ceux qui ont moins* », alors qu'une telle politique aurait pu être d'avantage ambitieuse en cherchant d'avantage à transformer le système éducatif (Rochex, 2011). Ces politiques éducatives sont ainsi proches des politiques sociales ayant cours à partir des années 1980 qui ciblent une population particulière d'individus à aider plutôt qu'à impulser des changements structuraux. Les politiques d'éducation prioritaire ont d'ailleurs également évolué à partir des années 1990 vers des traitements plus individualisés, d'abord à destination des élèves en grande difficulté scolaire au sein des établissements classés, puis dans les années 2000 vers ceux qui parmi les élèves de l'éducation prioritaire qui obtiennent des résultats scolaires satisfaisants, par exemple avec les conventions éducation prioritaire de Sciences Po (Rochex, 2011). On observe ainsi une tendance à l'individualisation croissante de la lutte contre les difficultés scolaires.

Cette approche individualisée se retrouve aussi au sein des établissements ordinaires. L'origine de la mise en place concertée d'une individualisation des interventions pédagogiques peut être située aux alentours des années 2000. En 2004, le rapport issu de la consultation nationale sur l'école et coordonné par Claude Thélot stipule qu'« *une école de masse ne doit pas être, au risque d'être aussi une école de l'exclusion, une école de l'uniformité* » (p. 33). L'école unique serait dépassée, elle devrait différencier les apprentissages selon les besoins spécifiques des élèves. Cette remise en cause du caractère indifférencié de l'école et des apprentissages a motivé la mise en œuvre des PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) pour les élèves en grande difficulté scolaire et des PPS (projets personnalisés de scolarisation) pour les élèves en situation de handicap en 2005 et en 2006. Les PAI (projet d'accompagnement individualisé) à destination des élèves atteints de pathologies chroniques, d'intolérances alimentaires ou d'allergies, et les PAP (plan d'accompagnement personnalisé) à destination des élèves atteints de troubles de l'apprentissage se sont ajoutés par la suite. Ces programmes permettent aux élèves en difficulté de suivre un parcours personnalisé en termes d'emploi du temps et de cours, voire d'obtenir l'aide d'une AVS (auxiliaire de vie scolaire).

Enfin, cette gestion contemporaine des problèmes scolaires passe également par des formes de contrats, tel que le prône la « *pédagogie du contrat* », notamment à travers les contrats de comportements à destination de certains élèves (Glasman, 1999) ou encore leur

utilisation dans d'autres dispositifs comme les dispositifs relais (Bonnéry & Martin, 2002). L'accompagnement des élèves par le dispositif fait ainsi écho à des tendances présentes dans l'institution scolaire, malgré cette autonomie relative.

Ces tendances sont particulièrement marquées dans la MLDS qui concentre encore une fois de nombreuses évolutions récentes du système éducatif.

C. L'inscription dans l'échelle locale : des partenaires porteurs de représentations sociales sur les jeunes en difficulté scolaire

1. Le travail partenarial local et sa valorisation

Le dispositif s'intègre à l'échelle locale dans des logiques différentes de celles qui sont uniquement scolaires. Il convoque d'autres professionnels, qui pourraient influencer sur les représentations et l'accompagnement relatifs aux jeunes du dispositif. Les premières politiques d'éducation prioritaires, les ZEP mises en place par Alain Savary en 1981, insistent sur l'aspect local du dispositif. Elles impliquent pour l'Education Nationale de travailler avec les acteurs étatiques et non étatiques du territoire concerné (Ben Ayed, 2013), tout comme cela est préconisé au niveau européen et nord-américain (Blaya, Tièche-Christinat & Angelucci, 2018). L'évolution des politiques d'éducation prioritaire est d'ailleurs allée dans le sens d'une plus grande implication de cet échelon local en tant qu'elle a consisté dans les années 2000 à relier ces politiques à celles de lutte contre l'exclusion sociale, particulièrement développée dans les politiques de la ville (Rochex, 2011). Choukri Ben Ayed (2016) montre que la spatialisation des problèmes éducatifs, pousse moins les acteurs locaux à agir sur les structures de l'action éducation de proximité que sur les populations ségréguées en tant que telles, dans une logique de normalisation autour d'interventions sur la citoyenneté, la parentalité ou l'interculturalité. Cet ancrage du dispositif MLDS dans l'espace local semble ainsi participer de la mise à l'écart de l'aspect éducatif du travail de rescolarisation au profit d'un travail sur la confiance en soi et plus généralement sur la psychologie et les compétences sociales des décrocheurs. Comme nous le verrons, cette tendance peut compter sur les cultures professionnelles des acteurs locaux impliqués dans le dispositif MLDS via les plateformes de soutien et d'appui et aux décrocheurs (PSAD).

Les PSAD sont chargées de trouver des solutions aux jeunes décrocheurs venus par initiative personnelle ou repérés notamment par les missions locales, les CIO ou le SIEI, le système interministériel d'information et d'échange croisant les bases élèves des établissements. Ces solutions peuvent notamment passer par l'accompagnement en MLDS. Ayant aussi pour rôle de coordonner l'action contre le décrochage scolaire au sein du territoire, elles donnent lieu à des regroupements de divers acteurs de l'insertion et l'orientation sur le district ou le bassin de formation ; MLDS, CIO, services sociaux, associations locales, éducateurs, entrepreneurs etc. La coordination des PSAD peut se faire soit du côté de l'Education Nationale, avec un chef d'établissement, soit des CIO. On en dénombre 383 sur le territoire national en 2017¹ et 30 dans l'académie de Créteil en 2018-2019 selon les informations que nous avons recueillies. Le rapport de la Cour des comptes note que les plateformes sont souvent trop peu actives, notamment du fait qu'elles demandent une charge de travail élevée pour la structure qui la prend en charge tout en nécessitant de regrouper un nombre important d'acteurs dont les cultures professionnelles divergent. Les plateformes semblent assez dynamiques sur notre terrain d'enquête. Christine, la pilote Foquale, est chargée de la coordination sur le district du dispositif d'Olympe de Gouges. La plateforme organisait des réunions quasiment tous les mois entre 2014 et 2016. La pilote du réseau Foquale et les coordonnateurs des dispositifs sont présents à ces regroupements. Si les PSAD ont intéressé les chercheurs pour les tensions à l'œuvre entre les différentes logiques d'acteurs (Burban & Dutercq, 2018), ce ne sont pas tant les tensions, peu palpables dans nos observations, qui ont retenu notre attention. L'intérêt tient ici aux représentations du décrochage relayées par la myriade d'acteurs présents à ces réunions et le rôle qu'elles pourraient jouer dans les modalités d'accompagnement des dispositifs de remobilisation.

À chaque réunion, les partenaires se présentent, et une coutume consiste à donner le prénom suivi de son institution « Jacques, CMPP », « Moundia, CitéAlaRue² » etc. La pilote du réseau ne manque pas, notamment en préambule à la réunion, de rappeler l'importance de ce travail collectif :

¹ <http://www.vousnousils.fr/2017/01/20/la-mlds-une-seconde-chance-pour-les-decrocheurs-598521>

² Le nom de l'association a été anonymisée, comme les noms et prénoms.

On est de plus en plus, je suis vraiment contente de voir cet entrain autour du réseau. Je vous rappelle que chacun peut être utile ici, et on a tous à s'apporter les uns aux autres. (Christine, Pilote du réseau Foquale du district d'Olympe de Gouges)

Ce travail est d'ailleurs valorisé par les coordonnateurs, puisqu'à la question « Quels sont les éléments qui vous plaisent le plus dans votre action au sein de la MLDS ? » nous trouvons chez 27,1% des coordonnateurs (n=48) des réponses liées au travail en équipe, au partenariat, au travail en réseau ou encore qui mettent en avant les collaborations :

Mettre en réflexion les équipes - Alternner les contacts, les échanges, les collaborations avec les acteurs de terrain et ceux des instances de pilotage. (Coordonnatrice, 48 ans)

Faire partie d'une équipe pluridisciplinaire est très enrichissant. (Coordonnatrice, 56 ans)

Le travail en partenariat multiple, l'ouverture sur le monde extérieur à l'éducation nationale. (Coordonnatrice, 59 ans)

Cet attrait dépasse donc le cadre des PSAD, et on retrouve même des intervenants et des enseignants qui mettent en avant leur travail en équipe. Les pôles de remobilisation permettent aux enseignants de travailler en duo. Le cours de Français de la classe MLDS de Jules Vallès ainsi que celui d'Olympe de Gouges sont encadrés par deux intervenants. Cette modalité semble très appréciée des enseignants concernés.

C'est super de travailler à deux, tu prépares les cours ensemble, quand l'un est fatigué l'autre peut prendre le relais. Il y a une forme d'émulation. (Claire, enseignant en Français dans le dispositif de Jules Vallès)

Une année, avec une enseignante en mathématique on a fait un cours qui mêlait math et français-histoire. Moi par exemple je parlais des grandes

découvertes et l'enseignante de maths elle leur donnait un exemple concret et les faisait travailler dessus. (Mélia, enseignante de Français dans le dispositif d'Olympe de Gouges)

C'est aussi le cas des intervenants extérieurs, qui peuvent croiser différents ateliers, comme celui que nous avons pu observer tout au long d'une année ;

Là on monte un gros projet avec les élèves. Ils écrivent une chanson avec Neo¹, je m'occupe du clip et on va les faire enregistrer dans un studio ! (Mathieu, responsable de l'atelier vidéo à Jules Vallès)

La formation d'une « équipe » pédagogique est aussi l'occasion de débattre autour de pratiques pédagogiques et des règles à mettre en place dans les cours. Durant les conseils de classes et les rencontres informelles, de nombreux débats sur le port de casquette, l'utilisation du téléphone portable, la nécessité ou non de discuter de l'affaire Charlie, ont pu donner lieu à de longues discussions². Pourtant, ce qui est mis le plus souvent en avant tant dans les questionnaires que dans les entretiens est l'occasion de trouver une valeur dans la collaboration avec des acteurs externes à l'institution scolaire.

Ça fait aussi du bien de travailler avec d'autres personnes que des profs franchement ! (Khadija, nouvelle coordonnatrice à Jules Vallès)

Plus qu'une réalité concrète, ce travail partenarial avec des acteurs extérieurs à l'institution scolaire est aussi une source de satisfaction professionnelle. En tout cas, ce fait doit nous conduire à interroger l'influence que pourrait avoir ces partenaires et leurs cultures professionnelles sur le fonctionnement du dispositif.

1 Nom de scène anonymisé du responsable de l'atelier Slam.

2 Nous donnerons plus d'éléments sur le conseil de classe par la suite.

2. Les travailleurs sociaux : des présentations de situations individuelles et tragiques

La plupart des regroupements comprennent une évocation plus ou moins longue (d'une heure à une demi-journée) de présentations de cas particuliers de jeunes sur le district choisis sur la liste des jeunes accompagnés. Il aurait été bien sûr trop chronophage pour les différents acteurs d'évoquer toutes les situations des décrocheurs suivis par la plateforme. Les présentations de situations sont donc partielles et concernent d'ailleurs souvent des situations passées. Le but est semble-t-il de donner corps aux situations des élèves :

On essaye de faire vivre les jeunes, l'idée c'est de ne pas avoir une liste de prénoms abstraits. (Christine, Pilote Foquale sur le district d'Olympe de Gouges lors d'un regroupement de la PSAD)

Ces situations sont, au moins sur notre terrain, le plus souvent présentées par des assistantes de service sociale, dont au moins deux sont présentes à chaque regroupement :

On va l'appeler Anne. 14 ans et demi. Mère totalement injoignable. Père maltraitant avec son épouse. « Je suis la mère de ma mère, moi à 5 ans, quand je voulais manger, il fallait que je me fasse à manger. » Issue d'une famille musulmane, sa grand-mère était cinéaste en Algérie. Bon niveau en 6ème mais elle a décroché au niveau de la 3ème. La mère a des problèmes pysys. Elle a une sorte de beau-père. « À 12 ans j'ai connu l'alcool, la drogue, mais ça c'était avant. » A eu une grossesse. Les AS s'inquiètent de son psychisme, elle manquait beaucoup de motivation. Et bien on a été nombreux à l'aider sur le territoire et sa situation s'est améliorée. Aujourd'hui, elle a 14 de moyenne on lui a trouvé une filière et un stage. (Pauline, assistante de service social et membre de la PSAD d'Olympe de Gouges)

Ce genre de récits sur les élèves, émanant des acteurs des dispositifs, est assez commun dans les plateformes. Pourtant, ils pourraient difficilement être généralisés à l'ensemble des

jeunes ayant quitté l'école avant d'y obtenir un diplôme. La construction formelle du récit de l'assistante de service social est d'ailleurs assez intrigant. Les phrases courtes, souvent privées de verbes, semblent symboliser l'addition sans fin d'évènements et de caractéristiques psychologiques et sociales défavorables. Les citations marquantes viennent ajouter à la véracité du récit en faisant dire à l'adolescente les faits les plus tragiques notamment « *À 12 ans, j'ai connu l'alcool, la drogue (...).* » ou encore « *Je suis la mère de ma mère.* »

À chaque réunion de la PSAD, les assistantes de service social décrivent des situations, selon le modèle dit des « synthèses », regroupant informations collectées sur un cas et mises en cohérence, la plupart du temps ici en étant placées sous l'angle psychologique. Rares sont les situations qui présentent un jeune en décrochage pour des raisons relevant avant tout des apprentissages scolaires. Parfois, lorsque ces dernières sont évoquées, elles se retrouvent dans les synthèses minorées et reliées à un environnement psychique et familial peu propice à l'apprentissage :

Antoine a 15 ans et vient d'entrer au lycée en Seconde générale. Il vient d'un collège voisin. La première alerte est liée au repérage par la CPE, d'un absentéisme très précoce, plusieurs heures dans les 10 premiers jours, et notamment 2 journées entières, à l'issue desquelles, Antoine revient en cours la main dans le plâtre. S'inquiétant de ce qui lui est arrivé, la CPE apprend par Antoine qu'il a volontairement donné un coup de poing dans un mur, parce qu'il était en colère contre sa sœur ; il dit qu'il ne se rappelle plus pourquoi il était en colère, et que c'est la première fois que cela arrive. La sœur est une jeune adulte qui n'habite plus au domicile. La blessure semble assez grave, ayant nécessité une opération. Thomas ne semble pas particulièrement troublé à l'évocation de cet incident. La CPE appelle la mère qui confirme les faits, qui avoue son désarroi face à son fils qu'elle n'arrive plus à gérer. (...) Il y a beaucoup d'informations administratives dans les dossiers, parfois intéressantes, qui peuvent nous donner un début d'indication sur le contexte familial à condition qu'elles nous conduisent à formuler des hypothèses qu'il conviendra de vérifier, et non pas à procéder par déductions sauvages et hasardeuses, conduisant à inventer un roman

familial. Lors du rendez-vous pris par la CPE avec la mère d'Antoine et en présence de moi-même, assistante sociale, nous découvrons une situation familiale compliquée et certainement douloureuse pour tout le monde. Madame a eu deux enfants de deux unions différentes (dont j'apprendrai plus tard qu'elles ont été tout autant douloureuses et traumatiques l'une que l'autre pour madame) : une fille actuellement âgée d'une vingtaine d'années, mère d'un bébé de 1 an (dont il m'a fallu du temps pour comprendre qu'elle avait son propre appartement dans lequel elle vivait avec le père de son enfant, tant Madame parle d'elle comme si elle vivait encore chez elle, comme adolescente célibataire) et un fils, Antoine, qui a 15 ans. Le père d'Antoine est incarcéré pour avoir commis un viol sur la fille aînée quand elle avait 15 ans. Ces faits remontent à une dizaine d'années quand la famille habitait dans le Sud de la France, mais le jugement en Assise condamnant Monsieur à une lourde peine, vient juste d'avoir lieu, car Monsieur était en cavale pendant plusieurs années. Le jugement produit aux alentours de la rentrée scolaire a certainement été source de bouleversements au sein de la famille et notamment pour Antoine. (...) Madame est, très angoissée quant au devenir de son fils mais aussi en grande souffrance elle-même ; elle est dans une relation très fusionnelle avec ses enfants ; on la perçoit très vite envahissante et omniprésente pour son fils, ce qui génère un climat de pression et de conflits perpétuels entre eux, dont Antoine serait le seul responsable. Au niveau scolaire, il est difficile de savoir où en est Antoine, faute de pouvoir l'évaluer. 1) Il est souvent absent 2) Sa blessure à la main l'empêche d'écrire pendant tout le 1er trimestre. On perçoit cependant de grandes difficultés scolaires, difficultés de compréhension, de concentration. Le prof de math remarque qu'en ce début de 2nde, Antoine a tout juste le niveau 5ème. Le dossier scolaire confirme qu'Antoine a toujours eu un faible niveau et que le collège avait préconisé un redoublement de la 3ème qui n'a pu se faire du fait du refus de la mère (elle m'expliquera que le collège ne lui ayant pas donné l'assurance de garder son fils en cas de redoublement, elle a refusé pour

qu'il ne change pas de collège). On peut supposer que face à cette décision, qui a conforté Madame dans sa toute-puissance au détriment de la prise en compte des besoins de Thomas (et sans faire de procès au collège car je sais combien le dialogue avec les familles n'est pas facile) Antoine n'a eu d'autres choix pour faire entendre qu'il n'y arrivait pas à l'école, que de se mettre dans l'impossibilité de travailler en invalidant sa main ! (...) Mais son comportement en classe, qui peut être très pénible, est très variable suivant les profs. Heureusement il a une très bonne relation avec son prof principal, qui est son prof de maths, un homme, qui va se montrer patient, bienveillant et aidant pour lui, qui va le recevoir chaque semaine pour faire le point avec lui. » (Carine, assistante de service social et membre de la PSAD d'Olympe de Gouges).

Cette présentation de situation fait d'avantage référence à la scolarité de l'élève en situation de décrochage, avec ses absences, son comportement ou son niveau scolaire. Elle avance même que ces difficultés scolaires se sont mises en place progressivement durant sa scolarité à l'aide de son dossier scolaire. Cherchant les causes de ces difficultés, l'assistante de service social met en garde l'auditoire sur « *les déductions sauvages et hasardeuses* » qui conduiraient à « *inventer un roman familial.* » Pourtant, dès avant l'invocation des difficultés scolaires, elle fait référence à la « *situation familiale compliquée et certainement douloureuse pour tout le monde* », notamment du « *père d'Antoine (qui) est incarcéré pour avoir commis un viol sur la fille aînée quand elle avait 15 ans.* » Néanmoins, la causalité finira par se porter plutôt sur la mère « *envahissante et omniprésente pour son fils, ce qui génère un climat de pression et de conflits perpétuels entre eux, dont Antoine serait le seul responsable.* » Aussi, les éléments qui le raccrochent à l'école vont passer par l'enseignant en mathématiques, mais pour des raisons semble-t-il avant tout relationnelles, avec « *un homme (...) patient (et) bienveillant* ».

Si l'aspect psychologique du décrochage scolaire transparait dans ces deux situations, c'est aussi leur aspect tragique qui est palpable. La réalité du travail des assistantes de service sociale les pousse peut-être ainsi à invoquer des cas de décrochage qui relèvent de leur rôle

professionnel, excluant ainsi en grande partie l'aspect scolaire du phénomène. De plus, certainement afin d'attirer l'attention et de montrer l'importance de la lutte contre le décrochage scolaire et donc l'intérêt de la plateforme, les situations exposées sont particulièrement tragiques.

3. Élus et entreprises : des représentations et des intérêts propres à chacun des acteurs

À trois reprises, dans deux regroupements de la plateforme et dans un entretien avec l'élue au décrochage scolaire dans une ville du district d'Olympe de Gouges qui participe à la PSAD, le lien a été fait entre décrochage et islamisme radical, voire terrorisme. C'est d'ailleurs selon elle un problème social majeur à l'échelle de la ville comme elle l'exprime lors de l'entretien :

Quel est le rôle du délégué au décrochage scolaire dans l'équipe municipale ?

Pour eux le décrochage scolaire, c'est pas juste une délégation dans un coin. Depuis le départ, on a dit que c'était une bonne idée, mais on savait pas à quel point c'était une bonne idée. Je crois que depuis Charlie, on s'aperçoit qu'on a bien fait d'avoir cette idée car c'est vraiment là qu'il faut travailler beaucoup pour ces jeunes. Pour éviter qu'on se retrouve avec des jeunes... Je pense à une maman en particulier qui est venue me voir dans la permanence de quartier que sa fille partait le samedi et le dimanche. Une gamine de 14 ans, qui allait dans le 93 et ailleurs, elle rentrait tard le soir et elle ne voulait plus communiquer. Elle m'a fait peur donc j'ai bougé. Parce qu'il y a un moment où il faut se dire bon on agit. Après je me dis que cette gamine elle avait je sais pas juste un amoureux à l'autre bout du 93. J'espère qu'elle m'en voudra pas jusqu'à la fin de ses jours. (...)

Elle était dans un réseau religieux c'est ça ?

Oui voilà. Sa mère avait de gros doutes. Moi je voulais pas passer à côté de quelque chose. Je préférerais me tromper en allant trop loin plutôt que...

Et donc vous avez fait quoi ?

J'ai prévenu, j'ai alerté tous ceux que je pouvais alerter. A commencer par le collègue, l'ASE (aide sociale à l'enfance). Parce que là il y a des gens qui peuvent réagir. (Élue chargée du décrochage scolaire dans une ville du district d'Olympe de Gouges).

Même si les acteurs entrepreneuriaux du district peuvent être invités aux réunions de la PSAD, cela ne fut le cas qu'à deux reprises lors de notre enquête. Les entreprises sont donc finalement plutôt absentes de ces plateformes, du moins sur notre terrain d'enquête. Pourtant, elles sont mises en valeur, et lors des deux présences d'entrepreneurs, l'accueil et la présentation ont été chaleureuses. Christine, la pilote Foquale, exprime ainsi son intérêt pour les potentiels partenariats qui pourraient être noués avec les entreprises :

Il y a une volonté forte des personnels de l'Éducation nationale, à laquelle j'ai pu participer régulièrement aussi, c'est-à-dire de dire : oui, la priorité, c'est l'école. D'ailleurs la difficulté, avec les filières professionnelles, c'est-à-dire : est-ce que vraiment, en allant envoyer les élèves en stage, on n'est pas en train, justement, de permettre aux entreprises d'avoir une main d'œuvre qui ne va pas forcément être formée ? Donc il y a beaucoup de frilosité, avec l'idée de tisser des liens avec le monde de l'entreprise et de professionnaliser les élèves. Mais en même temps, la MLDS, elle ne dit pas que ça, il ne faut pas du tout le faire. Et en particulier, sur la région, il y a une politique très volontariste par rapport au développement des centres de formation d'apprentis. Et il y a une politique aussi très volontariste pour faire reconnaître ce qui me paraît... mais ce n'était pas forcément mon point de vue avant, donc c'est aussi lié à des déplacements, de mes représentations par rapport à mon expérience... qui me paraît quand même pertinent. C'est-à-dire que dans un contexte d'apprentissage, ou dans un contexte de formation dans une entreprise, il y a des jeunes gens et des jeunes filles qui n'arrivent pas à travailler de façon positive dans le cadre scolaire, qui là, découvrent que finalement, ils peuvent dans leur travail trouver du plaisir, s'investir positivement. (...)

Je n'avais pas du tout préparé ça mais du coup, petite anecdote, par exemple, moi j'ai commencé à bosser assez jeune, à faire des petits boulots. Un des trucs où je n'ai pas tenu du tout, c'est le Mc Do, où j'ai fait les trois heures de formation et j'ai fini aux poubelles, et je suis partie. Et il y a 3-4 mois maintenant, parmi nos partenaires on travaille avec un espace dynamique d'insertion. Ça, c'est des dispositifs qui sont financés par les fonds régionaux, qui accueillent des publics en très très grande difficulté, des jeunes 16-25 en très grande difficulté. En fait, ils travaillent eux-mêmes en partenariat avec les Missions Locales. Donc c'est soit des anciens décrocheurs, soit des jeunes migrants. Vraiment, c'est un public avec lequel c'est très compliqué parce qu'ils sont très loin de l'école, très loin des institutions, souvent dans des situations de précarité énormes. Donc il y a un travail à faire, par exemple, pour les aider à trouver un logement, pour les aider à avoir accès à la CMU. Des publics avec lesquels nous, à l'Éducation nationale, on ne sait pas du tout bien travailler. Et même les Missions Locales ont du mal. Donc lors de la dernière réunion à laquelle j'ai assisté, en fait, j'ai dû complètement remanier mes représentations par rapport à Mc Donald's parce qu'à cette réunion, une personne qui... qui part sur un autre service mais là, qui travaillait sur toute l'organisation pédagogique et les périodes de formation en entreprise, a expliqué que finalement, un des meilleurs lieux de formation et d'accueil de ces jeunes, c'était le Mc Donald's, je ne sais plus si c'est de (Ville anonymisée), parce qu'il y a un type qui est là, qui est manager, qui en fait, fait des efforts pour accueillir ces jeunes qui ne savent même pas parler correctement français, et pour vraiment participer à les former, à les intéresser. Donc en fait, la MLDS, quand on regarde le cadre, c'est aussi vraiment dans cette optique-là, d'où l'idée de la plateforme. C'est se dire que ce n'est pas chacun dans son coin, avec ses représentations par rapport au fait que les autres ne savent pas s'y prendre. (Christine, Pilote Foquale sur le district d'Olympe de Gouges)

Là encore, pour ce qui est de l'élue, la préoccupation du décrochage scolaire déborde largement celle de la question scolaire. De même, l'exemple de l'entreprise est donné ici comme une manière de « raccrocher » avec sa propre confiance en soi ou même avec la société, justement en sortant d'un cadre scolaire trop limitant.

Conclusion du Chapitre V

Bien que l'accompagnement des décrocheurs présente de nombreuses similitudes avec celui des bénéficiaires d'aides sociales et tend à écarter la question scolaire, le dispositif MLDS a remplacé celui de MGI, notamment en évacuant le terme d'insertion et en intégrant davantage le dispositif au système éducatif, avec son rôle de prévention. Ce paradoxe nécessite alors de s'interroger sur les autres facteurs qui peuvent expliquer ce fonctionnement. D'abord, les coordonnateurs disposent d'une certaine marge de manœuvre vis-à-vis de leur hiérarchie et notamment sur la partie du dispositif qui nous intéresse le plus ici, les pôles de remobilisation. Aussi, bien que ces derniers soient situés dans des lycées professionnels et mettent en jeu certains acteurs de l'établissement (CPE, AVS, enseignants ou encore assistants d'éducation), ils disposent d'une certaine autonomie vis-à-vis du fonctionnement des établissements d'accueil.

Cette autonomie relative invite ainsi à s'interroger sur les influences qui pourraient expliquer le fonctionnement du dispositif et notamment la manière dont il accompagne les jeunes. Le dispositif reste malgré tout une composante de l'institution scolaire et s'est intégré davantage à cette dernière avec le passage à la MLDS. Les évolutions de l'Éducation Nationale qui vont dans le sens de l'accompagnement social contemporain peuvent donc participer à influencer les pratiques des dispositifs de remobilisation. Les évolutions pédagogiques comme le rôle croissant donné aux compétences et notamment aux compétences sociales, le travail artistique et psychologique sur les corps, ou encore le développement des coachs scolaires et des compétences entrepreneuriales entrent en résonance avec les pratiques des dispositifs. C'est aussi la manière de traiter les élèves en difficultés et notamment la tendance à l'individualisation, la psychologisation des difficultés scolaires et même parfois à la contractualisation de la résolution de ces difficultés dans les dispositifs de l'Éducation Nationale qui se retrouve dans la MLDS. Aussi, ces évolutions sont

très prégnantes dans le dispositif qui les renforce au détriment des aspects scolaires qu'il est censé avoir. Il y emprunte les éléments qui vont le plus dans le sens de l'individualisation et la psychologisation de l'action éducative.

En cohérence avec la spatialisation des problèmes éducatifs, le dispositif, notamment via les PSAD, fait intervenir des acteurs extérieurs à l'institution scolaire. Si cette recherche ne donne qu'une part mineure aux PSAD, ce qui importe ici est l'influence qu'elles pourraient avoir chez les coordonnateurs quand ils mettent en place les dispositifs de remobilisation et les choix que cela suppose : intérêt pour les disciplines scolaires, modalités d'accompagnement, choix de travailler sur telle ou telle compétence etc. Les acteurs extérieurs à l'institution éducative tendent en effet à véhiculer des représentations du décrochage assimilé à un problème grave qui dépasse largement les frontières de la question scolaire (maltraitance, problèmes d'ordre psychologiques voire psychiatriques, radicalisation etc.) Ce double mouvement du dispositif de remobilisation, à la fois relativement autonome de l'institution scolaire et également en lien avec les autres acteurs sociaux du territoire, vu comme un avantage autant pour les coordonnateurs que pour les politiques de lutte contre le décrochage scolaire, pourrait ainsi participer de cette mise à l'écart de la forme scolaire et d'une proximité avec les modes d'actions des politiques sociales vue en première partie.

Ainsi, l'autonomie relative des dispositifs étudiés vis-à-vis de leur hiérarchie et des établissements d'accueil implique d'analyser des formes d'influence horizontales sur le dispositif qui peuvent expliquer son fonctionnement. Les évolutions pédagogiques, les autres dispositifs présents dans l'école et les représentations à l'égard des élèves en difficulté chez les partenaires extérieurs à l'institution peuvent donc jouer un rôle dans les modalités d'actions de la MLDS au niveau local des pôles de remobilisation. Du fait de cette autonomie, il est aussi utile de s'interroger sur des raisons liées aux profils et représentations propres aux coordonnateurs comme le font les deux chapitres suivants.

Chapitre VI : Des acteurs critiques de l'institution scolaire

Dans ce contexte relativement autonome des coordonnateurs, il est nécessaire d'analyser les profils et motivations des acteurs qui peuvent avoir *de facto* un certain pouvoir sur ce qui s'y joue, notamment parce que la liberté relative à la mise en place du dispositif de remobilisation (emploi du temps, intervenants, programme, notations etc.) est conséquente. Ce chapitre rend compte du rapport à l'école des coordonnateurs qui oriente leurs pratiques dans un sens qui explique les correspondances que nous avons observées entre le traitement des chômeurs et celui des décrocheurs. Les acteurs du dispositif se livrent en effet à une forme de défiance envers les professions éducatives comme les enseignants ou les CPE.

Le manque d'attractivité des métiers de l'enseignement est un sujet largement débattu et fait l'objet de nombreux rapports en France comme en Europe (Pochard, 2008, Carlo et al. 2013, Périer, 2016 ; Brisson & Laborde, 2018). Ce débat est alimenté par le constat de la baisse du nombre de candidats par poste aux concours de l'enseignement, qui a commencé à inquiéter l'institution dès 1986 (Charles, 1988). Dans le cas du CAPES (Certificat d'aptitude du professorat de l'enseignement secondaire), le ratio nombre de candidats présents / nombre de postes ouverts au concours est passé de 7,9 en 2006 à 3,7 en 2016. Ces chiffres excluent les concours de mathématiques, lettres modernes et anglais, pour lesquels la baisse a été encore plus importante avec respectivement 4,3 à 1,6, 3,7 à 1,6 et 4,1 à 2,2 candidats présents par poste ouvert. Pour ce qui est du CRPE (Concours de recrutement de professeurs des écoles), on passe d'un ratio de 5 en 2006 à 2,6 en 2016 (Périer, 2016.) Cette tendance est particulièrement marquée au sein des académies de banlieue parisienne comme Créteil ou Versailles, dans lesquelles les ratios tournent autour de 1,5 au CRPE en 2019.

Ce manque d'attractivité peut être relié au déclassement du statut social des enseignants tant du secondaire que du primaire. Associés auparavant aux petits notables locaux, les enseignants ont vu leurs effectifs fortement augmenter durant les trente glorieuses. Ce sont à cette époque des acteurs majeurs de la moyennisation mais aussi de la création des nouveaux partis politiques comme le Parti Socialiste, dans lequel la moitié des nouveaux élus en 1981 exercent ce métier (Mendras, 1994 ; Sawicki, 2008). À partir des années 1980, la forte

croyance en l'école méritocratique diminue avec la persistance d'un chômage de masse et la diffusion des connaissances sociologiques sur les inégalités scolaires. Aussi, les enseignants, qui pouvaient être assimilés à des intellectuels, voient la rareté relative de leur niveau d'études baisser dans un contexte d'élévation générale du niveau de diplôme dans la population (Farges 2011). L'élévation du recrutement social des enseignants, notamment permise par l'allongement progressif de leurs études, ou du moins sa moyennisation, ont pu participer à ce phénomène en transformant un métier ouvert à l'ascension sociale en une forme d'endoreproduction enseignante ou de refuge pour les classes moyennes et supérieures (Charles & Clément, 1997 ; Charles & Cibois 2010 ; Farges, 2011). Un phénomène amorcé dès les années 1970 et qui peut expliquer un sentiment de déclassement relatif susceptible de provoquer un « coup de moral » (Charles, 1988). Aujourd'hui, moins de la moitié des enseignants du secondaire considèrent que leur métier est source de valorisation sociale (Farges, 2011). Un rapport de la commission européenne met d'ailleurs en relation ce déclassement du statut social des enseignants avec l'évolution de l'image du métier dans les médias et notamment les fictions cinématographiques et télévisuelles de différents pays, qui tendent de plus en plus à insister sur leurs difficultés et leurs souffrances professionnelles (Carlo & al., 2013). Ce métier fait même office de figure repoussoir pour des emplois proches du savoir et de la culture comme chez les aspirants aux professions artistiques et culturels (Dubois, 2013).

Si certains rapports sur le manque d'attractivité des métiers de l'enseignement préconisent des évolutions concrètes comme l'amélioration des conditions de travail, l'augmentation des salaires et la formation, ils mettent aussi l'accent sur des éléments plus abstraits comme l'autonomie pédagogique ou encore la revalorisation de l'image des métiers de l'enseignement, qui pourraient être sources d'attractivité (Pochard, 2008 ; Carlo & al., 2013 ; Brisson & Laborde, 2018). Néanmoins, une autre explication de ce phénomène pourrait se retrouver dans la vision globale de l'institution scolaire qui a évolué et qui s'est diffusée, de manière bien peu positive. Nous verrons que les coordonnateurs et les autres acteurs des dispositifs reprennent à leur compte une critique globale du système éducatif, qui ne se limite pas à une volonté de distinction sociale envers des métiers socialement déclassés, comme cela a été montré dans le cas des intervenants en ateliers relais (Millet, Thin & Kherroubi, 2018).

Cette représentation du système éducatif pourrait alors participer de la distance prise avec ce dernier et de la conception de leur propre rôle.

Les recherches de Daniel Thin, Mathias Millet et Martine Kherroubi (2018) sur les enseignants des ateliers relais exposent que ces derniers ont souvent un rapport critique envers l'institution scolaire. En plus de confirmer leur étude sur un terrain différent mais assez proche en tant qu'il concerne les acteurs des dispositifs, ce chapitre tente aussi d'affiner ces analyses en montrant les différences qui peuvent exister selon les profils des acteurs et en abordant plus précisément le contenu de ces critiques.

A. Une volonté forte de se démarquer des métiers de l'enseignement

Moins d'un coordonnateur sur dix déclare n'avoir exercé que ce métier au cours de sa carrière (**Tableau suivant**). Contrairement aux intervenants des ateliers relais, qui sont en majorité d'anciens enseignants du premier degré (Millet, Thin & Kherroubi, 2018), seuls 26% des coordonnateurs (n=46) ont exercé auparavant cette profession et aucun ne déclare avoir déjà travaillé dans le premier degré. 20,3% (n=36) des coordonnateurs ont même n'eut que des activités professionnelles qui n'avaient rien à voir avec celles de l'enseignement¹.

¹ Il faut noter également que le recrutement d'anciens salariés du privé ou de fonctionnaires (hors éducation nationale) a vu sa proportion augmenter dans l'institution scolaire en passant de 8,4% des lauréats du concours de professeurs des écoles en 2005 à 14,9% en 2015 (Périer, 2016).

Tableau 8 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant

Ancienne profession*	Occurrence
Formation/insertion/éducation (hors enseignants/CPE)	34,5% (n=61)
Enseignant	26,0% (n=46)
Autre (majoritairement secteur privé)	20,3% (n=36)
Aucune	10,2% (n=18)
CPE	5,6% (n=10)
NR	3,4% (n=6)
Total général	100% (n=177)

Lecture : 34,5% des coordonnateurs ont eu précédemment un autre emploi dans la formation, l'insertion ou l'éducation (hors enseignants/CPE)

*L'idée générale étant de saisir la proximité des acteurs avec l'institution scolaire, lorsque plusieurs emplois ont été exercés, nous avons catégorisé l'individu au sein de son emploi présentant la plus grande proximité avec cette dernière (enseignant, CPE, puis formation)

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

On retrouve d'ailleurs chez les coordonnateurs de nombreuses critiques faites aux métiers ordinaires de l'institution. Dans les questionnaires recueillis, on retrouve des images d'enseignants qui sont parfois assimilés à quelque chose de trop « classique » et de figé :

Beaucoup d'enseignants sont centrés sur leur discipline en priorité négligeant peut-être la qualité du lien relationnel nécessaire aux apprentissages. (Coordonnatrice, 47 ans, ancienne enseignante en Lettres et Anglais en LP)

Les professeurs manquent d'expérience pour aborder ces « maux » et leurs méthodes d'enseignements restent trop « classiques », non adaptées à nos jeunes en décrochage scolaire. (Coordonnatrice, 37 ans, ancienne vendeuse et éducatrice)

Trop peu d'enseignants font évoluer leur méthode pédagogique. (Coordonnateur, 45 ans, ancien formateur en insertion professionnelle)

Cette représentation ressort également dans les entretiens faits avec d'autres acteurs des dispositifs, dont Emma, l'intervenante de l'atelier philosophie, qui va jusqu'à parler de « *prof lambda très classique* » :

L'école produit de l'échec, vous vous êtes obligés de réparer ça. Le prof lambda très classique va avoir du mal à accepter. C'est pour ça qu'on a des gens atypiques ici. (Emma, ancienne intervenant atelier théâtre et philosophie à Olympe de Gouges).

C'est même en utilisant une forme de distinction face au métier d'enseignant ordinaire que, lors de réunion de rentrée 2016-2017 de l'équipe pédagogique du LP Jules Vallès, la coordonnatrice du dispositif cherche à mobiliser des enseignants qui pourraient intervenir en classe MLDS :

Si vous êtes prof, vous n'êtes pas forcément obligé de faire votre matière, vous pouvez avoir une passion, artistique par exemple, et vouloir la partager. Si vous pensez pouvoir redonner confiance en eux aux élèves, en leur proposant de faire d'autres choses avec eux, des activités artistiques par exemple. (Khadija, coordonnatrice MLDS à Jules Vallès lors de la réunion de rentrée de l'établissement d'accueil).

L'argumentation utilisée par la coordonnatrice pour recruter des enseignants¹ les invite donc à mettre de côté leur travail ordinaire de transmission des savoirs disciplinaires, ce qui peut d'ailleurs être mis en parallèle avec le modèle de la polyvalence qui met en avant les autres rôles des enseignants. De même, bien que le métier de CPE, longtemps et encore souvent assimilé au surveillant général ayant pour rôle subalterne de maintenir l'ordre au sein de l'établissement en corrigeant les élèves déviants (Douat, 2016), celui a par la suite gagné en légitimité à travers le développement de tâches impliquant un travail autour de projets et de

¹ Les enseignants peuvent être rémunérés en travaillant dans la MLDS en heures supplémentaire ou même depuis peu en utilisant des heures de leur temps de service.

partenariats (Condette, 2013). Pourtant, les coordonnateurs ne souhaitent généralement pas y être assimilés. La coordonnatrice qui était en poste à Jules Vallès avant Khadija, et qui avait préparé et obtenu le concours de CPE afin d'acquérir un statut pérenne dans le cadre de son travail au sein du dispositif, nous dira à plusieurs reprises son rejet de ce métier qu'elle sera obligée d'exercer durant son année de stage :

Bon et bah l'année prochaine je suis plus là, je pourrais donner tes coordonnées à la prochaine coordonnatrice si tu veux continuer.

Ah dommage et tu le vis comment alors ?

Bah mal, je voulais ce concours pour avoir un statut et continuer ce que je fais ici mais je me retrouve CPE pour mon stage.

T'auras des élèves plus tranquilles non ?

Oui mais je vais me retrouver à faire la police, les carnets, les machins...

-L'année suivante :

Mon dieu CPE j'en peux plus, on menace les élèves dans notre bureau, on fait le sale boulot (Corinne, ancienne coordonnatrice à Jules Vallès)

Cette distinction donne parfois lieu chez certains acteurs des dispositifs à des formes de reconstructions *a posteriori* de leur trajectoire venant s'opposer à l'attrait du métier d'enseignant.

J'ai une maîtrise de géographie. Je voulais pas être enseignante donc j'ai fait un DESS¹. (...) Je voulais pas être enseignante parce que j'ai des enseignants dans ma famille, j'ai un tonton, j'ai une tata et j'ai un grand frère, donc ce qui était programmé pour moi c'était d'être institutrice. Et moi je disais « je veux pas faire ça ! » (...) Et puis je me rendais compte que j'étais pas assez performante dans mon métier (enseignante en Histoire-Géographie). Pour faire des cours d'histoire ou de géo il faut être à fond

1 Diplôme d'études supérieures spécialisées.

dans ton truc. Il faut être super bon car il faut pas que les gamins s'ennuient. Pour les booster sur le bac là j'étais bon. Quand t'es enseignant faut être passionné par ta matière. Et puis faut être convaincu de l'utilité de ce que tu fais. Quand tu vois les programmes et ce qu'ils absorbent vraiment... (Lauryne, ancienne coordonnatrice MLDS à Olympe de Gouges)

Cette mise à distance apparaît également dans l'entretien réalisé avec Sophie, la coordonnatrice qui la remplace aujourd'hui :

La grosse barrière était de dire je ne me vois pas faire cours à vingt-cinq ou trente élèves et d'en laisser sur le carreau car ils ne comprennent pas et de ne pas pouvoir les emmener plus loin. C'était quelque chose pour moi qui n'était pas possible, pas supportable. Donc le frontal ne m'intéressait pas pour ça. (...) Quelqu'un m'a dit, « mais tu sais dans les CDI y a un poste qui s'appelle documentaliste et tu fais des projets culturels t'as pas de programmes mais t'as un référentiel », et encore à l'époque t'en avais même pas. Et la majorité de mes enseignants à l'université étaient absolument dégoûtés car pour eux j'étais vouée au CAPES d'Anglais. Après ça m'a permis de me former à ce qui m'intéresse le plus c'est-à-dire aux pédagogies alternatives. (...) Tous les postes que j'ai pris, d'étaient des postes un peu différents (dont documentaliste). J'avais pas de limite mais j'ai pas non plus de cadre trop fermé. Parce que ça j'y arrive pas à me mettre vraiment dans un truc comme ça. Je veux pas du programme (en chuchotant), le programme c'est pas possible pour moi ! (Sophie, nouvelle coordonnatrice MLDS à Olympe de Gouges)

Il est intéressant de restituer les parcours de ces acteurs tels qu'ils les racontent. Lors des récits de vie des enquêtés, les chercheurs sont amenés à se méfier de l'illusion biographique qui consiste à retracer sa vie en donnant à voir une logique, une cohérence, une volonté ou même un « *projet originel* » à la succession d'évènements racontés donc choisis

(Bourdieu, 1994). Néanmoins, ces discours gardent une valeur pour le chercheur puisqu'ils disent quelque chose de cette illusion, qui pourrait être par ailleurs une forme d'*illusio*.

Les discours autobiographiques des acteurs peuvent ainsi révéler la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur action. Lauryne met ainsi en avant une forme de rejet de la reproduction de la position enseignante de ses parents, « *ce qui était programmé pour moi c'était d'être institutrice.* » Bien qu'elle fût enseignante par la suite, elle invoque des éléments de son métier qui ne sont pas directement reliés à la transmission des savoirs mais plutôt sa capacité à « *booster* » les élèves. De même, bien que Sophie ait exercé auparavant dans l'institution scolaire, elle dit ne pas avoir souhaité être enseignante, « *je veux pas du programme (en chuchotant), le programme c'est pas possible pour moi !* » malgré les conseils de ses enseignants à l'université.

Cette forme de distinction passe aussi par une distanciation prise plus directement avec les autres acteurs du lycée d'accueil. Certains intervenants extérieurs notamment délégitiment les règles de l'établissement. Ainsi, face à un élève qui veut sortir avant l'intercours pour des raisons personnelles, Djibril, l'intervenant chargé de créer les CV vidéo avec les élèves du pôle de remobilisation d'Olympe de Gouges exprime son étonnement face aux autres élèves qu'il ne soit pas possible de sortir avant l'intercours. Celui-ci lui écrit alors un papier à l'élève l'autorisant à sortir avant l'intercours ; « *si y a un problème, je mets mon numéro et ils peuvent m'appeler.* » L'intervenante chargée de l'atelier d'espace philosophique montre la même méfiance vis-à-vis de la CPE référente et d'une autre intervenante :

Oui tu vois l'année dernière, il y avait une sortie de prévue (avec une autre intervenante) au Quai Branly. Aucun des élèves n'était venu. Et là la CPE vient en classe et les engueule. Donc t'es là dans ta classe t'es bien gêné. (...) Et après je leur demande pourquoi ils sont pas venus. L'un avait un rendez-vous pour son stage. Bah c'est une bonne raison pourtant de ne pas venir, mais non ils disaient rien alors qu'ils avaient une bonne raison. Et y en a d'autres ils devaient garder leurs neveux. (...) T'es dans l'école, y a plein de choses à déjouer, pleins de logiques. (...) Nos revenus dans nos associations il y a une part de plus en plus importante donnée au

socioculturel. Ça pose question. Peut-être qu'on apporte quelque chose d'autre ? Bon après c'est quoi l'idée de faire faire des masques africains à des élèves qui sont eux-mêmes africains (en parlant de l'atelier de l'intervenante ayant organisé la sortie au Quai Branly). On comprend qu'ils accrochent pas. (Cécile, intervenante de l'espace philosophique à Olympe de Gouges)

Cécile fait référence à des éléments de l'école qu'il faudrait « déjouer. » Ces derniers passent notamment par ses acteurs comme la CPE référente (qui est également CPE de plusieurs classes ordinaires de l'établissement). Elle oppose ainsi les acteurs ordinaires de l'institution et leurs logiques qu'il faudrait éviter avec l'intérêt de recourir aux intervenants extérieurs. Elle nuance néanmoins en faisant référence à une autre intervenante dont l'atelier peu suivi par les élèves lui semble inadapté.

B. Des profils pourtant pas si éloignés des enseignants

Si environ un tiers des coordonnateurs interrogés a été enseignant ou CPE, un autre tiers a travaillé dans l'insertion ou la formation. Les coordonnateurs ont donc pour leur majorité une expérience professionnelle en lien plus ou moins étroit avec les questions éducatives. Notre enquête par questionnaire s'étant déroulée après l'enquête de terrain, nous nous attendions à voir, avec ces discours de distinction omniprésents dans les profils des coordonnateurs, des différences significatives avec les enseignants, notamment en termes d'origine sociale.

Pourtant, ce n'est pas le cas si l'on compare nos résultats sur les coordonnateurs avec la PCS du père, on obtient des résultats assez similaires à ceux de Géraldine Farges concernant les enseignants du niveau secondaire (2011). Nous avons utilisé le découpage par cohortes de Géraldine Farges car notre échantillon assez âgé (47,8 ans) aurait pu fausser des comparaisons réalisées avec des données ne distinguant pas ces classes d'âge. L'écart semble en effet assez faible entre l'origine des coordonnateurs et celles des enseignants du secondaire, surtout pour notre cohorte 1970-1979 qui est la plus importante. En revanche, l'endoreproduction est

moins importante puisque les pères qui travaillent dans l'enseignement sont bien moins nombreux chez les coordonnateurs (**Tableau suivant**).

Tableau 9 – PCS père des coordonnateurs et PCS père des enseignants du secondaire

Enquête génération et	PCS Père							
	Agriculteur, artisan, commerçant	Cadre, profession libérale	Enseignant*	Professions intermédiaires	Employé	Ouvrier	NR /sans	Total
1950-1959 (coordonnateurs)	13,3% (n=2) (-9)	26,7% (n=4) (+7,4)	6,7% (n=1) (-1,9)	13,3% (n=2) (-2)	13,3% (n=2) (-1,6)	26,7% (n=4) (+7,3)	0,0% (n=0)	100% (n=15)
<i>1950-1959 (Ens. secondaire, Farges)</i>	22,3%	19,3%	8,8%	15,3%	14,9%	19,4	-	100%
1960-1969 (coordonnateurs)	15,1% (n=8) (-2,9)	28,3% (n=15) (+10,2)	9,4% (n=5) (+3,9)	13,2% (n=7) (-3,2)	11,3% (n=6) (-2,5)	17,0% (n=9) (-3,3)	5,7% (n=3)	100% (n=53)
<i>1960-1969 (Ens. secondaire, Farges)</i>	18%	18,1%	13,3%	16,4%	13,8%	20,3	-	100%
1970-1979 (coordonnateurs)	8,2% (n=5) (-7)	9,8% (n=6) (-7)	11,5% (n=7) (-6,5)	18,0% (n=11) (-2,3)	11,5% (n=7) (-3,9)	34,4% (n=21) (+14,5)	6,5% (n=4)	100% (n=61)
<i>1970-1979 (Ens. secondaire, Farges)</i>	15,2%	16,8%	18,0%	15,7%	14,4%	19,9%	-	100%
1980-1989 (coordonnateurs)	7,9% (n=3)	18,4% (n=7)	2,6% (n=1)	15,8% (n=6)	18,4% (n=7)	34,2% (n=13)	2,6% (n=1)	100% (n=38)
Ensemble (coordonnateurs)	11,1% (n=18)	19,2% (n=32)	8,4% (n=14)	15,6% (n=26)	13,2% (n=22)	28,1% (n=47)	4,8% (n=8)	100% (n=167)**

Lecture : 26,7% des coordonnateurs nés entre 1950 et 1959 ont un père cadre, ce qui représente 7,4 points de plus que les enseignants du secondaire.

*Les enseignants ont été exclus des PCS cadre, profession libérale et profession intermédiaire.

**Les Non réponses concernant l'année de naissance n'ont pas été prise en compte (n=10)

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS hors NR PCS père (N=169)

Enquêtes Emploi (INSEE) 1984-2002 sur les enseignants du niveau secondaire (microdonnées: Centre Maurice Halbwachs), exploité par Géraldine Farges (2011)

Dans le même ordre d'idée, si on s'intéresse aux caractéristiques sociales des conjoints, Géraldine Farges (2016), montre que 65,6% des femmes enseignantes du second degré de plus de 45 ans ont un mari cadre, profession libérale, chef d'entreprise ou profession

intermédiaire (enseignants compris). Pour ce qui est des coordonnatrices de plus de 45 ans, elles représentent 62,2% de notre échantillon. Ici encore, la différence en termes de place dans la hiérarchie sociale n'est pas très élevée.

Le groupe des coordonnateurs est avant tout composé de coordonnatrices puisqu'il est constitué de 80% de femmes (n=137, contre 34 hommes et 6 non-réponses). Les effectifs de l'Éducation Nationale se sont eux aussi largement féminisés, bien que cela dépende notamment du niveau d'enseignement. Selon l'INSEE, en 2017, 83,4% des enseignants du premier degré sont des femmes tandis qu'elles ne sont que 58,4% des professeurs dans le second degré.

Puisque le mode de vie et les comportements sont en partie influencés par l'autre membre du couple (De Singly, 1996), nous pouvons porter notre attention sur les conjoints et conjointes des coordonnateurs. Ce ne sont pas seulement les PCS du conjoint qui sont proches de ce qui s'observe dans l'enseignement mais on s'aperçoit que le monde de l'éducation n'est pas très éloigné non plus puisqu'un peu plus d'un coordonnateur sur cinq a un conjoint ou une conjointe exerçant un métier dans des domaines qui s'en rapprochent (enseignant, CPE, chef d'établissement formation ou insertion).

Tableau 10 – Métiers des conjoints et conjointes des coordonnateurs

Métier conjoint.e	Occurrence
Autre (majoritairement privé)	49,7% (n=88)
Enseignant	11,3% (n=20)
Éducation autre (CPE, chef d'établissement etc.)	6,2%* (n=11)
Formation/insertion	4,5% (n=8)
<i>Sans conjoint.e/NR/sans profession</i>	28,3% (n=50)
Ensemble	100% (n=177)

Lecture : 11,3 % des coordonnateurs ont un conjoint ou une conjointe qui travaille dans l'enseignement.

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Cette homogamie est d'ailleurs sous-évaluée ici puisque nos coordonnateurs sont en majorité des femmes. Or, leurs conjoints étant plus souvent des hommes, les femmes (conjointes) sont donc moins présentes alors que beaucoup d'entre elles travaillent dans les domaines éducatifs. Si les chiffres se limitent aux hommes de notre échantillon, leurs conjointes travaillent pour 40% d'entre elles (n=14) dans les catégories Éducation autre,

Enseignement et Formation/insertion. De même, notre échantillon est relativement âgé alors qu’au niveau national, l’homogamie des métiers de l’enseignement tend à augmenter chez les nouvelles générations de professeurs (Farges, 2011).

Une idée de ce rapport de proximité aux métiers de l’enseignement peut être également observée par le biais d’éléments plus directs comme le niveau de diplôme des coordonnateurs, supérieur à bac+2 mais aussi de manière plus subjective par leur niveau scolaire passé déclaré dans l’enquête par questionnaire.

Tableau 11 – Niveau scolaire déclaré des coordonnateurs

Niveau scolaire déclaré	Occurrence
Plutôt bon	53,6% (n=95)
Moyen	29,4% (n=52)
Plutôt mauvais	17,0% (n=30)
Total général	100% (n=177)

Lecture : 53,6% des coordonnateurs déclarent avoir été bon élève durant leur scolarité
Résultats de l’enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Sur le plan de l’engagement extra-professionnel, tout comme les enseignants (Sawicki, 2015), les coordonnateurs sont assez actifs puisque 48,5% (n=86) font partie d’une association, d’un syndicat ou d’un parti politique mais dans une moindre mesure pour ce qui concerne ces deux derniers items, comme nous y reviendrons dans le chapitre qui suit.

Ces divers éléments attestent de la proximité entre les profils sociaux des coordonnateurs et ceux des autres métiers de l’enseignement, comme les enseignants du secondaire. Cette observation est importante pour deux raisons. D’abord, il serait trompeur d’assimiler la distinction sociale vis-à-vis des autres professeurs que l’on retrouve chez les coordonnateurs à une forme de mépris de classe. En effet, leurs origines sociales et les catégories sociales de leurs conjoints ne sont pas globalement élevées que celles des enseignants du secondaire. Il est d’ailleurs probable que le rejet de l’institution scolaire ne serait pas étranger aux enseignants ordinaires. Ensuite, il est intéressant de voir que les coordonnateurs ne sont pas non plus très éloignés des enseignants du point de vue de la proximité avec le monde de l’enseignement, du rapport passé à l’école et de l’engagement collectif (dans les associations par exemple.) Ce ne sont donc pas seulement ces

caractéristiques sociales qui les conduisent à se montrer très souvent critiques envers l'institution scolaire.

Cela nous amènera d'abord à affiner le rapport entre les représentations des coordonnateurs et leurs caractéristiques sociales, mais aussi la teneur précise des critiques qui sont faites envers l'institution. Aussi, si cette critique de l'école n'émane pas seulement d'un groupe qui voudrait se distinguer des enseignants, elles peuvent alors nous éclairer sur les questions reliées à l'attractivité de l'enseignement.

C. Une critique globale de l'institution scolaire

Il semblerait réducteur de ne voir dans cette critique des acteurs du système éducatif qu'une forme de distinction vis-à-vis d'un métier perçu comme déclassé. Cette sous-partie montre ainsi que le rapport critique envers les métiers de l'enseignement doit beaucoup à une vision plus globale du système éducatif.

1. Des acteurs en colère contre l'institution

L'enquête par questionnaire montre qu'une majorité des coordonnateurs interrogés exprime une vision critique de l'institution scolaire. Les jeunes coordonnateurs (26-35 ans) déclarent d'ailleurs que très rarement avoir une opinion « plutôt positive » du système éducatif (4,5%, n=1). On distingue au contraire une augmentation de cette opinion positive avec l'âge, ce qui pourrait laisser penser que les nouveaux coordonnateurs tendent à se sentir de moins en moins en phase avec le système éducatif (**Tableau suivant**).

Tableau 12 – Tranches d'âge et opinion sur le système éducatif français

Tranche d'âge	Opinion sur le système éducatif français				Total Général
	Plutôt critique	Entre les deux	Plutôt positive	NR	
26-35 ans	40,9% (n=9)	50,0% (n=11)	4,5% (n=1)	4,5% (n=1)	100% (n=22)
36-45 ans	52,1% (n=25)	27,1% (n=13)	18,8% (n=9)	2,1% (n=1)	100% (n=48)
46-55 ans	50,8% (n=33)	18,5% (n=12)	21,5% (n=14)	9,2% (n=6)	100% (n=65)
56 ans et plus	46,9% (n=15)	18,8% (n=6)	21,9% (n=7)	12,5% (n=4)	100% (n=32)
NR	60,0% (n=6)	20,0% (n=2)	0,0% (n=0)	20,0% (n=2)	100% (n=10)
Ensemble	49,7% (n=88)	24,9% (n=44)	17,5% (n=31)	7,9% (n=14)	100% (n=177)

Lecture : 40,9% des coordonnateurs âgés entre 26 et 35 ans déclarent avoir une opinion plutôt critique sur le système éducatif français

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Il faut néanmoins noter que les coordonnateurs ayant été enseignants sont ceux qui se montrent le moins souvent critiques face à l'institution scolaire avec 23,9% (n=11). Après eux, viennent ceux qui n'ont pas exercé d'autre emploi (hors emplois saisonniers et étudiants), et qui se montrent d'ailleurs les plus nuancés avec 44% d'avis « entre-deux » (n=16). Ensuite, arrivent les métiers divers, souvent dans le secteur privé avec 16,7% d'avis « plutôt positifs » (n=6). Enfin, on retrouve les anciens formateurs, agents de l'insertion ou ceux ayant été dans des domaines proches avec seulement 14,8% qui affichent une opinion « plutôt positive » (n=9), puis les anciens CPE, dont aucun ne déclare avoir une opinion « plutôt positive. » En ce qui concerne ce dernier groupe, il faut noter que son effectif est assez faible (N=11). Cependant, chacune des catégories rassemble bien plus d'opinions plutôt critiques que d'opinions plutôt positives.

Tableau 13 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant et opinion sur le système éducatif

Ancienne Profession	Opinion sur le système éducatif français				
	Plutôt positive	Entre les deux	Plutôt critique	NR	Total Général
Enseignant	23,9% (n=11)	17,4% (n=8)	47,8% (n=22)	10,9% (n=5)	100% (n=46)
Aucune	22,2% (n=4)	44,4% (n=8)	27,8% (n=5)	5,6% (n=1)	100% (n=18)
Autre (majoritairement secteur privé)	16,7% (n=6)	22,2% (n=8)	44,4% (n=16)	16,7% (n=6)	100% (n=36)
Formation/insertion/éducation (hors enseignants/CPE)	14,8% (n=9)	27,9% (n=17)	55,7% (n=34)	1,6% (n=1)	100% (n=61)
CPE	0% (n=0)	20,0% (n=2)	70,0% (n=7)	10,0% (n=1)	100% (n=10)
NR	16,7% (n=1)	16,7% (n=1)	66,7% (n=4)	0,0% (n=0)	100% (n=6)
Ensemble	17,5% (n=88)	24,9% (n=44)	49,7% (n=88)	7,9% (n=14)	100% (n=177)

Lecture : 47,8% coordonnateurs ayant exercé la profession d'enseignement déclarent avoir une opinion plutôt critique du système éducatif français.

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Cette vision critique est aussi très présente dans les entretiens réalisés avec les coordonnateurs et les autres acteurs du dispositif. Elle s'exprime parfois par une « colère » voire une « révolte » contre le fonctionnement de l'institution. Dès le début de l'entretien Elodie nous dira « *Je suis révoltée contre cette institution* » :

Vous disiez en colère contre...

Oui contre le système. Pour moi qui est obsolète, qui certainement à une époque a très bien fonctionné mais qui ne fonctionne absolument plus. Qui génère du décrochage. C'est pour ça que je suis en colère, c'est nous. Moi je suis à l'intérieur donc je suis obligée de me mettre dedans Nous générons du décrochage. Ça a été constaté depuis très longtemps, mais c'est pas grave on continue comme ça. (...) Parce que justement je suis tellement énervée face à ce constat, que je me dis si je peux essayer justement de voir quelques parents et de leur dire que malgré cette situation

qui paraît alarmante, catastrophique, votre enfant c'est quand même une très belle personne. Sauf que le système le montre pas comme ça. Quand vous voyez les bulletins tout ça, ça doit être humainement une catastrophe. Pfff, j'essaye, de faire un peu autre chose humainement. Après comme le système il est fait comme ça, j'ai aucun pouvoir de changer les choses à ce niveau-là c'est sûr, mais trouver des solutions c'est très compliqué. (...) Il faudrait aussi ne plus traiter les agents comme des numéros et des points au niveau des Rectorats et des IA¹. Nous sommes des êtres humains. De plus, il y a des personnels en souffrance, des personnels qui ne sont plus en mesure d'enseigner. (Elodie, CPE accompagnant la gestion d'une classe MLDS)

Le fonctionnement de l'institution est ainsi directement relié au décrochage. En réponse à la question « Selon vous, quelles seraient, dans l'ordre si possible, les 3 causes principales du décrochage scolaire? », la moitié des réponses fait des causes scolaires (inadaptation de l'école aux élèves, pédagogie, fonctionnement, absentéisme etc.) la première cause du décrochage scolaire comme nous pouvons le voir dans la compilation de réponses suivante.

L'institution (en première position, Coordonnateur, ancien CPE)

Malveillance de l'institution (En première position, coordonnateur, ancien professeur d'anglais)

La classe, l'enseignement (En première position, coordonnateur, ancien enseignant en langue vivante dans un lycée professionnel)

La cause principale : décrochage dans la classe/pratiques pédagogiques qui font décrocher les élèves (Coordonnatrice, ancienne enseignante au collège)

Une conception trop linéaire du système de formation, les systèmes d'évaluation trop peu initiatiques, le décrochage comme rupture alors qu'il

1 Inspecteur d'académie.

s'agit pour moi de l'expression sociale d'un modèle d'apprentissage en crise voire en phase de changement. (Coordonnateur, ancien enseignant dans un LP)

Nous avons également construit, en nous basant sur ces réponses, un score afin de juger de l'importance relative donnée aux facteurs individuels et familiaux ainsi qu'aux facteurs scolaires parmi les causes du décrochage perçues par les coordonnateurs. Nous avons distingué les causes associées aux élèves, à leur famille, leur milieu social et celles qui impliquent la scolarité et le système éducatif (**encadré suivant**). Les premières reçoivent un score de -3 si elles sont en première position, -2 en seconde position et -1 en troisième position. A l'inverse, les causes associées à l'institution scolaire ou à la scolarité des élèves obtiennent des scores positifs ; +3 en première position, +2 en seconde et +1 en première. Il s'agit ainsi de voir dans quelle mesure les causes du décrochage invoquées par les coordonnateurs sont d'avantage reliées à l'école ou aux décrocheurs et à leur famille dans la logique de l'externalisation des causes du décrochage scolaire vue en premier partie. Dans le premier cas, le score est positif et dans le second négatif.

Encadré 15 : Les scores de causalité

En dehors des non-réponses (N=5) ou des réponses associant le décrochage à un phénomène multidimensionnel (N=6), nous avons classé les causes du décrochage en deux catégories. La première, associée à un score positif, regroupe les réponses impliquant l'institution scolaire ou la scolarité des élèves dans le phénomène du décrochage scolaire ; « peu de prise en charge des différences », « l'institution », « orientation », « échec scolaire », « absentéisme » etc. La seconde catégorie regroupe donc les réponses associant le décrochage scolaire à des causes avant tout extérieures à l'école telles que : « environnement socio-familial », « fracture familiale », « précarité socio-économique » ou encore « une version ternie de l'avenir. »

La moyenne des scores reste également légèrement à la faveur des causes associées à l'institution scolaire puisque le score moyen est de 0,65. C'est également le cas pour les métiers de l'éducation (tableau suivant). Néanmoins les scores divergent selon les anciens

métiers des coordonnateurs. Plus les métiers sont proches de l'institution scolaire, plus les causes associées au décrochage sont imputées à des questions individuelles et familiales.

Tableau 14 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant et score de causalités

Ancienne profession*	Score de causalité
Autre (majoritairement secteur privé)	+1,18
Aucune	+1,00
Formation/insertion/éducation (hors enseignants/CPE)	+0,48
Enseignant	+0,42
CPE	+0,20
NR	+0,50
Ensemble	+0,65

Lecture : Les coordonnateurs n'ayant exercé aucune autre profession ont un score de causalité moyen de +1,00, ce qui dénote une plus grande importance donnée aux causes de décrochage liées à l'institution scolaire qu'à celle donnée aux causes de décrochage liées aux facteurs individuels et familiaux.

*L'idée générale étant de saisir la proximité des acteurs avec l'institution scolaire, lorsque plusieurs emplois ont été exercés, nous avons catégorisé l'individu au sein de son emploi présentant la plus grande proximité avec cette dernière (enseignant, CPE, puis formation)

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

On voit aussi une corrélation entre l'opinion plus ou moins critique avec l'école et la tendance à faire des causes scolaires les principaux facteurs du décrochage scolaire. On pourrait donc observer, comme dans les entretiens, une proximité entre la vision critique de l'institution scolaire et la tendance à lui imputer les causes du décrochage.

Tableau 15 – Opinion envers le système éducatif et score de causalité

Opinion sur le système éducatif	Score de causalité
Plutôt critique	+1,16
Entre les deux	+0,95
Plutôt positive	-0,89
NR	-0,25
Ensemble	+0,65

Lecture : Les coordonnateurs exprimant une opinion plutôt critique envers le système éducatif ont un score de causalité de +1.16, ce qui dénote une plus grande importance donnée aux causes de décrochage liées à l'institution scolaire qu'à celle donnée aux causes de décrochage liées aux facteurs individuels et familiaux.

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Même si les modalités de rescolarisation dans le dispositif donnent peu de place à la question scolaire, c'est pourtant l'école qui est vue comme la cause principale du décrochage pour les coordonnateurs. Il faut alors analyser le contenu de ces critiques afin de comprendre cet apparent paradoxe.

2. Les critiques faites au système éducatif

Dans le questionnaire distribué aux coordonnateurs, les justifications des réponses données à la question, « comment qualifieriez-vous votre opinion vis-à-vis du système éducatif français ? » peuvent également nous apporter des éléments intéressants. Nous avons regroupé ces critiques en cinq groupes (**encadré suivant.**)

Encadré 16 : les types de critiques faites à l'institution scolaire

Les critiques faites à l'institution scolaire par les coordonnateurs sont de plusieurs ordres. Le type de critique le plus fréquent concerne l'incapacité à s'adapter aux élèves, à leurs difficultés, leurs spécificités et à leurs goûts :

Oui car je ne pense pas en un système unique pour tous. (Coordonnateur, 35 ans, ancien conseiller en insertion et animateur socio-culturel).

Oui, notre système fonctionne très bien pour 80% des élèves, et doit fonctionner d'une manière plus appropriée pour les plus fragiles, ce qui est fait en partie avec la MLDS (Coordonnatrice, 57 ans, ancienne vendeuse et dessinatrice publicitaire en freelance)

La seconde s'en prend davantage à l'inertie du système et son incapacité à évoluer en s'adaptant aux réalités contemporaines :

Par rapport à son inertie et au manque d'initiative en règle générale. (Coordonnatrice, 40 ans, ancienne coordonnatrice en ONG et toujours

enseignante à mi-temps)

Les enseignements sont souvent inadaptés aux besoins des jeunes.
(Coordonnatrice, 47 ans, ancienne enseignante en langues étrangères)

Le troisième fait référence à une trop grande verticalité du système scolaire et son manque d'horizontalité, pointant notamment les réformes qui ne prennent pas en compte la « *réalité du terrain* » et de ses acteurs :

Des programmes peu attrayant concoctés par des personnes loin d'une réalité sociale et scolaire (des technocrates à tête bien faite et pensante).
(Coordonnateur, 52 ans, ancien responsable viticole et commerçant)

Le quatrième pointe les inégalités qui existent au sein d'un système parfois décrit comme « *élitiste* » ce qui serait source de décrochage scolaire :

Système élitiste qui ne permet pas aux personnes n'ayant pas connaissance des stratégies scolaires de réussir. (Coordonnatrice, 37 ans, ancienne CPE)

Le système est en grande partie responsable du décrochage scolaire des élèves les plus fragiles (Coordonnatrice, 46 ans)

Enfin la cinquième invoque le manque de moyens humains et financiers :

Pas assez de moyens ou mal distribués (Coordonnatrice, 50 ans, ancien responsable contrôle sureté dans l'industrie nucléaire)

Les moyens humains, financiers ne sont pas à la hauteur des besoins des jeunes (Coordonnatrice, 33 ans, ancienne intérimaire et assistante d'éducation)

Les résultats exposés sont issus des justifications des réponses données par les coordonnateurs affirmant avoir une opinion « entre les deux » ou « plutôt critiques. » Plusieurs types de critiques peuvent être comptabilisés au sein d'une même réponse (**tableau suivant**).

Tableau 16 – Type de critiques portées sur le système éducatif français

Type de critique	Occurrence
Manque d'adaptation individuelle aux élèves	39,6% (n=52)
Manque adaptation à la société actuelle, rigidité	34,0% (n=45)
Trop grande verticalité, manque d'horizontalité	29,2% (n=39)
Source d'inégalités, élitisme	18,9% (n=25)
Manque de moyens humains et financiers	13,2% (n=17)

Lecture : 39,6% des coordonnateurs déclarant avoir une opinion plutôt critique ou entre les deux, mettent en avant des critiques liées au manque d'adaptation individuelle de l'école envers les élèves.

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS qui excluent ici les coordonnateurs ne s'exprimant pas ou exprimant une opinion positive envers le système éducatif (N=132)

Le type de critique le plus fréquent est lié au manque d'adaptation individuelle aux élèves. Celui-ci semble tout à fait cohérent avec ce qui se déroule dans les dispositifs, comme nous l'avons vu en première partie. La seconde est relative au manque d'adaptation à la société actuelle et à sa trop grande rigidité. Là encore, apparaît une proximité avec l'écart fait aux normes scolaires dans les dispositifs décrits dans la première partie. C'est également le cas du troisième type de critique, qui rappelle la tendance à prôner le partenariat et l'autonomie des acteurs abordés dans le chapitre précédent. Enfin, les deux dernières, présentes chez moins d'un coordonnateur sur cinq qui déclarent avoir une opinion « critique » ou « entre les deux » pointent les inégalités et l'élitisme du système éducatif ou encore le manque de moyens humains et financiers.

Ici encore, nous pourrions nuancer l'exceptionnalité des dispositifs du fait que les critiques des coordonnateurs pourraient être aussi reliées à des évolutions du système éducatif. L'adaptation individuelle aux élèves se développe au niveau de l'institution avec la thématique des élèves à besoin éducatif particuliers (Morel, 2014), pour lesquels ont été créés

différents dispositifs comme PAI, PPRE, PPS et PAP ou encore les techniques pédagogiques de différenciation, qui doivent faire partie des compétences des enseignants selon le référentiel de 2013. La seconde critique pourrait aussi être rapprochée du référentiel de 2013, cherchant à faire des enseignants des innovateurs, capables de réfléchir sur leurs pratiques et de les réinventer. Le troisième type de critique n'est finalement pas éloigné de ces nouvelles compétences attendues chez les enseignants, qui doivent créer un climat scolaire favorable aux élèves en cherchant à renforcer les liens de la communauté éducative. On retrouve d'ailleurs le thème de la bienveillance éducative dans ce même référentiel de 2013. Le quatrième type de critique, associée aux inégalités scolaires, va aussi dans le sens des réformes, qui depuis les années 1980 avec les politiques d'éducation prioritaires, prennent en compte les inégalités scolaires¹.

Néanmoins, les critiques qui sont peu prégnantes ici sont celles qui vont le moins dans le sens des réformes en cours de l'institution scolaire puisqu'elles sont associées au manque de moyens humains et financiers, présentes chez seulement 13,2% des coordonnateurs (n=17), soit moins d'un sur sept. Ces critiques émanent le plus souvent du monde politique et syndical, et on observe que l'engagement syndical et partisan des coordonnateurs est plutôt faible quand on le compare à celui des enseignants. En effet, 29,4% des enseignants sont syndiqués et 3,5% d'entre eux sont encartés dans un parti politique (Sawicki, 2015). Cette différence est d'autant plus grande que cet engagement baisse chez les jeunes enseignants (Sawicki, 2015) et que notre échantillon est au contraire plutôt âgé.

Tableau 17 – Engagement associatif, syndical et militant des coordonnateurs

Engagement déclaré	Occurrence
Associatif	41,0% (n=73)
Syndical	15,0% (n=27)
Partisan	0,2% (n=3)
Aucun (ni associatif, ni syndical, ni partisan)	51,9% (n=92)

Lecture : 41% des coordonnateurs déclarent être engagés dans une association.

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

¹ Leur efficacité sur la réduction des inégalités scolaires en termes d'apprentissage peut être discutée (Rochex, 2011).

Aussi, il ne faudrait pas faire pour autant des coordonnateurs des agents tout à fait naïfs à propos des réformes en cours. En effet, certains se montrent nuancés par rapport aux évolutions impulsées par ces dernières. Nous avons vu, notamment en abordant le troisième type de critique, que les coordonnateurs se montraient méfiants envers les réformes qui viennent du ministère sans prendre en compte les réalités du terrain (29,2% des coordonnateurs critiques ou entre les deux). Des observations et des entretiens, comme cette discussion entre l'ancienne et la nouvelle coordonnatrice du dispositif de Jules Vallès remet en cause la communication politique autour de la baisse du nombre de décrocheurs :

Corinne : *Ça me révolte quand je vois l'article du monde, baisse de 20% des décrocheurs. Le SIEI ne fonctionnait pas au départ donc on voyait plus de décrocheurs sur les listes, car les établissements se mettaient pas assez au courant des formations et des diplômés des élèves. On a insisté là-dessus, donc cette baisse vient sûrement surtout de ça.*

Oui mais ils voient cette baisse par les enquêtes au niveau de l'Insee aussi ?

Khadija : *Oui mais ils disparaissent des chiffres parce qu'on les inscrit plus facilement dans tout un tas de formations. Mais quelles formations ? Ils peuvent être inscrits, mais sans venir de l'année, comme en MLDS (rires).*
(Discussion avec Corinne et Khadija, ancienne et nouvelle coordonnatrice MLDS à Jules Vallès)

De la même manière, certains coordonnateurs n'hésitent aussi pas à remettre en question certains lieux communs des évolutions pédagogiques comme l'utilisation du numérique :

J'avais fait un peu le tour de la documentation. De plus en plus de numérique. Il me manquait une réflexion de ce que ça veut dire de mettre les gamins face au numérique tout le temps. Y a un discours un peu monolithique sur l'accès au numérique. C'est difficile de juste se permettre de questionner. Tout ça ça commençait à me peser royalement depuis des

années. (Sophie, nouvelle coordonnatrice du dispositif d'Olympe de Gouges)

D. La distance prise avec la question des apprentissages

Bien que certaines recherches sur le décrochage mettent en avant un processus d'abord relié aux apprentissages scolaires et qui se transforment peu à peu en problèmes de comportements, absentéisme puis décrochage effectif (Bryk & Thum, 1989 ; Bonnéry, 2003), cette question tient une place assez mineure dans les dispositifs de remobilisation tout comme dans les représentations des acteurs.

1. La question des apprentissages scolaires

Le référentiel national des activités et compétences des coordonnateurs paru en 2017 décrit 4 domaines d'activité : pédagogique, accompagnement personnalisé, coordination pédagogique et ingénierie de formation. Le domaine d'activité pédagogique est le plus fourni avec 11 activités différentes (**encadré suivant**). Le deuxième domaine d'activité le plus important est celui de l'ingénierie de formation. Il est découpé en deux sous-domaines, « participer à la mise en œuvre du repérage des jeunes en situation de décrochage » et « concevoir et proposer des actions adaptées aux besoins des jeunes » avec 9 activités (Participer au montage financier et administratif pour la réalisation de ces actions ou Conseiller et accompagner les équipes « pluri professionnelles » pour la mise en place des actions par exemple). Vient ensuite l'accompagnement personnalisé, qui contient 6 activités (Rencontrer et informer les familles, les éducateurs, les référents partenaires par exemple) puis la coordination pédagogique (Organiser des réunions de concertation et de régulation par exemple).

Encadré 17 : les domaines d'activités des coordonnateurs

<p>ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE</p>	<p>CONCEVOIR ET ASSURER DES SÉQUENCES DE FORMATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées. - Définir les objectifs pédagogiques et élaborer les contenus de formation. - Choisir les méthodes, les supports et outils appropriés. - Utiliser et concevoir des supports pédagogiques adaptés. - Individualiser les progressions pédagogiques, créer des groupes de niveaux. - Evaluer et formaliser les connaissances et compétences acquises. - Mettre en place, le cas échéant, les modalités de préparation à certains titres, examens et certifications (diplômes, FCIL, mentions complémentaires, concours...). - Utiliser les aides technologiques pour les intégrer à un environnement pédagogique adapté. - Développer des compétences pédagogiques, concevoir et réaliser des situations d'apprentissage spécifiques et adaptées. - Méthodologie de construction et d'utilisation d'outils d'observation et d'évaluation. - Évaluer les capacités de l'élève, notamment en situation de classe (au plan cognitif, moteur, affectif), ses stratégies d'apprentissage, ses modes d'appropriation des savoirs et des savoir-faire, ses difficultés rencontrées, dans la perspective de l'élaboration du projet individualisé. 	<p>Cette activité est menée en lien avec les EPLE, les réseaux Foquale.</p> <p>Districts scolaires, bassins de formation.</p>
-----------------------------	--	---	---

Source : référentiel national des activités et compétences des coordonnateurs, 2017

Du côté des compétences, on en trouve 7 liées à des « connaissances générales » (Connaître la politique nationale et les politiques européennes en matière de prévention et de lutte contre le décrochage ou Bonne connaissance de l'environnement économique et social par exemple), 7 compétences en « conseil et animation » (Animer et/ou conduire des réunions ou conduire des entretiens par exemples), 5 compétences en « ingénierie de formation et conduite de projet » (Anticiper / Identifier des besoins ou Coordonner les phases et les acteurs du projet par exemple) et 6 compétences en « gestion administratives et financières » (Identifier et rechercher des financements, co-financements, aides ponctuelles ou Assurer le suivi financier et administratif de l'action par exemple.). Une dernière série de compétences, la plus longue, avec 14 compétences sur les 39 au total, concernent celles liées à l'activité pédagogique (**encadré suivant**)

Encadré 18 : les compétences pédagogiques des coordonnateurs

ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE	<ul style="list-style-type: none">- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'équipes pluri-professionnelles, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux jeunes de construire leur projet de formation et leur orientation.- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations.- Aider les jeunes à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des publics de jeunes en situation de décrochage.- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.- Contribuer à la maîtrise par les jeunes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.- Sensibiliser les jeunes aux stéréotypes et aux discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.- Favoriser chez les élèves l'acquisition progressive de la plus grande autonomie possible, et le développement d'une image positive d'eux-mêmes, pour qu'ils accomplissent dans les meilleures conditions leur parcours de formation.
-----------------------------	---

Source : référentiel national des activités et compétences des coordonnateurs, 2017

Les activités et les compétences pédagogiques tiennent donc une place importante dans le travail prescrit des coordonnateurs. D'ailleurs, alors que l'on parle très rarement d'« élèves » mais plutôt de « jeunes » dans les dispositifs de remobilisation ou dans les regroupements de la PSAD, ce terme est tout de même présent à 8 reprises dans le référentiel. La vision critique de l'école, tout comme les raisons invoquées dans le chapitre précédent, pourraient donc amener les coordonnateurs à chercher à transmettre des connaissances scolaires autrement, dans une logique innovante. Pourtant, l'intérêt pour les questions pédagogiques ou directement reliées aux apprentissages scolaires semble assez faible chez les coordonnateurs des dispositifs.

Même si, comme nous l'avons vu plus haut, les coordonnateurs mettent en lien le phénomène du décrochage scolaire plus souvent avec des causes liées à l'école qu'à celles liées à l'individu ou aux familles, ils restent rares à aborder le thème des connaissances scolaires. En réponse à la question « Selon vous, quelles seraient, dans l'ordre si possible, les

3 causes principales du décrochage scolaire? », seuls 17% des coordonnateurs (n=30) invoquent une raison liée au manque de connaissances et de compétences scolaires dans l'une de leur trois proposition et seulement 5% (n=9) des coordonnateurs mettent cette cause en première position avec des réponses du type « *les difficultés scolaires qui ne sont pas prises en compte suffisamment tôt* », « *des difficultés dès le primaire* » ou encore « *le manque de bases dans les apprentissages fondamentaux.* » À l'inverse, comme cela a été exposé plus haut, même si l'école est plus responsabilisée que l'élève parmi les causes invoquées du décrochage, c'est surtout le rapport de l'école à l'individualité de l'élève qui est mis en première cause chez 19,2% (n=34) des coordonnateurs avec des proposition du type « *pas assez de travail individualisé* », « *dévalorisation ou démotivation des élèves par les adultes* » ou encore « *la non prise en compte, voire la non-réponse aux besoins et aspirations des élèves.* »

En réponse à la question ouverte « Quels sont les éléments qui vous plaisent le plus dans votre action au sein de la MLDS ? », ils ne sont guère plus nombreux à s'approcher des questions pédagogiques puisque seulement 19,8% (n=35) des coordonnateurs font référence à la transmission des savoirs, les pédagogies mises en place où parlent des jeunes en tant qu'élèves avec des éléments de réponses du type « *J'apprécie beaucoup l'aspect éducatif du travail* », « *Cela me plaît d'apporter mon expérience aux élèves, de transmettre du savoir à des jeunes qui n'ont pas accepté "le système" qu'on leur propose habituellement* » ou encore « *Apporter une réponse la plus adaptée possible aux élèves et aux familles pour les "raccrocher" et les conduire vers une qualification.* »

À l'inverse, d'autres enquête comme celle issue du travail de thèse de Nada Char (2020) montrent que la question des savoirs à travers le goût pour leur discipline scolaire tient toujours une place majeure parmi les enseignants du secondaire général et technologique qui entrent dans le métier et particulièrement chez les femmes alors qu'elles sont surreprésentées dans la MLDS (**tableau suivant**). Néanmoins, ceux-ci, tout comme les coordonnateurs, apprécient tout particulièrement aussi, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent et comme nous le verrons aussi par la suite, l'autonomie et le contact avec les élèves.

Tableau 18 – Stagiaires enseignants du second degré et intérêt pour la discipline enseignée (Données extérieures à la thèse)

Intérêt pour	Femme	Homme	Ensemble
Passion pour une discipline	82% (n=92)	68% (n=76)	77% (n=86)
Autonomie	35% (n=39)	55% (n=62)	42% (n=47)
Contact jeunesse	42% (n=47)	35% (n=39)	39% (n=44)
Mission	38% (n=43)	28% (n=31)	34% (n=38)
Sécurité	39% (n=44)	25% (n=28)	34% (n=38)
Equilibre travail/loisir	22% (n=25)	30% (n=34)	25% (n=28)
Ce que vous faites le mieux	14% (n=16)	13% (n=15)	13% (n=15)
Suite logique études	10% (n=11)	15% (n=17)	12% (n=13)
Aucun autre métier ne vous attirait	8% (n=9)	0% (n=0)	5% (n=6)

Lecture : 82% des femmes stagiaires dans le second degré cite la passion pour la discipline enseignée parmi leurs sources de motivation professionnelle.

Données issues de la thèse Entrer dans l'action. Socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public (p. 91) de Nada Chaar (n=112 ; Chi2 : $p > 0,05$)

Pourtant, les anciens enseignants du dispositif ne sont néanmoins pas plus attirés par les questions pédagogiques que les autres catégories. C'est même le contraire qui est observable (Tableau suivant).

Tableau 19 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant et intérêt pour les questions pédagogiques

Ancienne profession*	Intérêt déclaré pour les questions pédagogiques
Formation/insertion/éducation (hors enseignants/CPE)	24,6% (n=15)
CPE	20,0% (n=2)
Autre (majoritairement secteur privé)	19,4% (n=7)
Enseignement	17,4% (n=8)
Aucune	16,7% (n=3)
NR	0,0% (n=0)
Ensemble	19,8% (n=35)

Lecture : 20% des coordonnateurs ayant été CPE auparavant déclare avoir un intérêt pour les questions pédagogiques dans leur rôle de coordonnateurs

*L'idée générale étant de saisir la proximité des acteurs avec l'institution scolaire, lorsque plusieurs emplois ont été exercés, nous avons catégorisé l'individu au sein de son emploi présentant la plus grande proximité avec cette dernière (enseignant, CPE, puis formation)

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Par contre, l'attrait pour la question pédagogique diffère selon l'origine sociale des coordonnateurs interrogés. Il existe une corrélation entre l'attrait pour les questions pédagogiques dans les dispositifs et l'origine sociale plus ou moins populaire des intervenants (**Tableau suivant**).

Tableau 20 – PCS du père et intérêt déclaré pour les questions pédagogiques

PCS père	Intérêt déclaré pour les questions pédagogiques
Sans profession	100,0% (n=2)
Profession intermédiaire (hors enseignants)	28,6% (n=8)
Employé	26,1% (n=6)
Ouvrier	20,4% (n=1)
Agriculteur, artisan, commerçant	15,8% (n=3)
Cadre/profession libérale (hors enseignants)	12,1% (n=4)
Enseignement	6,7% (n=1)
NR	12,5% (n=1)
Ensemble	19,8% (n=35)

Lecture : 26,1% des coordonnateurs ayant un père employé déclarent avoir un intérêt pour les questions pédagogiques

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Ce lien entre l'origine populaire et l'intérêt porté aux questions pédagogiques est encore plus visible avec les niveaux de diplôme des pères et mères (**Tableau suivant**).

Tableau 21 – Niveau de diplôme des parents et intérêt pour la pédagogie

Niveau de diplôme de la mère	Intérêt pour les questions pédagogiques	Niveau de diplôme du père	Intérêt pour les questions pédagogiques
Sans ou Brevet	22,6% (n=7)	Sans ou Brevet	35,0% (n=7)
BEP/CAP/BAC	21,3% (n=23)	BEP/CAP/BAC	19,3% (n=22)
BAC+2 et plus	13,3% (n=4)	BAC+2 et plus	14,71% (n=5)
NR	12,5% (n=1)	NR	11,1% (n=1)
Ensemble	19,8% (n=35)		

Lecture : 22,6% des coordonnateurs ayant une mère n'ayant aucun diplôme ou seulement le brevet des collèges invoquent des éléments liés aux questions pédagogiques dans leurs sources de satisfaction au travail

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Cet attrait plus élevé pour les questions pédagogiques chez les coordonnateurs d'origine plus populaire pourrait être mis en relation avec les travaux sur les transfuges de classe ayant connu une ascension sociale grâce à leur parcours scolaire. En effet, ces recherches insistent sur la croyance dans le système scolaire et dans le rôle émancipateur des savoirs qui se manifestent chez ces transfuges issus des classes populaire ou de l'immigration, dont l'ascension a été permise par un investissement élevé des parents envers l'école (Terrail, 1984 ; Bourdieu, 1993 ; Charles, 2006 ; Balland, 2012). Ces résultats concordent également avec ceux d'autres enquêtes qui montrent que la place du goût, voire de la passion, pour la discipline enseignée, est plus forte parmi les motivations professionnelles chez les enseignants et futurs enseignants d'origine populaires (Deauvieu 2005 ; Chaar, 2020). Ici, il est intéressant de noter que les coordonnateurs d'origine populaires restent aussi critiques que les autres envers l'école. Néanmoins, cet attrait pour les questions pédagogiques pourrait ainsi être une forme de reliquat de cette croyance positive envers l'école chez des acteurs qui s'y montrent pourtant critiques.

Cela expliquerait pourquoi coordonnateurs enfants d'enseignants sont justement ceux qui ne se disent pas attirés par les questions pédagogiques de leur nouveau métier et font peu apparaître la question des savoirs scolaires parmi les causes de décrochage. Peut-être que la distinction joue ici comme chez Lauryne, ayant nombre d'enseignants dans sa famille mais ne souhaitant pas y être assimilé, mais probablement aussi la moindre conscience des enfants d'enseignants aux nécessités de se plier aux règles de l'école et notamment la maîtrise des savoirs scolaire ainsi que son apprentissage vertical pour y réussir.

2. Une forme scolaire qui serait encore trop prégnante pour les acteurs

Le dispositif est accueilli par des établissements scolaires, reçoit des « jeunes » sous statut scolaire, donc des élèves, et fonctionne peu ou prou sur une base de classe de niveau. Il propose également un certain nombre de disciplines scolaires et doit compter sur la présence d'enseignants. Aussi, la MLDS est censée faire évoluer la MGI en s'intégrant davantage à l'institution scolaire. Pourtant, son fonctionnement s'éloigne de différentes manières de ce qui se fait ordinairement dans l'école. De plus, même les disciplines scolaires se retrouvent

parfois déscolarisées ; philosophie qui se transforme en atelier philo voire théâtre, sociologie qui devient atelier d'éducation socio-culturel etc.

Cette idée est notamment présente chez Sophie qui souhaiterait que les enseignants soient davantage axés sur des formes pédagogiques s'éloignant de la forme scolaire, notamment en incluant dans leurs cours des manières différentes de fonctionner :

Et ça (l'écoute active¹) est ce que tu l'inclus aussi dans les matières générales ?

J'aimerais bien moi. Dans le meilleur des mondes, l'idée c'est que les pratiques, le fait d'être avec des décrocheurs fait que t'adaptes des pratiques de travail et que t'intègres... donc on avait fait une petite formation avec les collègues sur ce qu'était l'écoute active, comment on se sentait etc. Et y a des collègues qui le faisaient avant de commencer leur cours. Et qui après l'on fait dans des classes banales avant de commencer leur cours. Donc ça c'est quelque chose que j'aimerais encore plus travailler. (Sophie, nouvelle coordonnatrice MLDS à Olympe de Gouges)

Plus généralement, cette notion d'écoute de l'élève est aussi présente chez Christine, louant les qualités en la matière d'un enseignant aperçu dans un documentaire suivant une classe MLDS :

Il y a une scène avec un prof bienveillant, attentif, qui a une bonne relation avec la classe dans le sens, où on voit qu'il est bienveillant. Mais on ne sait pas ce qu'il transmet. C'est l'éducatif qui prime souvent dans ces dispositifs, un moment il fait un cours de math. C'est un très bon prof je pense, je l'ai jamais été et j'en serais sûrement incapable mais je pense que c'est un bon pédagogue. Et à un moment donné il intervient, il est interpellé par un des jeunes. Il les fait travailler sur la biographie, ou un récit de vie,

1 Développée par le psychologue Carl Rogers, l'écoute active consiste à accompagner l'interlocuteur dans le développement de sa pensée.

intime, avec des souvenirs. Il demande à un des jeunes de passer devant les autres, lire ce qu'il a fait. Et très vite le jeune lui retourne l'exercice, notamment en le questionnant sur son niveau de revenu. Le prof dit « de toute façon les revenus des enseignants c'est pas un secret. » On comprend qu'il est capable d'ouvrir le débat. Mais là où ça me met un peu en questionnement c'est qu'en fait le jeune, dans un rentre dedans un peu provocateur très ado dit « de toute façon t'es prof tu gagnes rien ». Le prof lui dit peut-être que je gagne pas grand-chose mais il dit qu'il a un bon niveau de vie, qu'il a une maison, qu'il part en vacances. Il attaque pas directement l'élève en lui disant qu'il part pas en vacances, ce qui peut arriver hein. Sauf que, dans le documentaire, on comprend que ça s'arrête, le prof a trouvé sa pirouette. Et je pense que le jeune est resté dans une position très figée. (Christine, Pilote Foquale du district regroupant Olympe de Gouges.)

Selon la pilote Foquale, cette écoute particulière en MLDS devrait aller plus loin. En effet, elle note aussi que les dispositifs sont encore trop « *formalisés* » en visant avant tout la transmission de « *savoirs scolaires figés et peu personnalisés* », de manière « *extrêmement scolaire.* » Il faudrait donc aller plus loin, en offrant un « *espace de reprise* », plus individualisé, dans un rapport bienveillant avec l'« *adulte.* » Des visions pédagogiques rompant avec la verticalité de la forme scolaire, de ses savoirs académiques et de ses relations impersonnelles entre enseignants et enseignés (Vincent, 1994).

Ce que je peux percevoir moi dans les établissements en creusant un peu c'est que dans les dispositifs tels qu'on les a proposés, on retourne toujours dans des choses extrêmement scolaires dans le sens où ce que la seule chose qui compte c'est la transmission des savoirs scolaires figés et peu personnalisés. Et que tout le travail d'émancipation, de capacité à questionner ces représentations, à les objectiver, cette possibilité de déplacement est très peu travaillée. Or, pour moi ce serait quelque chose de très intéressant à travailler avec eux. Du coup je me dis qu'il faut ce que

j'appelle un « espace de reprise » où un moment donné, pas en groupe, plus individuel ou en tout cas pas en classe, de donner la capacité aux élèves d'entendre un adulte qu'ils respectent, qu'ils affectionnent. Le problème c'est lorsque ces dispositifs sont trop formalisés. Par exemple, les élèves savent qu'ils peuvent balancer, tout dire, chez moi selon les situations. Mais c'est difficile à programmer, à formaliser, tout ce qui est dans la logique de l'Education Nationale. (Christine, Pilote Foquale sur le district d'Olympe de Gouges.)

On retrouve cette volonté d'éloigner encore davantage le dispositif de l'école chez Lauryne, ancienne coordonnatrice à Olympe de Gouges qui tient à rappeler que le pôle de remobilisation « *c'est pas une classe vraiment, c'est des actions, c'est plus des regroupements.* » De même, le responsable du pôle décrochage scolaire à la DGESCO regrette le fait que certains pôles de remobilisation ne fonctionnent pas selon la logique d'entrée et sorties permanentes, « *ce qui est dommage.* » Sophie, coordonnatrice chargée de coordonner trois dispositifs avec l'aide de CPE nous explique :

Sur (autre dispositif de remobilisation gérée par la coordonnatrice), on a une équipe plutôt nouvelle, une référence moins à l'aise sur le pédagogique et sur les attentes qu'on a envers les jeunes. On refait pas ce qu'on fait en cours habituellement, c'est même l'inverse ! (Sophie, nouvelle coordonnatrice du dispositif d'Olympe de Gouges)

Cette question des apprentissages n'est pourtant pas absente, loin de là, des analyses du décrochage qui pointent le poids du manque de connaissances scolaires dans le processus de déscolarisation. En effet, pour rappel, les facteurs scolaires sont fortement corrélés au risque de décrochage. Cédric Afssa (2013), analyse le lien entre le niveau des élèves en sixième et le risque de décrochage. Les élèves des 1^{er} et 2nd déciles en termes de niveau en mathématiques en sixième ont des chances respectives de décrochage de 48,4 et 31%, tandis que chez les élèves des 9^{ème} et 10^{ème} déciles, on retrouve 5,2 et 2,8% de décrocheurs. Il montre également,

comme d'autres recherches française ou encore américaines, que le capital culturel, notamment associé au niveau diplôme de la mère est un facteur prédictif important du décrochage scolaire (Caille, 1999 ; Hauser *et al.*, 2004 ; Coudrin, 2006 ; Afsa, 2013). Ce facteur peut expliquer la surreprésentation importante des enfants d'ouvriers (48%) parmi les décrocheurs (INSEE, 2013). Si nous n'avons pu avoir accès à des données sur les origines sociales des élèves de la MLDS, on ne trouve tout de même qu'une enquêtée ayant un père cadre parmi ceux avec qui nous avons mené des entretiens.

Il faut également noter que ces causes liées au niveau scolaire peuvent se muer par la suite en une forme d'hostilité envers l'école laissant place à des interprétations plus comportementales ou psychologisantes. Des recherches tendent en effet à montrer que le décrochage est un processus construit au cours de la scolarité, qui peut commencer par un faible niveau scolaire, et se transformer par la suite en absentéisme voire en hostilité plus ou moins violente envers l'école (Bryk & Thum, 1989 ; Bonnéry, 2003).

Ainsi, tout se passe comme si, malgré le rôle de l'école dans le processus de décrochage pour les coordonnateurs, la question des apprentissages scolaire est, sinon absente, du moins minorée au sein du dispositif de remobilisation dont les coordonnateurs semblent vouloir à aller plus loin dans l'écart existant entre l'institution scolaire ordinaire et les dispositifs.

Conclusion du Chapitre VI

Les coordonnateurs et les acteurs des dispositifs expriment souvent une forme de distinction vis-à-vis des métiers ordinaires de l'enseignement. Le métier d'enseignant semble constituer dans une proportion conséquente des enquêtés une forme de figure repoussoir.

Pourtant, certains d'entre eux sont d'anciens enseignants ou ont travaillé dans des domaines qui s'en rapprochent. De plus, leurs caractéristiques sociales (origine sociale, niveau de diplôme, profession du conjoint, engagement association, carrière scolaire) ne sont pas si éloignées de ce qui s'observe dans les enquêtes sur les enseignants.

Cette distinction semble tenir en partie à une approche souvent critique du système éducatif. En effet, les coordonnateurs critiques du système éducatif mettent en lien son

fonctionnement et le décrochage scolaire, lequel manque selon eux d'adaptation aux élèves, à la société et d'écoute envers les acteurs de terrain.

Même si les missions du coordonnateur restent en grande partie pédagogiques, celles-ci ne sont pas celles qu'ils mettent le plus en avant parmi les satisfactions qu'ils trouvent dans leur travail, même si elle est plus présente chez les coordonnateurs d'origine populaire. Aussi, bien qu'ils mettent d'avantage en cause l'institution scolaire que les facteurs individuels ou familiaux dans le décrochage scolaire, très peu d'entre eux citent clairement la question des apprentissages ou des savoirs scolaires parmi les trois premières causes du décrochage. Le facteur qui revient le plus souvent tient surtout au manque d'adaptation individuelle de l'École. Certains vont même jusqu'à penser que le dispositif reste encore trop proche de la forme scolaire.

En évitant une approche seulement *top-down* des politiques publiques, les représentations des acteurs pourraient aussi expliquer la distance prise par les dispositifs envers l'institution scolaire et l'établissement d'accueil et la volonté de travailler davantage sur des compétences sociales plus larges, comme dans le cas de l'autonomie des dispositifs et l'influence des partenaires locaux analysés dans le chapitre 5. Le prochain chapitre, dans la même logique, montre qu'il est nécessaire d'analyser les rétributions symboliques du travail dans les dispositifs pour comprendre les pratiques de ses acteurs.

Chapitre VII : Images professionnelles et rétributions symboliques du dispositif

Comme cela est évoqué en introduction du chapitre précédant, le métier d'enseignant a connu une forme de dévalorisation symbolique, et de nombreux rapports commandés par le ministère de l'éducation s'interrogent sur les manières de renouer avec l'attractivité des métiers de l'enseignement (Charles, 1988 ; Pochard, 2008, Farges, 2011, Carlo et al. 2013, Périer, 2016 ; Brisson & Laborde, 2018).

En effet, la rétribution de l'emploi ne se limite pas au salaire perçu. Déjà Adam Smith (1776), dans son étude sur les inégalités dans le travail, prenait en compte les « avantages et désavantages non-pécuniaires » tels que la nature plus ou moins complexe des tâches effectuées, l'hygiène et la valorisation sociale du métier en question. C'est aussi de cette manière que Max Weber, distinguait sa théorie des classes sociales de celle de Karl Marx, en ajoutant aux critères de possession ou non de capital et des outils de travail propre selon lui à l'ordre de la classe sociale, les ordres politiques (possession ou non d'un pouvoir politique) et sociaux (statut reconnu à la personne ou la fonction exercée) (Bense, Ferreira, Alves, & Leblanc, 2013).

La valorisation du dispositif par les coordonnateurs, nous l'avons vu dans le chapitre 5, passe notamment par sa logique autonome et partenariale. Dans le chapitre précédent, nous avons également montré qu'elle implique au moins en partie une forme de distinction vis-à-vis des métiers déclassés de l'enseignement ainsi que par une prise de distance face à une institution scolaire remise en question. Ces éléments pourraient ainsi constituer des formes de rétributions non-pécuniaires pour les acteurs de la MLDS. D'autres formes de rétributions pourraient tenir à l'image professionnelle renvoyée par ces derniers comme cela est étudié dans ce chapitre.

A. Profits réels, sentiment d'ascension sociale et expression de classe

D'abord, en ce qui concerne certains intervenants, le gain peut être positionnel. Dans le dispositif Jules Vallès, quatre assistants d'éducation et assistants pédagogiques durant les années 2014-2015 et 2015-2016 ont pu mener différents ateliers et enseignements. Céline, assistante pédagogique, s'occupait ainsi de l'enseignement en Français en duo avec une enseignante de Lettres-histoire-géographie du même établissement. Frédéric, assistant pédagogique également, a pu également mener un atelier Radio. Mamadou puis Tarik, assistants d'éducation, ont mis en place des ateliers assez brefs en rapport avec l'orientation des élèves de la MLDS. Assistant pédagogique par ailleurs, nous avons également mené l'atelier de sociologie durant trois années (**voir encadré suivant**).

Encadré 19 : retour réflexif sur mon expérience¹

Un retour réflexif sur ma propre expérience me permet de voir comment un acteur engagé dans la lutte contre le décrochage peut être poussé à produire les mêmes discours. En effet, je travaillais également dans l'établissement en tant qu'assistant pédagogique à mi-temps depuis l'année précédente. J'avais remarqué le gain en légitimité au sein de l'établissement que me procurait cette nouvelle position en tant qu'enseignant d'abord et en tant qu'enseignant « à la marge » ensuite. Ma position dans l'espace social de l'établissement s'est élevée, à la fois objectivement et subjectivement. L'augmentation des responsabilités avait pris plusieurs formes : tenue d'un cours, réunions multiples, propositions d'accompagnement de sorties dans le cadre de mon activité pédagogique, participations aux évaluations des élèves en classe d'accueil ou en troisième pré-professionnelle. Ce gain positionnel se ressent également par des biais plus implicites, notamment les salutations, le ton et l'écoute des autres enseignants, des CPE et du personnel de direction.

En revanche, cette élévation de position dans le champ avait augmenté la distance sociale avec d'autres agents. C'était le cas des assistants d'éducation, notamment des moins

¹ La teneur de cet encadré étant réflexive et pour des questions liées au confort de lecture, nous avons utilisé la première personne du singulier.

diplômés, d'origine souvent immigrés et populaires. Ces assistants d'éducation, que les CPE ou le proviseur surnommaient les « grands frères », ont une position particulièrement dominée dans l'établissement. En plus d'être assistant d'éducation, donc d'être payé au SMIC horaire, d'avoir un statut précaire et d'effectuer les tâches ingrates de l'équipe éducative, la direction perçoit leur valeur dans la proximité avec les élèves et leur éloignement relatif avec le corps enseignant. Durant un entretien avec le proviseur et une CPE, ces derniers ont établi explicitement une typologie des AED (assistant d'éducation et assistants pédagogiques). Il y aurait deux types d'AED, le « *grand frère* » qui partage les mêmes codes que les élèves mais risque de ne pas « élever » ces derniers dans leur niveau scolaire, leur ouverture sur le monde et leurs ambitions. À l'inverse, l'AED « *étudiant* » ou « *bobo* », moins à même de régler les conflits, aurait l'avantage d'« *amener les élèves vers d'autres horizons* ». En plus d'avoir remarqué une plus grande distance et des rapports moins amicaux avec les AED dits « grands frères », je m'étais surpris à intégrer parfois le même point de vue que les autres membres de l'équipe éducative. Je regardais avec plus de méfiance les proximités des AED avec les « durs » de l'établissement, les manières de faire moins légitimes et les discours moins institutionnels ou intellectuels (« coups de pression » sur les élèves, humour misogyne, rapport de séduction avec les élèves, défense de certains « durs » appréciés, etc.) J'ai moi-même ressenti, sans forcément le mettre en œuvre, une plus grande appréhension à être dans des rapports de proximité avec les élèves (éviter de trop les « chambrer » pour ne pas en subir les conséquences, fumer moins souvent à la grille avec les élèves et les AED malgré le règlement qui l'interdit, etc.).

Mon expérience d'enseignant dans le dispositif m'a donc fait ressentir personnellement le gain positionnel et symbolique de mon nouveau statut d'enseignant par rapport à celui d'assistant pédagogique et donc une des motivations des acteurs dominés au sein de l'établissement, comme les assistants pédagogiques et assistants d'éducation, à participer à la lutte contre le décrochage scolaire. J'ai donc dû veiller, en tant que chercheur, à contenir ces effets de l'immersion dans le terrain.

Néanmoins, ce gain positionnel en termes de capital économique et symbolique ne concerne pas la majorité des acteurs et parmi les coordonnateurs. Nous retrouvons notamment des anciens enseignants, des CPE ou des cadres qui ne vivent pas forcément cette trajectoire

de manière ascendante. Pour les enseignants menant des cours, le dispositif peut simplement permettre d'effectuer des heures supplémentaires. En revanche, celui-ci peut être plus profitable sur le plan économique pour les intervenants extérieurs. En effet, les vacances peuvent représenter un revenu assuré sur l'année, sans forcément que le gain soit très élevé. De même, pour les associations culturelles et artistiques, incitées aujourd'hui à créer des partenariats à l'échelle locale avec les structures éducatives et sociales (Langeard, 2016), il peut s'agir à la fois d'un revenu et d'une activité à valoriser par la suite dans le bilan de l'association, afin de pouvoir par exemple toucher des subventions.

Ce gain peut néanmoins être plus fin, au travers de la liberté donnée aux acteurs du dispositif. En effet, celle-ci peut permettre de mettre en place une pédagogie en adéquation avec une appartenance de classe plus élevée donc plus valorisée. Patrick Rayou (2000) montrait ainsi comment les pédagogies développées à partir des années 1980 consistant à mettre l'enfant au centre du système éducatif ont été promues par des syndicats enseignants qui sont davantage en accord avec les modèles d'éducation des classes moyennes et supérieures. On pourrait ainsi comprendre certaines tendances du dispositif, comme la place donnée à l'art, la vision épanouissante du travail comme réalisation de soi ou encore le rapport au corps des élèves. Par exemple, la sociologie du sport montre qu'il existe des spécificités des pratiques sportives dans les catégories sociales des classes moyennes culturelles auxquelles pourraient être assimilés les coordonnateurs des dispositifs. Pierre Bourdieu (1979) montrait que les pratiques sportives de ces catégories sociales visaient avant tout à travailler sur l'intérieur du corps des individus, avec des objectifs en termes de santé et de bien être psychique¹. De même, des études plus récentes sur les pratiques sportives prodiguées aux enfants par leurs parents montrent que, même si la « sportivisation » éducative se retrouve dans toutes les fractions des classes moyennes et supérieures, les parents des fractions culturelles de ces classes ont une vision spécifique du sport. Il s'agit en effet pour eux de l'utiliser afin de développer l'originalité de leurs enfants, tout en cherchant une forme

1 Pierre Bourdieu (1979) opposait notamment les pratiques gymniques des classes populaires comme le fitness ou la musculation orientés vers l'aspect extérieur du corps chez les classes populaires (minceur et musculature) aux gymnastiques alternatives et au yoga des fractions culturelles de la petite-bourgeoisie.

d'expression de soi et d'épanouissement¹ (Mennesson, Bertrand & Nicaise, 2019). L'hostilité de la coordonnatrice Khadija pour l'EPS qui lui semble trop banale (« *si c'est pour faire juste du foot ça sert à rien* ») peut ainsi être comprise comme une forme de distinction envers des sports populaires et trop axés sur la performance en comparaison aux disciplines physiques et sportives telles que la *psycho-boxe* ou les ateliers de relaxation qu'elle met ou souhaite mettre en place au sein de son dispositif.

Nous avons vu que l'origine sociale des coordonnateurs n'est pas si éloignée de celle d'autres métiers comparables comme les enseignants du secondaire, notamment si l'on prend la cohorte la plus nombreuse de notre échantillon (1970-1979). Néanmoins les cohortes plus anciennes montrent une forte proportion de cadre parmi les pères : 26,7% pour les 1960-1969 et 28,3% pour les 1950-1959 contre respectivement 18,1% et 19,3% pour ceux du secondaire (Farges, 2011). La part importante d'enfants de cadres dans les dispositifs et notamment à leurs débuts, avec les coordonnateurs de ces cohortes plus anciennes, pourrait ainsi imprimer dans le dispositif une forme d'ethnocentrisme de classe susceptible de participer au contenu pédagogique du dispositif.

B. Un enseignement d'action avec des élèves difficiles

Une source de motivation majeure qui revient chez les coordonnateurs est d'avoir un contact direct avec les jeunes, appellation remplaçant souvent celle d'« élèves ». Cette source de satisfaction dans le travail revient dans 72,3% (n=128) des réponses avec des éléments du type :

¹ Les auteurs montrent notamment que les parents des classes moyennes et supérieures culturelles (enseignants, artistes, médiateurs culturels, architectes ou encore graphistes parmi leurs enquêtés) ne sont pas seulement attirés vers des sports particuliers mais qu'ils cherchent à différencier les sports de leurs enfants tout en entretenant une forme de distance distinctive envers la compétition, qui correspond justement à un des schèmes que l'on retrouve dans les autres fractions des classes moyennes et supérieures (Mennesson, Bertrand & Nicaise *in* Lahire, 2019.)

Le contact avec les adolescents et jeunes adultes. (Coordonnatrice, 48 ans)

Accompagner un jeune dans la construction d'un bout de son parcours de vie. (Coordonnatrice, 57 ans)

Sentiment d'être utile, de permettre à des élèves de reprendre pied. (Coordonnatrice, 46 ans)

Cela me plaît d'apporter mon expérience aux élèves, de transmettre du savoir à des jeunes qui n'ont pas accepté "le système" qu'on leur propose habituellement. (Coordonnatrice à mi-temps, 50 ans)

Dans certaines réponses comme les deux dernières citées plus haut, on parle des spécificités des jeunes pris en charge. En effet, on met en avant l'idée d'accompagner ceux qui ont « (perdu) pied », ou qui « n'ont pas accepté le "système". » On retrouve aussi une certaine valorisation des élèves ayant vécu des moments difficiles comme Khadija, la nouvelle coordonnatrice de Jules Vallès, qui dit à propos d'un élève, « *il est très touchant, c'est un garçon sensible, il a eu une vie dure.* » Cet attrait pour le travail avec des élèves vivant des situations sociales compliquées est également présent chez Laurayne :

J'ai eu deux enfants et puis après je me suis remise en selle et j'ai travaillé à l'EPIDE (établissement public insertion de la défense). C'est un des établissements qui suite aux émeutes de Clichy se sont dit « oh les jeunes ça va pas là » donc y avait Michèle Alliot-Marie qui a créé ces structures. Bref ils ont mis en place ce truc avec le ministère de la défense. Au début y avait des casiers légers, c'était en internat et on devait les préparer à une rescolarisation, leur faire obtenir un CAP. Et puis ça a été mis en place rapidement. Au départ on était là pour leur faire passer un examen. Mais c'était pas le public escompté, au départ on devait avoir des gamins avec un très faible niveau, donc ils ont recruté des instit', et en fait ils fallait aussi des profs de math. Chaque matin la marseillaise,, uniforme etc. Ils étaient

alignés, en tenue, et les gars qui les encadraient c'étaient des anciens militaires, ils les amenaient en cours.

Pourquoi tu as changé ?

*Plus je m'investissais dans la MLDS plus je me suis rendu compte que j'étais à l'aise. Un poste de coordo s'était libéré. Avant j'avais fait un peu de bénévolat. Je me retrouvais avec des classes de routiers, mais c'est ce que j'aime, c'est les classes difficiles. On se retrouvait à aller les chercher directement en bus dans les cités, comme dans les cités américaines.
(Lauryne, ancienne coordonnatrice MLDS à Olympe de Gouges)*

Par ces propos, Lauryne semble être attirée par le contact avec les classes difficiles. C'est un élément qui existe aussi chez certains enseignants d'établissements situés en zones sensibles. Forme d'adaptation contextuelle à leur réalité professionnelle, certains enseignants de ces établissements trouveraient une source de motivation à travers le « *défi professionnel* » que peut représenter l'enseignement à des élèves s'écartant du « client idéal » (Van Zanten, Grosperon, Kherroubi & Robert, 2002).

Cette logique est parfois mise en relation avec un travail militant. La nouvelle intervenante en philosophie à Olympe de Gouges déclare par exemple « *Moi j'aime bien faire ça, et je suis militante !* » L'intervenante qui la précédait, confirme cette appétence :

Le théâtre c'est mon premier métier. Je travaillais au théâtre subventionné de l'est parisien. J'avais une association avec le directeur du théâtre de Ménilmontant. On allait à Avignon tous les ans et on jouait un mois au théâtre de Ménilmontant et puis on faisait une tournée en banlieue. Ce qui me plaisait c'était le côté projet et en dehors des clous. On mélangeait danse et théâtre, on partait à Avignon avec les mômes, les chiens, les chats, en saltimbanque. Le directeur à l'époque était de la génération Jean Vilar, ils travaillaient ensemble, c'était le théâtre pour tous. (...) Dans mon « asso », on faisait faire les décors par les mômes, on partait en week-end pour écrire. Si un parent était d'accord pour faire la cuisine pendant ce

temps-là, il la faisait. On faisait tout pour tout le monde. Dans une continuité. Après quand il est parti je suis partie. Je voudrais pas jouer les vieux croutons mais le théâtre avait changé. Ça se souffle dans le cul. Y a pu trop de liens entre la vie, son expérience de vie et le spectacle. C'est du beau pour du beau, de l'innovant pour de l'innovant. On organisait aussi des ateliers pour les gens du quartier. Il y avait cette espèce d'interactivité entre les spectateurs et les artistes. Alors que maintenant c'est regarde-moi je suis un artiste, aime-moi. (Emma, ancienne intervenant atelier théâtre et philosophie à Olympe de Gouges).

Emma relie ainsi l'originalité qu'elle met souvent en avant dans l'entretien avec son parcours de metteuse en scène. Elle défend ici une conception d'un théâtre populaire, qui se fait collectivement, avec des « *mômes* », des ateliers et des « *gens du quartier* », qu'elle oppose d'un théâtre moderne qui se montrerait trop pédant et élitiste, en manquant d'« *interactivité* ». Cette valorisation du travail effectué auprès des jeunes vivant des situations difficiles est d'ailleurs également présent chez d'autres acteurs en charge de l'accompagnement des jeunes qui se vivent et se revendiquent également comme à la marge du système dont ils font partie comme c'est le cas des éducateurs spécialisés (Bodin, 2009 ; Bodin ; 2011).

Comme nous l'avons vu plus haut, le rapport européen sur l'attractivité des métiers de l'enseignement s'intéressait aussi au regard porté sur les professeurs dans les œuvres télévisuelles et cinématographiques (Carlo & al., 2013). Ces représentations dépeigneraient pour la France, notamment à travers la série *L'Instit* (1993-2005), la réalité difficile du travail enseignant. Pourtant, il nous semble que cette série montre également une vision valorisée de l'enseignant, aventurier enfourchant sa moto d'établissements en établissements, capable de remobiliser des élèves vivant des situations compliquées. On retrouvait déjà cette logique dans *Conte de Printemps*, d'Eric Rohmer en 1990. Jeanne, enseignante certifiée en philosophie, se mesure lors d'un débat dînatoire à Ève, brillante étudiante en philosophie souhaitant travailler dans la presse, l'édition ou l'art. Lors du repas, cette dernière déprécie

fortement le métier d'enseignant. Jeanne contre-attaque en mettant en avant l'origine ouvrière de ses élèves et sa capacité à rendre la philosophie intéressante à leurs yeux (Soulié, 1997).

Cette valorisation de l'enseignement dans les établissements populaires est aujourd'hui fréquente au cinéma. On la retrouve aussi dans *Entre les murs* de François Bégaudeau en 2008 (1 617 536 entrées en France), le film américain *Dangerous Minds (Esprits Rebelles)* réalisé par John N. Smith en 1995 (179 millions de dollars de recettes) ou encore un film français, un peu moins diffusé mais sorti plus récemment en 2018, de l'humoriste Kheiron, *Mauvaises herbes* (400 000 entrées). Chacun de ces films met en scène un enseignant ou une enseignante capable de mobiliser leurs élèves malgré des conditions de travail difficiles dans un environnement qui l'est tout autant. Dans *Mauvaises herbes*, il s'agit d'ailleurs d'un intervenant dans un dispositif de retour à l'école. Il faut d'ailleurs noter que ces enseignants, surtout dans le cas de *Dangerous Minds* et *Mauvaises herbes* réussissent à mobiliser leurs élèves en sortant de la forme scolaire. Pour le premier, il s'agit de créer des liens plus ou moins affectifs, en sortant de la relation impersonnelle entre enseignants et enseignées imposée par la forme scolaire (Vincent, 1994). Pour le second, l'intervenant au sein du dispositif cherchera à faire travailler les élèves sur leurs compétences sociales, notamment sur leur ouverture d'esprit et leur capacité à communiquer avec les autres en les faisant sortir de l'établissement scolaire. Des logiques qui entrent en opposition à celle d'une forme scolaire privilégiant les savoirs disciplinaires et la transmission des savoirs, prenant place dans un espace coupé du monde extérieur (Vincent, 1994). *Entre les murs* montre une expérience plus amère de l'enseignement dans les établissements populaires, mais offre tout de même des scènes valorisant l'enseignant réussissant à faire réfléchir les élèves sur des problématiques philosophiques complexes. Même si l'enseignant reste ici attaché à sa discipline scolaire (le Français), il est en rupture avec ses collègues qui apparaissent comme désabusés et répressifs. Si lui-même finit par perdre ses illusions, il vivra tout de même un bon moment avec ses élèves lors de la dernière scène, mais justement en sortant du cadre de la classe, dans laquelle il participera à un match de football avec eux¹. Dans la même veine de cette valorisation de

1 On pourrait évidemment trouver des contre-exemples autant au sein des récits médiatiques que dans le film *La journée de la jupe* de Jean-Paul Lilienfeld en 2008 (2,5 millions de spectateurs lors de sa diffusion sur Arte), avec l'enseignante jouée par Isabelle Adjani vivant des situations terribles au sein d'un établissement populaire

l'écart au scolaire nécessaire pour officier en établissement populaire, il est intéressant de noter qu'un film plus récent datant de 2019, *La vie scolaire*, de Grand Corps Malade (1,8 millions d'entrées), ne fait plus du personnage principal un ou une enseignant(e) mais une conseillère principale d'éducation.

Cette valorisation du métier d'enseignant travaillant avec des élèves non-conformes à l'institution scolaire semble participer d'une forme de surenchère sur la description défavorable des élèves dans les quartiers populaires. Nous l'avons déjà vu avec les descriptions de « situations » dans les regroupements du PSAD, il semble y avoir une tendance à décrire des cas particulièrement exceptionnels. Certaines discussions, recueillies dans les établissements d'accueil, comme celle que nous avons eues avec des assistants d'éducation responsables d'un atelier, tendent parfois à surenchérir sur les profils des élèves décrocheurs et à parler des cas exceptionnels comme les dealers ou autres chefs de bande ; « *Oui, bon certains viennent pour continuer à dealer sans se faire emmerder par la PJJ.* » dira l'un des encadrants du micro-lycée sur un ton rieur. « *Ça permet de valider des compétences* » renchérira son collègue.

Cette valorisation du métier à travers son public difficile peut donc participer des représentations des difficultés des élèves du dispositif perçus comme avant tout d'ordre individuelles et psychologiques dans la logique du handicap socioculturel. Aussi, les difficultés sociales des élèves sembleraient ainsi si importantes que la question des compétences et connaissances scolaires pourrait sembler secondaire (Chapitre V).

puisqu'après avoir trouvé une arme dans le sac d'un de ses élèves, elle finit, menacée, par lui tirer dessus et à prendre en otage les élèves de sa classe.

C. Le rapprochement avec la figure professionnelle de l'entrepreneur

Anne Barrère (2013, p. 111) souligne que les dispositifs peuvent compter sur « *l'appel à l'inventivité, à la créativité, à l'initiative des acteurs, si elle est une récupération de la critique "artiste" de l'aliénation au travail mise au service de formes tout aussi oppressantes de contrôle, n'en jouit pas moins toujours d'une séduction forte.* »

Si nous avons parlé jusqu'ici d'acteurs plus ou moins institutionnels, des entrepreneurs sont également présents dans les dispositifs. Nous en trouvons au niveau des PSAD à plusieurs reprises dans notre enquête et au moins trois entrepreneurs ont été engagés par Khadija au sein du dispositif de Jules Vallès et un autre à Olympe de Gouges par Sophie. Cette présence entrepreneuriale ne se limite pas à ces acteurs et est liée, comme on l'a vu, au principe de coaching du dispositif et aux idéaux de travail défendus par les autres acteurs de la MLDS.

1. Innover

Les innovations pédagogiques ont obtenu une forme de reconnaissance au sein du système scolaire, notamment à travers le référentiel des compétences de l'enseignant paru au bulletin officiel de 2013. Le 14ème point du référentiel, « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » précise en effet que l'enseignant doit « se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques » mais également « Réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. »

D'ailleurs, parmi les critiques les plus fréquentes des coordonnateurs sur le système éducatif, on retrouve l'inertie de l'école en deuxième position. Cet argument est présent chez un tiers des coordonnateurs (n=45), qui déclarent avoir une opinion « plutôt critique » de l'institution ou « entre les deux.» et qui justifient leur réponse. Le troisième type de critique décrit plus haut pourrait aussi être associé à celui-ci en ce qu'elle s'en prend à la verticalité de l'institution et des réformes qui y sont faites tout en prônant une forme d'horizontalité à

l'écoute des « *acteurs de terrain*. » Une de ces critiques est au moins présente chez 55 % des coordonnateurs (n=58) se disant « plutôt critiques » ou « entre les deux » (hors NR).

Les acteurs des dispositifs bénéficient d'une certaine marge de liberté, à la fois pour les coordonnateurs dans les choix opérés en termes d'emploi du temps mais également pour les enseignants et intervenants dans leurs choix pédagogiques. Cécile, coordonnatrice d'un autre dispositif mettra ainsi en avant cet avantage ; « *Moi ce que j'aime ici, c'est d'avoir carte blanche.* » Mélia, enseignante en français dans le dispositif Olympe de Gouges précise également :

Ça fait maintenant six ou sept ans que je travaille à la MLDS, c'est un laboratoire de toute façon. Ça t'oblige à t'adapter, d'un cours à l'autre tu ne sais pas quels élèves tu vas avoir ; d'anciens terminale L, des élèves profils FLS¹, d'autres qui viennent une fois tous les 15 jours. Des fois tu as un groupe important, des fois, comme aujourd'hui, quasiment rien. Alors tu dois faire avec. (...) Une année j'avais travaillé sur le mariage. Chacun devait réaliser une recherche sur les cérémonies de mariage. Alors beaucoup utilisaient ceux de « tribus » et ceux de leur pays d'origine, ensuite ils devaient présenter un powerpoint qu'ils avaient fait. (...) J'essaye de partir de leurs envie, un peu du Montessori quoi. Et puis ce qui te fait plaisir aussi à toi personnellement. En début d'année, plutôt que me faire une fiche classique, je leur demande de raconter un événement marquant. Ils me disent je sais pas j'ai pas d'idées. Ils peuvent même l'inventer aussi quoi. (...) Une année, avec une enseignante en mathématiques on a fait un cours qui mêlait maths et français-histoire. Moi par exemple je parlais des grandes découvertes et l'enseignante de maths elle leur donnait un exemple concret et les faisait travailler dessus. (Mélia, enseignante en Français à Olympe de Gouges)

¹ Français langue seconde.

Il s'agit pour les coordonnateurs d'innover, non seulement par opposition au système éducatif ordinaire trop rigide, mais également par rapport aux coordonnateurs qui les ont précédés :

Quand j'ai pris la suite de l'autre collègue (l'année dernière). Il y avait trop d'absentéisme. Il y avait des FLS et des décrocheurs. On s'est dit, « Qu'est ce qui ne va pas ? » Bah j'ai dit « l'ensemble des cours va être dédoublé. » C'était pas possible, on était sur une telle hétérogénéité. Du coup les gamins sont passés de 26 heures de cours à 15 heures. Bon la référente (CPE) m'a suivie parce qu'on s'est dit entre celui qui ne sait ni lire ni écrire et celui qui est juste en attente d'une place... Bon après moi je suis pour l'hétérogénéité dans les classes et tout mais là c'est complètement délirant. Après, celui qui veut suivre l'ensemble des cours n'est pas empêché de le faire. (Sophie, nouvelle coordonnatrice à Olympe de Gouges)

Il ressort aussi de cet entretien une forme de questionnement vis-à-vis de soi-même et de ses tendances pédagogiques. Ici, même si Sophie se dit attirée par l'hétérogénéité de la classe, la situation la poussera à remettre en question ses idéaux pédagogiques en scindant la classe en groupe dans plusieurs cours, dont celui de français. D'autres coordonnateurs, dont Cécile, coordonnatrice dans une ville frontalière de la Suisse, n'hésitent pas à pointer la responsabilité d'une forme de routine quant aux échecs de la coordonnatrice qui l'a précédée.

Que faisaient-ils avant ?

Je pense qu'ils étaient rentrés dans une certaine routine. Ils étaient juste contents si le jeune avait trouvé un projet pro. Tu as des jeunes en perte de repères. Et là on leur faisait faire le rapport de stage habituel où tu viens au lycée, devant un ordinateur, ils tapent des rapports. C'est très ennuyant pour les jeunes. Je pense qu'avec ça la MLDS précédente avait mauvaise réputation. Du coup tu as des jeunes qui sont très réticents à y entrer. On entend ça dans les entretiens de situations ou dans les CIO. Infos qui viennent des copains je pense. Du coup tu as souvent des jeunes au bout du

bout (...) Par exemple avant les jeunes ne pouvaient pas faire leur stage en Suisse. Alors que la Suisse, vu les prix élevés ici et les salaires là-bas, et bien c'est un bassin d'emploi important. Et bien on pouvait pas faire de stage là-bas avec les jeunes.

Ah oui pourquoi ? Vis-à-vis de l'administration ?

Je suis en train de voir, mais je pense que c'était aussi un manque de volonté de la part de celle qui m'avait précédée car il faut faire des recherches et tout. (Cécile, coordonnatrice MLDS dans l'Est de la France)

Les acteurs exposent aussi une forme de réflexivité face à leurs pratiques et certains se disent intéressés par les recherches en sciences de l'éducation, « *c'est dommage que nous les coordos, n'ayons pas plus de temps pour s'imprégner des recherches que vous les chercheurs vous produisez* » nous dit Sophie, nouvelle coordonnatrice MLDS à Olympe de Gouges. D'autres vont plus loin dans cette réflexivité ;

J'ai fait un stage au Danemark dans une « product school ». Des ateliers pour les gamins en grande difficulté scolaire. On a beaucoup à apprendre du Danemark. Moi j'ai de la curiosité intellectuelle, changer nos pratiques ça c'est mon truc. Je lis beaucoup comme ma collègue. Mais là-bas il y a quand même trop de proximité entre les profs et les élèves. Ils parlent à leur prof comme à un copain. (Mouna, assistante de service social ayant mené un atelier de technique de recherche d'emploi dans le dispositif d'Olympe de Gouges.)

Cette réflexivité qui vise l'innovation est aussi présente dans les dispositifs étudiés au moment du conseil de classe. Celui-ci, plus long que d'ordinaire dans les établissements scolaires, vise notamment à réfléchir sur les pratiques du dispositif tout en cherchant à donner une place plus importante aux délégués de classes (**encadré suivant.**)

Encadré 20 : un conseil de classe qui se veut différent, réflexif et à l'écoute des élèves

Dénégation du conseil de classe traditionnel, la « réunion de concertation », telle qu'elle nommée notamment dans les emails invitant à y participer, se veut d'abord constructive. Elle débute par un échange d'une heure, où chacun des intervenants parle de son atelier ou de son cours ainsi que de ses rapports avec les élèves. Il s'agit également pour les enseignants et intervenants extérieurs présents de « proposer des choses » et d'« échanger » entre eux, notamment sur le fonctionnement du dispositif. Ce jour-là deux enseignantes de Français-Histoire-Géographie rapportaient l'aspect stigmatisant de l'écriteau siglé MLDS à l'entrée de la salle. Cette observation faisait plutôt consensus chez les participants. Néanmoins, tous n'étaient pas d'accord sur les solutions à apporter. Les enseignantes de français-histoire-géographie entreprirent alors par la suite de distribuer, durant leur cours, des questionnaires aux élèves pour savoir s'ils voulaient retirer le sigle de la porte, le garder ou le recouvrir avec un poster par exemple. Cette dernière solution fut choisie à la quasi-unanimité des élèves et mise en place les jours suivants.

La deuxième partie, d'une heure et trente minutes, laisse place à un conseil plus ordinaire où le cas de chaque élève est traité individuellement. Les notes, très rarement en dessous de la moyenne, sont généralement accompagnées d'un commentaire positif, par exemple : « - *Alors lui il n'arrête pas, incapable de rester à sa place, toujours besoin d'attirer l'attention - Oui c'est vrai mais je pense qu'il pourrait utiliser autrement cette énergie, il faut essayer de l'utiliser, de trouver des choses qui mettent plus en avant le physique - Moi je le trouve adorable, il est très attachant.* »

Même si la participation des élèves dans les conseils de classe a évolué, elle reste souvent anecdotique et n'a que peu d'incidence sur la vie de la classe (Condette-Castelain, 2009). Ici deux délégués sont présents. Leur parole n'est pas coupée et leur retard n'a pas été sanctionné. Au contraire, à de nombreuses reprises, les propos de ces derniers étaient encouragés et accompagnés. La coordonnatrice dira notamment aux délégués ; « *Et vous qu'est-ce que vous en pensez ?* » ou encore « *N'hésitez pas non plus à demander aux autres élèves ce qu'ils aimeraient améliorer dans la MLDS !* »

Dans les fiches distribuées aux enseignants et intervenants de Jules Vallès en fin d'année, cette recherche de réflexivité innovante est aussi perceptible. On demande en effet aux intervenants du dispositif (enseignants, assistants d'éducation et intervenants extérieurs) de faire un retour sur leur expérience en les appelant eux-mêmes à faire preuve de réflexivité et d'inventivité (**encadré suivant**).

Encadré 21 : Le bilan adressé aux intervenants

BILAN INTERVENANT

VII – APPRECIATION ET COMMENTAIRES DE L'INTERVENANT
(Points positifs, négatifs, évolution du groupe, dynamique, changements observés...)

VIII – SYNTHÈSE GÉNÉRALE

1 – Exposer les éléments du module qui vous semblent les plus pertinents par rapport aux objectifs poursuivis.

2 – Quelles réactions et quels fonctionnements ont constitué des freins à l'action ?

3 – Quelles propositions et quels moyens vous semblent utiles à mettre en œuvre pour améliorer cette intervention à l'avenir ?

Fait à : _____ Le _____

Signature _____

Source : Bilan adressée aux enseignants et intervenants du dispositif MLDS de Jules Vallès en 2015-2016

2. Entreprendre

Si les enseignants disposent d'une certaine autonomie dans leur travail (Enthoven, Letor & Dupriez, 2015), l'institution scolaire resterait attachée au modèle du programme institutionnel, à un fonctionnement vertical et en vase-clos (Dubet, 2002). Au sein d'une institution construite sur des grandes valeurs (valeurs de la république, culture patrimoniale, égalité des chances, etc.), l'enseignant doit porter celles-ci dans son existence et son être, un peu à la manière d'un prêtre devant montrer par son ascétisme et sa distance aux jouissances terrestres sa fidélité à Dieu et aux valeurs de l'église, et doit les transmettre aux élèves au sein d'un sanctuaire, séparé du monde extérieur (Dubet, 2002). Cette discipline verticale, pouvait se rapprocher de l'ancien fonctionnement hiérarchique des entreprises. Elle connaîtrait un déclin, au profit de logiques plus horizontales, où le cadre, devenu manager voire coach, mobilise les salariés dans des structures flexibles, laissant place à la créativité, en équipe, pour mener à bien des « *projets* » (Boltanski & Chiapello, 1999).

Dans ce contexte, celui d'un déclin de la discipline verticale au profit de l'autonomie, l'entrepreneur représenterait une figure professionnelle à laquelle la société vouerait une forme de culte, qui incarne un être capable de surmonter les incertitudes du marché pour mener à bien ses projets de manière autonome et créative (Ehrenberg, 1991). Dans un monde au sein duquel les institutions les grandes institutions porteuses de valeurs se verraient remises en question (Dubet, 2002), l'entrepreneur est promu comme une personnification d'une autonomie constructive à même de porter ces valeurs par des projets autonomes et concrets (Hernandez, 2006).

Les critiques des acteurs des dispositifs pourraient d'ailleurs, pour les plus fréquentes, être rapprochées de la « *critique artiste* » du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 1999). En effet, elles remettent en cause l'aspect aliénant d'une institution qui ne s'adapte pas aux individualités des élèves (type de critique le plus présent dans les questionnaires) et qui fonctionne de manière trop verticale (Deuxième et troisième types.) L'autonomie, le goût de travail en équipe et celui de l'innovation décrite plus haut pourraient ainsi également, avec d'autres éléments que nous allons aborder ici, participer de velléités entrepreneuriales chez les coordonnateurs :

Donc la référence ça me plaisait. Je commençais à coordonner une équipe, à avoir un budget, à rencontrer les enseignants qui voulaient bien travailler dans ce sens-là, à monter un projet pédagogique, complet, pas de programme. Nos jeunes on veut les amener là et on pense que ça va passer par ceci. J'ai pas vu beaucoup d'endroits dans l'EN où on peut faire ça. Donc ça c'était super. (Sophie, nouvelle coordonnatrice à Olympe de Gouges.)

Ces propos recueillis lors d'un entretien avec la coordonnatrice du dispositif de l'établissement Olympe de Gouges se rapportent à un champ lexical assez entrepreneurial. On parle de « *coordonner une équipe* » avec un « *budget* », de « *monter un projet* », des termes qui dans l'extrait sont mis en opposition avec l'Education Nationale et ses « *programme(s)*. » D'autres valorisent notamment un certain sens de l'action ;

C'est sûr que le métier de coordonnateur c'est un métier qui bouge. Un coordonnateur ça n'a pas les fesses dans un bureau. (Henry, Responsable « décrochage scolaire » à la DGESCO)

Dans les questionnaires passés auprès des coordonnateurs, en réponse à la question « *Quels sont les éléments qui vous plaisent le plus dans votre métier de coordonnateur* » des éléments pouvant être rattachés à cette vision entrepreneuriale du métier, comme l'autonomie, l'innovation, les projets, la décision et l'action chez 55,4% des répondants (n=98) avec des extraits de réponses comme :

Le changement perpétuel, la grande liberté de création dans l'offre de prise en charge des jeunes et la diversité des missions offertes. (Coordonnatrice, 32 ans, ancienne psychologue libérale et consultante en ressources humaines.)

Accompagnement des jeunes et des familles ou représentants / travail collaboratif avec acteurs internes à l'éducation Nationale et externes / liens

avec le monde entrepreneurial / veille sociale, éducative... (Coordonnatrice, 46 ans, ancienne formatrice en insertion)

Ce qui nous maintient sur les postes de coordonnateurs MLDS est avant tout la très grande autonomie dans le travail. Nous dépendons d'un chef d'établissement mais organisons notre propre emploi du temps. De plus, nos missions sont variées, et nous amènent à rencontrer et à contacter un maximum de partenaires (sociaux, professionnels, famille, collègues.)
(Coordonnatrice, 55 ans, ancienne psychologue de l'Education Nationale)

Enseignante à la base, j'ai eu l'opportunité de candidater sur un poste qui se libérait. La coordination d'une équipe pédagogique (le rectorat nous octroie des heures afin de faire intervenir des professeurs auprès de nos élèves qui ont décroché), l'ingénierie de formation, l'accompagnement des élèves et de leur famille, la mise en place des stages, nos missions d'éclairage auprès de toutes sortes d'instances... sont autant d'actions diverses et variées qui me passionnent et dans lesquelles je trouve un réel épanouissement.
(Coordonnatrice, 55 ans, ancienne enseignante en gestion d'entreprise & droit, ancienne conseillère dans un cabinet de conseil et formatrice en insertion.)

Ces éléments de satisfaction professionnelle ne sont pas associés forcément à un type d'emploi passé, puisqu'on les trouve chez plus de la moitié des coordonnateurs, quel que soit leur type de métier exercé par le passé¹.

¹ Mis à part les CPE mais dont faible le nombre n'atteste pas de différences significatives.

Tableau 22 – Ancienne profession et ethos entrepreneurial

Ancienne profession	Intérêt déclaré pour les questions liées à l'autonomie, à l'innovation et aux projets
Aucune	61,1% (n=11)
Enseignant	60,9% (n=28)
Formation/insertion/autre éduc.	59,0% (n=36)
Autre (majoritairement secteur privé)	50,0% (n=18)
CPE	20,0% (n=2)
NR	50,0% (n=3)
Ensemble	55,4% (n=98)

Lecture : 60,9% des anciens enseignants déclare avoir un intérêt pour les questions liées à l'autonomie, l'innovation et les projets.

Résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des coordonnateurs MLDS (N=177)

Cette proximité des représentations du métier de coordonnateur avec l'idéal entrepreneurial socialement valorisé, à l'inverse de la figure enseignante qui tend à se déclasser, pourrait ainsi permettre de comprendre les injonctions à l'autonomie et la mise en œuvre d'un coaching opéré par des entrepreneurs vus en première partie. La conditionnalisation de l'aide apportée, qui se structure autour de la nécessité d'une preuve de l'engagement proactif des jeunes accompagnés, peut aussi relever des influences de ces représentations entrepreneuriales faites de volonté, d'action autonome et de projet.

Conclusion du chapitre VII

L'attrait pour le dispositif ne se limite pas à un intérêt économique qui touche surtout les intervenants extérieurs, qui sont parfois précaires. Les coordonnateurs sont pour la moitié des contractuels et le temps de travail y est important. De même, les heures des intervenants, des enseignants ou des assistants d'éducation sont parfois payées bien après leur réalisation. Le dispositif offre en revanche des conditions de travail favorables à l'autonomie ou encore une manière de se distinguer de la position dévalorisée d'enseignant, comme nous l'avons vu dans le premier point du chapitre 6. Il offre aussi des formes de rétributions symboliques. Pour les assistants d'éducation des MLDS, cela peut être l'occasion d'obtenir une forme d'élévation de statut, notamment au sein de l'établissement concerné. Plus finement, pour tous les personnels, il peut permettre d'adopter des pédagogies plus valorisées et plus en phases

avec les visions éducatives des classes moyennes et supérieures comme le rapport à l'orientation, le rôle de l'art ou encore le rapport au corps et à rejeter les formes et contenus plus classiques et dévalorisés, « trop scolaires. » Cette vision du métier ajoute une explication complémentaire de l'inscription du dispositif à distance de l'École.

Les rétributions symboliques sont également liées à la nature du public accueilli. Celui-ci, dont on souligne souvent l'exceptionnalité peut être une manière pour les acteurs de s'approcher de la figure de l'enseignant de terrain, capable de mobiliser des élèves inadaptés dans un contexte hostile. La rétribution symbolique liée à la vision du public difficile, pourrait ainsi pousser à se représenter ce public comme tel (notamment via le handicap socio-culturel) et donc à mettre de côté la question qui semblerait trop banale des difficultés scolaires. Cela pourrait ainsi pousser à mettre en avant des questions davantage reliées aux compétences sociales, comme celle de la confiance en soi ou de l'ouverture d'esprit, tout en se représentant les élèves non pas seulement comme des élèves peu performants mais aussi des jeunes vivant des situations difficiles sur le plan social, comme les bénéficiaires d'aides sociales.

Le coordonnateur peut également s'approcher de la figure idéale très valorisée socialement de l'entrepreneur, capable de « gérer » son dispositif, dans un cadre relativement indéfini pour mener à bien des projets. Une rétribution symbolique qui pourrait contribuer à expliquer l'attrait pour les cours de coaching organisés par des entrepreneurs mais aussi la vision de l'orientation comme réalisation de soi, ou encore cette attente de force de volonté notamment sous-entendue par la conditionnalisation de l'aide apportée.

Conclusion de la deuxième partie

Les dispositifs de remobilisation fonctionnent avec une certaine autonomie. Cette dernière est visible à l'échelle institutionnelle puisqu'ils ne suivent pas tout à fait les textes régissant l'action des coordonnateurs. Elle est concrète au sein des établissements, du fait que les coordonnateurs rendent peu de comptes aux lycées d'accueil et adoptent un fonctionnement propre. Enfin, la hiérarchie du coordonnateur a peu de contrôle sur les enseignements qu'il met en place dans la classe de remobilisation. Pourtant, les coordonnateurs tendent à intégrer les logiques de l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales comme les chômeurs dans leurs dispositifs, alors même que ces derniers sont censés se « scolariser » davantage depuis le passage à la MLDS. Cependant, le dispositif peut être influencé plus « horizontalement » par d'autres dispositifs de l'institution scolaire mais aussi par des évolutions pédagogiques récentes dont on retrouve les logiques au sein de la MLDS. De plus, le dispositif est aussi enserré dans différentes réalités sociales. Suivant la tendance de territorialisation des problèmes éducatifs, les MLDS sont aussi parties prenantes dans les plateformes de soutien et d'appui aux décrocheurs. Celles-ci font intervenir de nombreux acteurs des nouvelles politiques sociales (assistantes de service social, associations) et d'autres qui pourraient participer à diffuser la représentation psychologisante du décrochage (CMPP, psychologues) ou à l'image alarmiste et déconnecté des enjeux purement scolaires comme le terrorisme (élus par exemple.) Cette autonomie relative vis-à-vis du dispositif à l'échelle nationale, alliée aux influences extérieures à l'école du dispositif, pourraient donc participer à expliquer la proximité entre l'encadrement des décrocheurs et celles des bénéficiaires d'aides sociales.

Ensuite, nous avons vu que les acteurs de la MLDS, et tout particulièrement les coordonnateurs, cherchent à se distinguer des métiers ordinaires de l'institution scolaire. Pourtant, leur profil n'est pas si éloigné des enseignants du secondaire, notamment si on regarde du côté du niveau de diplôme évidemment mais aussi de l'origine sociale, de la profession du conjoint, de la carrière scolaire ou encore de l'engagement associatif. Cette distinction faite avec les métiers ordinaires de l'institution scolaire ne semble pas seulement tenir à une forme de distinction envers des métiers déclassés socialement comme celui

d'enseignant. En effet, les acteurs de la MLDS se montrent critiques face à l'institution scolaire, perçue comme responsable du décrochage scolaire. Ces critiques visent le plus souvent son manque d'adaptation aux élèves et à la société, du fait de sa rigidité, ainsi que de son fonctionnement vertical faisant peu de cas des acteurs de terrain selon les coordonnateurs. Pourtant, bien que l'institution soit vue comme première cause du décrochage, les coordonnateurs mettent rarement l'accent sur les causes « banalement » liées aux apprentissages scolaires. La transmission de ces derniers n'est d'ailleurs que rarement invoquée parmi les motivations des coordonnateurs, hormis chez ceux d'origine populaire. Enfin, certains parmi eux et leurs hiérarchies voudraient aller encore plus loin dans cette mise à distance de la question des apprentissages disciplinaires. Ce détour par la motivation des acteurs nous semble donc important pour comprendre ce qui se déroule dans les dispositifs, et notamment ici cette mise à distance de la question scolaire et plus spécifiquement de celle des apprentissages disciplinaires.

Enfin, parallèlement à cette possibilité de travailler dans l'école tout en étant à sa marge, le dispositif peut apporter des rétributions économiques mais surtout symboliques. Il permet notamment à certains intervenants d'avoir un complément de revenus ou une forme d'ascension sociale au sein de l'établissement (pour ceux qui y travaillent déjà, comme les assistants d'éducation ou pédagogiques). Cette rétribution symbolique peut aussi passer par la mise en place d'une pédagogie plus en adéquation avec les modèles éducatifs des classes moyennes et supérieures. Elle relève également du rapprochement avec la figure professionnelle valorisable des enseignants en milieu difficile, une valorisation qui peut pousser à surenchérir les difficultés psychologiques et sociales des élèves, en minimisant les questions liées à leurs difficultés scolaires. Ensuite, en ce qui concerne les coordonnateurs, ils peuvent s'approcher de la figure professionnelle mythifiée de l'entrepreneur, mettant en place de manière autonome des projets, en gérant une équipe et un budget, en rupture avec la figure professionnelle déclassée de l'enseignant. Un rapprochement avec d'autres professions qui pourrait aussi expliquer l'attrait pour le coaching opéré par des entrepreneurs dans les dispositifs et cette recherche d'auto-motivation chez les jeunes accompagnés à travers la conditionnalisation des aides.

Pour conclure, en portant notre analyse sur les pratiques et les représentations de ces dernières par les acteurs des dispositifs, cette proximité d'encadrement entre les politiques sociales et les décrocheurs ne tient certainement pas seulement à une imposition *top down* des autres politiques sociales dans le domaine scolaire. Il s'agit d'abord (Chapitre V) de configurations institutionnelles (autonomie et proximité avec des acteurs prompts à défendre des représentations « déscolarisées » des décrocheurs.) Il s'agit ensuite des acteurs eux-mêmes qui, critiques de certains aspects de l'institution scolaire qui les intéressent peu, prennent leur distances vis-à-vis des savoirs scolaires et des autres attentes ordinaires de l'École (Chapitre VI). Enfin, c'est également par la valorisation de leur métier que les coordonnateurs peuvent participer aux représentations individualisantes et psychologisantes du décrochage et porter de l'intérêt pour le coaching, l'entrepreneuriat et la conditionnalisation des aides (Chapitre VII).

Cette étude, portant sur des métiers moins communs de l'institution scolaire mais dont les acteurs ont des profils peu éloignés des enseignants, peut aussi nous éclairer sur la question de l'attractivité des métiers de l'enseignement. Les acteurs font souvent référence à l'autonomie dont ils jouissent dans les dispositifs, notamment d'un point de vue pédagogique, ce qui pourrait donner de la légitimité aux prescriptions des rapports visant à la renforcer au sein de l'institution scolaire pour rendre les métiers de l'éducation plus attractifs (Pochard, 2008 ; Brisson & Laborde, 2018). Néanmoins, notre enquête montre que l'attrait pour cette autonomie vient également du fait qu'elle permet de prendre des distances vis-à-vis des métiers ordinaires de l'institution scolaire. De plus, cela semble aussi tenir à une forme de distinction envers des métiers comme celui d'enseignant, qui se voit symboliquement déclassé, en pouvant ainsi s'approcher de figures professionnelles plus valorisées.

Aussi, cette opposition aux métiers ordinaires de l'enseignement ne tient pas qu'à une forme de distinction sociale. Les acteurs des dispositifs, bien que travaillant dans l'institution scolaire, partagent en effet une vision critique du fonctionnement de cette dernière dans son ensemble (inégalités, sort réservé aux vaincus de la compétition scolaire, manque de bienveillance, d'adaptation aux élèves etc.) et pas seulement une forme de regard dévalorisé sur les métiers de l'enseignement. Néanmoins, moins attirés par les questions d'apprentissage de savoirs disciplinaires, l'autonomie qui leur est donnée participe d'une forme de mise à

l'écart des savoirs scolaires (Asséré, 2020) dont nous aborderons les effets dans la troisième et dernière partie.

Ainsi la proximité entre l'accompagnement des décrocheurs et celui des bénéficiaires d'aides sociales ne tient pas seulement à des injonctions institutionnelles mais également à une forme de synergie liée au partenariat local, au rapport à l'institution scolaire des acteurs du dispositif et aux manières de valoriser leur fonction au sein de l'institution. Après avoir montré les proximités entre l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales et celui des décrocheurs, en MLDS, mais, on l'a vu, également dans des dispositifs proches, nous allons maintenant chercher à analyser les effets de ces modalités d'accompagnement. On continuera également de se poser la question des raisons de ces modalités d'accompagnement en questionnant leur efficacité, notamment du point de vue de la lutte contre l'absentéisme et de la reconnaissance du dispositif auprès des élèves qui sont scolarisés en son sein.

TROISIÈME PARTIE :

Les effets du dispositif sur les élèves accompagnés : Le sens de leurs réticences

Les parties précédentes ont exposé, d'abord, la proximité entre les modalités d'accompagnement du dispositif et celles des bénéficiaires d'aides sociales. Ensuite, elles montrent que ce mode d'action ne peut être analysé seulement comme une forme d'injonction de la hiérarchie et plus directement des politiques sociales et qu'il est nécessaire, du fait de l'autonomie des dispositifs et leurs évolutions récentes, de tenir compte des appartenances multiples de la MLDS, notamment *via* les PSAD mais aussi des profils et des représentations des acteurs eux-mêmes.

Cette troisième et dernière partie s'intéresse aux effets de cet accompagnement sur le public concerné. Elle n'entre pas dans les questions relatives à l'efficacité du dispositif en termes de rescolarisation à moyen ou long terme tel que cela a été fait par Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut (2013). Ces chercheurs ont évalué l'effet du passage par les dispositifs MGI en comparant les parcours des bénéficiaires de ces dispositifs avec ceux d'élèves repérés par la MGI (décrocheurs). Pour les élèves ayant quitté l'école en deuxième année de CAP ou de BEP, ou en second cycle long, l'effet positif du dispositif pour la suite de la scolarité est significatif, mais ce n'est pas le cas pour les élèves qui sortent de collège ou de première année de CAP ou BEP (Bernard & Michaut, 2013). D'autres interrogations ont trait au non-recours assez important du dispositif parmi les élèves en décrochage (Bernard, 2018). Ce qui sera abordé ici, ce sont les questions de plus court-terme et plus qualitatives à long-terme relatives aux effets appréhendables au niveau du dispositif ; succès annoncés, présences des élèves, chahuts, retour des élèves et « effets pervers » sur la subjectivité des jeunes de ce mode d'accompagnement.

Les résultats escomptés par les pédagogies mises en place et les ateliers en MLDS cherchent notamment à améliorer la confiance en soi, comme nous l'avons observé en première partie mais aussi comme cela semble être le cas avec succès dans les analyses de Biljana Stevanovic (2018) sur la MLDS. Pourtant, cette dernière partie montre en quoi la MLDS se heurte à des nombreuses réticences de la part des élèves accompagnés. Ces réactions visent justement les aspects des dispositifs promus par les acteurs (ateliers, compétences sociales, faible part des disciplines scolaires) et prennent sens lorsqu'on analyse plus profondément les effets potentiels du dispositif.

Le chapitre 8 interroge la manière dont les dispositifs mettent en avant leurs effets efficaces sur la rescolarisation des élèves, notamment au travers de recueils de témoignages qui émanent d'anciens élèves du dispositif. Ces discours varient et sont plus ou moins proches des attentes de la MLDS et de l'idéal d'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales selon qu'ils sont médiatisés par des sources institutionnelles de l'Education Nationale ou par celles des dispositifs. D'autres critères d'analyses invitent pourtant à relativiser ces propos. La quantité d'absences, son évolution et les enseignements dans lesquels elles sont particulièrement importantes, montrent au contraire une forme d'évitement de la part des élèves des modalités du dispositif les plus proches de l'accompagnement social.

Le chapitre 9 analyse les chahuts des élèves. Ceux-ci, à l'instar de l'évitement abordé dans le chapitre qui le précède, touchent aussi prioritairement les modalités d'action qui s'éloignent le plus de la forme scolaire pour s'approcher de l'accompagnement social. Les élèves affichent en effet des réticences sur l'utilité de ces actions mais plus largement sur les modalités du dispositif qui s'écartent de la forme scolaire. Les acteurs de la MLDS sont d'ailleurs parfois conscients de ces effets et tentent alors d'adapter leurs pratiques, ce qui atteste des fonctions normatives du chahut qui semble ici plus « normatif » qu'« anomique¹ ».

Le chapitre 10 met en cohérence la scolarisation des élèves dans le dispositif et la place qu'ils occuperont potentiellement par la suite sur le marché du travail et plus globalement dans l'espace social. Il explore les questions relatives à la stigmatisation des décrocheurs au niveau micro du dispositif. Il expose plus généralement la manière dont l'accompagnement tend à responsabiliser individuellement les jeunes, et non les élèves, de leur situation actuelle de décrocheur et de leur futur probable d'individu précarisé sur le marché du travail.

1 Selon la notion du « chahut anomique » Jacques Testanière (1967) que nous analysons dans ce chapitre.

Chapitre VIII. Un raccrochage nuancé durant l'année d'accompagnement

Les études relatives aux réussites de la MLDS se basent sur la comparaison des situations scolaires des élèves après leur passage dans le dispositif, en les comparant à d'autres jeunes qui ont des caractéristiques sociales et scolaires comparables et qui sont aussi passés ou non par un dispositif de rescolarisation (Bernard & Michaut, 2013). Ce chapitre étudie cette efficacité à plus court terme au cours de l'année de passage dans la structure.

Il décrit d'abord comment la MLDS présente ses succès, notamment en médiatisant des réussites individuelles à travers des témoignages positifs d'anciens élèves sur les sites web institutionnels ou sur le site de l'établissement d'accueil d'Olympe de Gouges¹. Au niveau institutionnel des sites du ministère, les récits d'élèves se rapprochent de l'idéal des acteurs et du dispositif en termes de travail sur la confiance en soi ou encore l'importance des relations interpersonnelles. Néanmoins, ces retours positifs, lorsqu'ils sont moins filtrés, soit au niveau du site de l'établissement de Jules Vallès soit dans nos entretiens, contiennent des éléments plus banals relatifs à l'enseignement et aux connaissances pratiques sur l'orientation. Ensuite, l'étude des bulletins scolaires révèle que l'effet sur le raccrochage des élèves semble assez peu probant du point de vue des absences de ces derniers, d'autant plus qu'elles augmentent au cours de l'année et qu'elles sont ciblées sur les ateliers, dont l'importance est une des spécificités de l'accompagnement proposé.

1 L'onglet MLDS du site de l'établissement de Jules Vallès est vide.

A. Des réussites individuelles médiatisées et contradictoires avec les objectifs affichés du dispositif

1. Les témoignages filmés sur les sites institutionnels : raccrocher avec la confiance en soi et l'épanouissement dans le travail

Comme cela a été exposé dans la deuxième partie, les regroupements des PSAD donnent lieu à des récits mettant en scène des figures d'élèves décrocheurs. Certaines situations, comme les études de cas des assistantes de service sociale retranscrites en seconde partie, mettent l'accent sur le raccrochage d'un jeune grâce à la mobilisation des équipes, comme la situation d'Anne présentée par Pauline, une des assistantes de service social de la PSAD, qui du fait de la mobilisation des acteurs du territoire a réussi sa rescolarisation : « *Et bien on a été nombreux à l'aider sur le territoire et sa situation s'est améliorée. Aujourd'hui, elle a 14 de moyenne on lui a trouvé une filière et un stage.* » On retrouve le même type de présentations individuelles de réussites des dispositifs sur les sites internet de l'Education Nationale (**Encadré suivant**).

Encadré 22 : témoignages d'anciens élèves d'un pôle de remobilisation



Source : <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

Cette vidéo de 2 minutes et 13 secondes présente cinq témoignages d'élèves ayant été accompagnés par un dispositif MLDS. Les élèves commencent par se présenter (0m00s ; 0m24s), ils donnent leurs âges et indiquent les formations dans lesquelles ils sont inscrits après leur passage dans le dispositif, toutes dans des filières professionnelles. Ils racontent ensuite leur expérience du décrochage (0m24s ; 0m43s), l'un dit par exemple : « *On était à la porte, on peut dire ça comme ça, on avait pas de collège ou de lycée où aller. J'étais quelqu'un qui faisait rien de la vie, vraiment j'étais paumé.* »

L'un d'entre eux fait part de ce que lui a apporté l'accompagnement du dispositif (0m43s ; fin) ; « *je savais pas quoi faire, j'étais entré en mécanique* ». Une seconde ajoute « *j'avais pas confiance en moi, ça m'a beaucoup aidé* », « *puisqu'avant vous n'aviez pas confiance en vous ?* » lui demande la voix off, et l'élève de répondre, « *encore là j'ai pas beaucoup confiance en moi, mais ça m'a apporté quand même parce que j'ai vu qu'on m'a beaucoup aidé dans ce que je voulais faire.* » Un troisième explique « *normalement je suis pas beaucoup pour aller en cours, c'est pour ça que le (dispositif de remobilisation) nous permet de travailler pendant deux semaines et être que une semaine ailleurs, comme ça ça nous permet de nous aérer un peu.* » Une quatrième complète « *moi avant je pensais que la médecine c'était fait vraiment pour moi, mais en fait j'ai fait des stages en cuisine et c'est ça qui en fait était fait pour moi parce que je me sens vraiment bien dedans et vraiment je remercie tous mes enseignants (du dispositif de remobilisation) car vraiment grâce à eux j'ai retrouvé ma voie.* » Un dernier renchérit, « *maintenant je me lève pour faire quelque chose que j'aime bien et pour devenir quelqu'un plus tard.* »

Ces témoignages mis en scène vont ainsi pleinement dans le sens d'un décrochage lié au manque de repères et d'envie et d'un « raccrochage » associé à un regain de confiance en soi et à la découverte d'un métier qui correspond aux élèves. Ils vantent alors l'efficacité du dispositif sur les points qu'il travaille prioritairement ; confiance en soi, ouverture d'esprit, volonté et accompagnement dans la création d'un projet professionnel cohérent avec la

personnalité¹ de l'élève comme nous l'avons vu en première partie, tout en excluant la question des apprentissages scolaires.

Le site internet propose également deux témoignages plus poussés, l'un avec Alan, qui est passé par un dispositif relai et l'autre avec Morine², qui a été scolarisée dans un dispositif de remobilisation MLDS. La vidéo qui concerne cette dernière est flanquée des phrases suivantes ; « Retourner en formation, c'est maintenant un droit pour les 16-25, et Morine l'a fait valoir ! Si ça t'intéresse aussi, #ReviensTeFormer ! <http://reviensteformer.gouv.fr> ». Ce récit suit peu ou prou les mêmes logiques des extraits précédents. Morine n'avait pas spécialement de lacunes scolaires et souhaitait trouver rapidement un travail par le biais d'une formation professionnelle mais ses difficultés à trouver un patron dans le cadre de son apprentissage en coiffure l'on fait décrocher. Elle ne se rendra plus à l'école durant une année et demie. Elle contacte alors le CIO qui la dirige vers la MLDS. C'est ensuite sa coordonnatrice MLDS qui prend la parole et explique les différents travaux faits sur son orientation. Morine se dirigera finalement vers un CAP vente-alimentaire et, après différents tâtonnements, trouvera un apprentissage en chocolaterie. Elle remercie ensuite sa mère ainsi que la coordonnatrice MLDS.

On retrouve ici, comme dans les témoignages précédents, une image du décrochage qui ne serait pas reliée à des difficultés scolaires et celle d'un raccrochage qui serait facilité par la découverte d'une nouvelle formation et même celle d'un regain de confiance en soi associée à une affectation dans une filière adaptée à la personnalité de l'élève. Cette rescolarisation passe aussi par des liens interpersonnels avec les acteurs du dispositif comme l'atteste les remerciements aux acteurs d'un des élèves de la vidéo précédente, mais également à la manière du raccrochage d'Antoine, présenté par Carine en deuxième partie. Cette dernière, assistante de service social de la PSAD d'Olympe de Gouges, insiste en effet sur l'importance de l'aspect relationnel entre Antoine et un de ses enseignants : « *Heureusement il a une très*

1 Le terme de « personnalité » ne sera pas utilisé comme un concept opératoire mais dans sa définition usuelle définissant l'individualité d'une personne.

2 <https://www.dailymotion.com/video/x2qxbpw>

bonne relation avec son prof principal, qui est son prof de maths, un homme, qui va se montrer patient, bienveillant et aidant pour lui. »

Ces témoignages viendraient ainsi valider les effets positifs du dispositif sur la rescolarisation des élèves. Leurs contenus sont très cohérents avec le modèle d'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales. En effet, les aspects scolaires de leur décrochage, tout comme ceux de leur rattrapage via les dispositifs qui proposent tout de même des enseignements généraux ou encore l'intégration relative à un groupe de pair, sont ici absents. Au contraire, en cohérence avec l'accompagnement social contemporain, le décrochage y serait relié à un manque de confiance en soi ou de déperdition, éléments avec lesquels le dispositif viendrait rompre grâce à son accompagnement individualisé, prenant en compte la personnalité de l'élève, le tout effectué dans un rapport interpersonnel avec les acteurs de la MLDS.

2. Les témoignages sur le site de l'établissement Olympe de Gouges : revoir les bases disciplinaires et acquérir une vision réaliste de l'orientation et du marché du travail

Le site internet de l'établissement d'accueil d'Olympe de Gouges laisse aussi apparaître ce type de recueils de témoignages au travers des récits de deux anciens élèves du pôle de remobilisation à l'époque où Lauryne y était coordonnatrice (**encadré suivant et encadré 24**).

Encadré 23 : Réalisme, travail et maturité

Dans le cadre de la Semaine de la persévérance scolaire, (X), élève de 1MSE (métiers des services à l'environnement), nous a fait l'honneur de témoigner de son parcours auprès de madame (Y), Référente Décrochage scolaire :

(Nom en gras, surmonté de la photo de l'élève en question)

« Actuellement en 2^e année de bac pro **Technicien en maintenance des systèmes énergétiques et climatiques**¹, j'ai été accompagné sur la **remobilisation MLDS** du LP Olympe de Gouges urant l'année scolaire 2015/2016.

En effet, en fin de 3^e j'avais formulé des vœux d'orientation en commerce mais je n'avais pas été affecté. Sans solution j'ai été pris en charge sur le dispositif MLDS. Cela m'a permis de prendre conscience de la difficulté à intégrer une formation très convoitée si je n'évoluais pas : **il me fallait travailler plus, et être plus mature.**

Cela a également suscité une réelle implication dans ma scolarité pour avoir l'affectation souhaitée. Cette implication a perduré ensuite : dans le parcours de formation choisi, j'ai su me mobiliser pour réussir.

La remobilisation MLDS m'a aidé à combler certaines difficultés scolaires (en mathématiques et anglais notamment), à consolider mes bases, et à travailler un projet d'orientation cohérent et accessible. Nous étions demandeurs d'avoir les mêmes cours que les autres élèves, en formation. Nous ne voulions pas de facilité, pour être biens préparés à une entrée en formation.

Je n'envisageais au départ que des formations très demandées et difficiles d'accès (électrotechnique et commerce). Grâce au **travail d'élaboration d'un projet d'orientation mené dans le cadre de la remobilisation**, j'ai pu formuler des vœux d'affectation en cohérence avec mes aspirations, en connaissance des taux de pression sur certaines formations, qui les rendent peu accessibles. »

Source : Site internet de l'établissement Olympe de Gouges

Ce cas de réussite (**encadré précédent**) est présenté dans le cadre de l'évènement de la semaine de la persévérance scolaire, des journées à thème qui existent dans différentes académies. Ce récit prend aussi la forme d'un témoignage, avec la photographie de l'élève en question, prise dans un couloir avec sa veste et sa casquette, pouvant rajouter au réalisme de la situation présentée. Si le discours de l'élève fait référence à son travail sur la « *maturité* »,

¹ Les mots en gras sur le site ont été laissés comme tels.

que l'on pourrait associer aux compétences sociales visées par le dispositif, il parle surtout du travail nécessaire et de la possibilité de combler ses « *difficultés scolaires* » mais aussi de la volonté de la classe « *d'avoir les mêmes cours que les autres élèves.* » L'élève évoque aussi le projet d'orientation, également cher au dispositif. Cependant, il insiste moins sur la construction d'un projet correspondant à son être intérieur et à ses désirs profonds, comme dans la méthode d'orientation ADVP présentée en première partie, que sur une forme de réalisme, à travers la formation d'un projet d'orientation « *cohérent et stable.* » De la même manière, il ne met pas en avant les rencontres interpersonnelles décrites plus haut.

Le deuxième témoignage présenté sur le site internet de l'établissement d'accueil du dispositif (**encadré suivant**) présente des similitudes avec le premier. Cet élève est également rentré en pôle de remobilisation du fait d'un choix de formation non obtenu. Lui aussi fait peu référence aux objectifs de travail sur les compétences sociales mais surtout de la possibilité de revenir sur ses « *lacunes en mathématiques* » tout en « *amélior(ant sa) maîtrise du français.* » En ce qui concerne le travail d'orientation, il met également en avant le réalisme du projet d'orientation mais en indiquant tout de même que cette orientation lui « *plaît* ».

Encadré 24 : Réalismes et connaissances disciplinaires

Dans le cadre de la Semaine de la persévérance scolaire, (X), élève de **1BEE (bâtiment étude et économie)**, nous a fait l'honneur de témoigner de son parcours auprès de madame (Y), Référente Décrochage scolaire :

(Nom en gras, surmonté de la photo de l'élève en question)

« Actuellement en **2^e année de bac pro Technicien du bâtiment option Etudes et Economie**, je suis arrivé du Mali en janvier 2014 avec la volonté d'intégrer une 1^e année de bac pro ASSP. Je n'ai pu être affecté.

En mars 2015 je suis entré sur le dispositif de remobilisation du lycée Olympe de Gouges. Cela m'a permis d'améliorer ma maîtrise du français et de combler mes lacunes en mathématiques.

Le **travail sur un projet d'orientation** cohérent et accessible m'a incité à faire évoluer mon premier projet. En attendant qu'une solution puisse m'être proposée je suivais les créneaux **d'aide aux devoirs proposés** par une association près de chez moi. Une fois accueilli sur le dispositif de remobilisation, j'ai continué à y participer.

Ce rythme m'a permis d'être dans une dynamique positive, et de faire face aux attentes une fois entré en formation. La remobilisation m'a aidé à combler certaines lacunes, à pallier à mes difficultés et à envisager un métier qui me plairait et serait accessible. »

Source : Site internet de l'établissement Olympe de Gouges

Un décalage de contenu s'observe donc selon le niveau institutionnel du site (ministère ou établissement) qui présente ces témoignages. Sur les sites du ministère, les discours médiatisés des élèves attestent de la réussite du dispositif du point de vue des objectifs prônés par ce dernier en termes de confiance, de découverte de soi, d'ouverture aux autres et de rapport interpersonnel avec les encadrants. Sur le site du dispositif d'Olympe de Gouges, ces témoignages, même si leur rédaction est à l'évidence mise en forme par un adulte, sont donc certainement plus proches de ce qu'expriment les élèves car ils sont probablement moins triés sur le volet du fait de leur nombre limité par rapport à l'échelle nationale.

Ils expriment surtout des objectifs secondaires et peu mis en avant du dispositif comme la transmission de savoirs disciplinaires. Des éléments qui les rapprochent plus de leur qualité d'élève que celui de bénéficiaire d'aides sociales. De plus, à l'inverse de la vision officielle du travail et de l'orientation qui se veut épanouissante et adaptée à la personnalité de l'élève, ils font apparaître une forme de réalisme à travers la connaissance des filières dans lesquelles l'accès est plus facile du fait de taux de pression faibles¹.

3. Une vision individualisée du raccrochage

Malgré leurs dissonances, ces témoignages sont positifs vis-à-vis de la rescolarisation proposée par le dispositif. Néanmoins, ce rapport au dispositif n'est pas la règle, bien au contraire. Les coordonnateurs et les intervenants en sont conscients, et une satisfaction qui revient souvent, notamment chez Djibril l'intervenant des CV vidéo à Olympe de Gouges, est celle de se féliciter « *que quelques-uns te recontactent et te remercient pour ce que tu as fait.* » Lauryne le confirme :

Vous pensez quoi de l'efficacité de ces dispositifs contre le décrochage ?

Je sais pas à quel point ça marche mais quand t'en as un ou deux qui reviennent te voir t'es déjà content. Des fois, il y en a un qui te rappelle « Hé madame maintenant je fais ci, je fais ça. » Et bah là tu te dis que t'as au moins été utile pour lui. (Lauryne, ancienne coordonnatrice MLDS à Olympe de Gouges)

Dans les discours des acteurs, bien que cela soit plus rare dans les verbatim, il existe ce même type de représentations gratifiantes des succès des dispositifs sur certains jeunes mais cette fois-ci à une échelle plus collective :

C'est extraordinaire quand on voit les effets du travail qu'on a fait. Je me rappelle d'un photographe sur (établissement anonymisé). Il faisait des

1 Cette dissonance est confirmée par notre étude, comme le montreront les chapitres suivants.

portraits. Bah au premier atelier les gamins devaient faire trois photos, trois portraits. Sur la plupart on voyait pas leurs visages. Non seulement les gamins à la fin ils savaient faire des photos en argentique mais ils savaient même en parler, de l'évolution de la photo. Le recteur était venu pour l'expo. Y'avait des petits gamins qui avaient expliqué. Ça c'était impressionnant. Et les dernières photos, on les voyait enfin sans la tête baissée, sans la casquette, on voit leur visage, ils ont la banane. On a tout gagné ! (Lors d'un entretien sur les motivations avec Julie, coordonnatrice MLDS dans le Sud de la France)

En plus des connaissances techniques et théoriques sur la photographie qu'ont développées les élèves, ce qui nous rapproche des attentes plus ordinaires de l'école et des lycées professionnels, l'atelier leur aurait permis d'« enfin » montrer leurs « visages » qui affichent « la banane », ce qui nous ramène à l'un des objectifs centraux du dispositif, celui du regain de confiance en soi. Le récit passe ainsi de l'imparfait pour relater l'action de cet atelier au présent pour décrire ses effets positifs. Si cette description est plutôt celle d'une réussite globale d'un atelier, il s'observe néanmoins, tant dans les exemples précédents que dans les objectifs de l'enseignement, lui-même orienté sur la photographie de portrait, une forme d'attention individuelle portée à l'élève et à sa personnalité.

Ces images de réussite sont avant tout faites de témoignages et de réussites individuelles. Cette forme d'individualisation portée par le dispositif apparaît bien dans ces présentations, un fonctionnement qui a été décrit en première partie. À l'exception du verbatim précédent, rares sont finalement les occasions où cette réussite est celle de la classe et non de ses élèves particulièrement individualisés. Cette représentation individualisée des succès du dispositif pourrait néanmoins s'expliquer tout bonnement par la rareté de ces derniers, en tout cas du point de vue de l'adhésion et la satisfaction des jeunes. En effet, dans nos entretiens, peu d'élèves se montrent plutôt positifs face à l'action du dispositif :

Ce qu'est bien ici faut dire c'est que tu fais aider. (Kylia, ancien élève de la MLDS de Jules Vallès)

Moi la MLDS ça va franchement, ils sont sympas. Ça m'a permis prendre du recul, là je me relance l'année prochaine, je vais faire de l'hôtellerie.
(Fayed, élève de la MLDS de Jules Vallès)

Les sources de satisfactions sont souvent orientées vers l'aide apportée par les coordonnateurs voire une forme de pause effectuée dans la scolarité mais aussi plus rarement sur des questions liées aux ateliers ou à la confiance en soi comme chez Fayed. Ainsi, les propos mélioratifs des élèves, à mesure qu'ils sont moins filtrés, mettent en doute le fait qu'ils partagent les objectifs officiels du dispositif comme la confiance en soi, l'ouverture et l'aspect bénéfique de la relation interpersonnelle entre jeunes et acteurs que l'on retrouve également dans les nouvelles politiques sociales. Les réceptions positives de l'action par les élèves, remettent également en question les effets annoncés. En effet, même si les élèves reconnaissent parfois la bienveillance des acteurs, ils font référence au rattrapage de disciplines scolaires, et ce, alors que cette question est mise au second plan par les dispositifs. De même, ils mettent en avant une forme de réalisme dans les choix de formation, alors qu'il se diffuse dans les ateliers relatifs à l'orientation ou au monde professionnel une image épanouissante d'un travail qui doit correspondre aux désirs profonds de l'individu.

B. Des absences importantes, croissantes et ciblées

1. Des absences nombreuses et croissantes

Malgré ces témoignages et autres récits de réussite du dispositif, il reste que les élèves ne rattrouent pas tout à fait à l'école à travers le dispositif puisque les absences des élèves y restent très élevées (**Tableau suivant**).

Tableau 23 – Absences et semaines de stages effectués dans le dispositif Jules Vallès

Elève	Sexe	Absences S1	Sem. Stage S1	Domaine Stage S1	Absences S2*	Sem. Stage S2*	Domaine Stage S2*
1	M	26	0		-	-	
2	M	35	2	Vente alimentaire	30	3	Commerce
3	F	5	5	P.enfance/Vente**	10	0	
4	M	36	0		-	-	
5	M	19	1	Pâtisserie	18	0	
6	M	21	2	Vente alimentaire	25	3	Commerce
7	F	19	0		15	0	
8	F	18	0		-	-	
9	M	23	2	Informatique	-	-	
10	F	13	2	Vêtement	10	3	-
11	M	19	0		29	0	
12	M	29	0		30	0	
13	M	19	2	Informatique	15	3	-
14	F	30	2	Petite enfance	30	4	Cuisine c.**
15	M	40	0		45	0	
16	F	29	1	X	29	0	
17	M	19	3	Carrosserie/RATP	12	0	
18	M	-	-		10	3	Nr**
19	M	-	-		14	3	Nr
20	F	-	-		10	0	
21	M	-	-		4	0	
22	M	-	-		0	3	Nr
23	M	-	-		0	0	
Moy.	16 M 7 F	23,5	1,3	-	17,5	1,3	-

Lecture : Le deuxième élève est un garçon. Au premier semestre, il a cumulé 35 demi-journées d'absence et effectué 2 semaines de stage en vente alimentaire. Au second semestre, il s'est absenté durant 30 demi-journées et a fait un stage de 3 semaines en commerce.

*Rappelons que le dispositif de remobilisation est organisé en semestre mais qu'il commence par un mois dit de « positionnement » qui débouche ensuite pour la plupart sur une remobilisation de deux semestres.

**Petite enfance & vente / Cuisine collective / non renseigné

Données recueillies dans les bulletins scolaires des élèves du dispositif Jules Vallès sur les premier et second semestres de l'année 2015-2016.

Même si nous n'avons pu mettre la main sur les relevés d'absences précis, nous disposons des bulletins scolaires des élèves du dispositif au sein du lycée Jules Vallès durant l'année 2015-2016. Les bulletins donnent notamment des indications sur les demi-journées d'absences, les retards, les semaines de stages effectuées mais également, à travers les notes et commentaires de chaque enseignant et intervenant, sur les absences des élèves dans certains cours ou ateliers.

Sur le premier semestre, le nombre moyen de demi-journées d'absence par élèves est de 23,5 tandis qu'il est de 17,5 sur le second. Ces résultats ne s'expliquent pas par des valeurs aberrantes, puisque la médiane est de 21 pour le premier semestre et de 15 pour le second. Sachant qu'au sein des établissements scolaires, les parents doivent être convoqués à partir de 3 demi-journées d'absences non justifiées, nous pouvons raisonnablement affirmer que le taux d'absences est fort dans le dispositif.

Néanmoins, on serait tenté de voir un effet positif du dispositif sur les absences des élèves puisque celles-ci sont en moyenne moins nombreuses au second semestre qu'au premier. Cependant, l'écart-type est quant à lui de 8,9 pour le premier semestre et de 12,0 pour le second. Les disparités sont donc plus élevées dans le second. Cette plus grande dispersion s'explique notamment par la venue au second semestre de six nouveaux élèves particulièrement peu absentéistes en comparaison des autres, puisque chacun y cumule en moyenne 6,3 demi-journées d'absences (pour une moyenne de 15 demi-journées d'absence sur le second semestre). Néanmoins, il est même difficile d'affirmer que ces élèves venus en cours d'année ont moins tendance à être absents puisque certains sont arrivés après le début du second semestre. À l'inverse, les quatre élèves ayant quitté le dispositif au premier semestre avaient une moyenne de 25,8 journées d'absence.

Si nous ne nous intéressons qu'aux 13 élèves inscrits dans le dispositif sur les deux semestres, leur absence moyenne passe de 22,8 demi-journées au premier semestre à 22,9 au second. Nous observons donc *a priori* une stabilité du nombre d'absence moyen au cours de l'année. Néanmoins, comme le confirment nos observations et celles des coordonnatrices, les absences tendent à augmenter au fil de l'année. En effet, trois ateliers, ceux d'Arts, Cinéma et Technique de recherche d'emploi n'ont pas été reconduits au second semestre et n'ont pas été

remplacés. Cela ramène le nombre de cours et d'ateliers à huit au lieu de onze, de 22 à 16 heures hebdomadaires. Ces six heures en moins sur l'emploi du temps des élèves ont donc très probablement joué à la baisse sur le nombre d'absences des élèves. Il faut aussi ajouter, comme cela sera exposé ensuite, que les élèves sont davantage absents dans les ateliers. En réalité, pour les 13 élèves ayant participé au premier et second semestre, on passe d'une moyenne de 2 demi-journées d'absences par cours ou atelier par élèves à 2,9 demi-journées d'absences/cours-ateliers/élèves soit une augmentation de 45%.

Les élèves sont également tenus d'effectuer un stage par semestre au sein du dispositif Jules Vallès. Pour ce faire, le premier semestre prévoit une période de deux semaines sans cours ni ateliers et de trois dans le second. Ces stages peuvent être plus courts, voire excéder la période prévue. D'un côté, il s'observe une certaine inégalité entre les élèves, puisque sur les 17 élèves inscrits au premier semestre, seulement 9, soit un peu plus de la moitié, ont effectué un stage. Cela est encore plus marqué au second semestre, puisque seulement 8 élèves sur les 19 ont été stagiaires. Parmi les 13 élèves inscrits au dispositif pour les premier et second semestres, 5 n'ont effectué aucun stage durant toute l'année scolaire.

Ces absences sont si fréquentes que les élèves un peu moins absents s'en voient félicités dans les appréciations ou les commentaires du conseil de classe. Nous retrouvons en effet à 14 reprises les termes « *assidu* », « *assidue* » ou « *assuidité* » dans les commentaires des enseignants et intervenants au sein des bulletins scolaires. Une élève voit ainsi son assiduité félicitée à trois reprises sur son bulletin scolaire de premier semestre alors qu'elle cumule tout de même 5 demi-journées d'absences sur cette période.

Il existe néanmoins des disparités sur les absences selon le profil des élèves. On voit en effet que les filles ont en moyenne 19 demi-journées d'absence sur le premier semestre et 18,8 sur le second. En ce qui concerne les garçons, on obtient des moyennes supérieures puisque l'on passe de 26 demi-journées d'absence sur le premier semestre à 21,1 sur le second.

De même, des élèves dont l'immigration récente devrait peut-être les amener vers les dispositifs *ad hoc*, sont scolarisés en MLDS à leur venue en France. Nos observations montrent que ces élèves sont plus présents que les autres. À Olympe de Gouges, lors de notre enquête de terrain durant l'année 2019-2020, les 6 élèves ayant ce profil (plus qu'à Jules

Vallès et qu'à Olympe de Gouges habituellement, où ils étaient un à trois chaque année) étaient parfois les seuls présents aux ateliers durant le second semestre¹.

Derrière l'image idéalisée promue d'un dispositif produisant des résultats, notamment en termes de comportement et d'employabilité, le taux d'absence montre que les élèves gardent voire développe une tendance importante à l'absentéisme qui est un facteur prédictif du décrochage scolaire (Douat, 2011).

2. Des absences ciblées sur les ateliers

Comme cela a été montré en première partie, contrairement à ce qui se pratique avec les autres élèves de l'établissement, les parents des élèves du dispositif ne sont pas systématiquement appelés par les surveillants ou les CPE lorsque leurs enfants sont absents. Ce fait pourrait expliquer en partie la plus faible présence des élèves. Néanmoins, ces absences ne sont pas uniformes puisqu'elles sont ciblées sur les ateliers.

Selon la CPE s'occupant de la présence des jeunes dans le dispositif de Jules Vallès ainsi que l'ancienne coordonnatrice, ce sont en effet les ateliers artistiques et culturels qui sont le plus souvent « *désertés* » bien avant la fin de l'année scolaire tandis que les cours qui portent sur des matières générales « *tiennent mieux le choc.* » Cette observation est aussi confirmée par l'ancienne coordonnatrice du dispositif d'Olympe de Gouges.

Si les comptabilisations de demi-journées d'absence sur les bulletins scolaires ne donnent pas de précisions sur les cours ou ateliers dans lesquels ont été absents les élèves, nous pouvons néanmoins en avoir une idée par un autre biais. En effet, sur les bulletins, il est possible de voir si un élève n'a pas été noté dans un cours, ce qui peut indiquer que l'élève en question n'a pas été présent durant les évaluations (dans les cours disciplinaires) ou trop absent pour être noté sur la base de la participation (dans les ateliers). Ensuite, les commentaires des enseignants et intervenants sur le bulletin d'un élève peuvent faire référence à l'absence récurrente de ce dernier au sein de leur cours ou atelier ; « *malgré des*

¹ À Olympe de Gouges, les élèves nouvellement arrivés en France et maîtrisant mal la langue française bénéficient tout de même d'un cours de soutien en Français.

absences récurrentes, (X) est (...) » ou encore « (Y) est trop souvent absent, persévérez » etc.

Le tableau suivant (**tableau 24**) comptabilise ainsi le nombre d'élèves qui ont fait l'objet d'un commentaire soulignant leur trop grande absence ou qui n'ont pas été notés par un enseignant ou un intervenant.

Tableau 24 – Absences récurrentes déclarées par les enseignants et intervenants et élèves non notés pour causes d'absences

Cours/Atelier	S1 abs. déclarée*	S1 sans note**	S2 abs. déclarée	S2 sans note	S1+S2 abs. déclarée	S1+S2 sans note	S2-S1 abs. déclarée	S2-S1 sans note
Anglais	10	9	13	11	23	20	+3	+2
Arts	11	X***	-****	-	-	-	-	-
Cinéma	13	X	-	-	-	-	-	-
Français	8	6	13	11	21	17	-5	+5
Histoire	7	8	13	10	20	18	+6	+2
Mathématiques	9	9	12	9	21	18	+3	0
Multimédia	11	X	10	8	21	-	-1	-
PSE	7	4	7	5	14	9	0	+1
Radio	8	8	18	13	26	21	+10	+5
Sociologie	13	9	14	6	27	15	+1	-3
TRE	9	3	-	-	-	-	-	-
Ensemble	9,6	7,0	12,4	9,1	21,6	16,9	+3,4	+1,7

Lecture : L'enseignante d'Anglais a commenté au sein de 10 bulletins d'élèves leurs absences régulières au premier semestre et à 13 reprise au second tandis qu'elle n'a pas pu en noter 9 au premier et 11 au second. Nous observons donc un total de 23 commentaires d'absences et de 20 non-notations ainsi qu'une augmentation de 3 élèves commentés absents entre le premier et le second semestre et de 2 qui n'ont pu être notés.

*Le commentaire de l'enseignant/intervenant sur le bulletin scolaire indique des absences nombreuses de l'élève.

**Aucune note n'a pu être donnée à l'élève dans le cadre de ce cours.

***Aucune note n'a été donnée dans le cadre du cours ou de l'atelier. Une note a néanmoins été donnée en multimédia au second semestre.

****Les ateliers n'ont pas été renouvelés au second semestre.

Données recueillies dans les bulletins scolaires des élèves du dispositif Jules Vallès sur les premier et second semestres de l'année 2015-2016.

Le tableau ci-dessus (**tableau 24**) confirme d'abord que le nombre d'absences est important au sein du dispositif puisque les enseignants et les intervenants déclarent en

moyenne dans leur cours ou leur atelier une absence récurrente chez plus de la moitié des élèves au premier semestre et près des deux tiers au second semestre. En moyenne, un enseignant ou un intervenant déclare comme trop absent 9,6 élèves sur 17 au premier semestre et 12,4 sur 19 élèves au second.

Ce tableau confirme aussi que les absences évoluent à la hausse au sein du dispositif. En effet, les absences déclarées dans les commentaires individuels des enseignants et intervenants sur les bulletins des élèves augmentent de 3,4 élèves en moyenne au second semestre, alors même que les nouveaux élèves qui intègrent le dispositif à ce moment-là sont moins souvent absents que les élèves partis à la fin du premier semestre, comme nous l'avons vu plus haut avec le nombre de demi-journées d'absences brutes comptabilisées sur les bulletins scolaires. L'indicateur d'absence lié aux notes confirme lui aussi la faible présence des élèves et atteste de la tendance à la baisse de la participation aux cours et ateliers puisqu'au premier semestre, les enseignants et intervenants n'ont pas pu noter en moyenne 7 élèves sur 17 au premier semestre (41%) et 9,1 sur 19 au second (47%).

Pour revenir aux observations des coordonnateurs et CPE du dispositif sur l'idée que les cours disciplinaires « *tiennent mieux le choc* » que les ateliers, il nous faut maintenant distinguer clairement durant cette période les cours et les ateliers, alors que la frontière peut être parfois floue comme cela est montré en première partie (**encadré suivant**).

Encadré 25 : Cours et Ateliers (Bulletin Jules Vallès 2015-2016)

Cette distinction entre cours et atelier est à la fois faite par les élèves, les coordonnateurs, les intervenants et enseignants mais elle n'a rien d'officielle. Le caractère disciplinaire des enseignements ne nous a pas semblé suffisant pour distinguer les cours et les ateliers puisque certains cours non-disciplinaires existent en lycée professionnel, d'où sont issus et où vers lesquels iront par la suite la plupart des élèves du cours de remobilisation.

Nous avons donc classé ces différentes interventions, selon qu'elles fassent ou non l'objet d'un cours en lycée professionnel et selon qu'elles soient dispensées ou non par un enseignant.

Ici, nous avons choisi d'appeler « cours », les enseignements existants déjà en lycée professionnel et dispensés par des enseignants. Les cours de Français, Mathématiques, Anglais, Histoire ont donc été classés dans la rubrique « cours ». Il en est de même pour le cours de Prévention-Santé-Environnement, du fait que ce cours, même s'il n'est pas purement disciplinaire, fait partie du programme de certains diplômes professionnels et est dispensé par une enseignante.

Les ateliers Cinéma, Arts, Radio, Multimédia, Sociologie et Technique de recherche d'emploi (TRE), ne font pas l'objet de cours spécifiques en lycée professionnel et sont encadrés ici par des intervenants qui ne sont pas enseignants ; respectivement trois artistes, deux assistants pédagogique et un entrepreneur. Ils ont donc été classés parmi les « ateliers ».

Tableau 25 – Cours et Ateliers : Absences récurrentes déclarées par les enseignants et intervenants et élèves non notés pour causes d'absences

Cours/Ateliers	S1 abs. moy. déclarée	S1 sans note moy.	S2 abs. moy. déclarée	S2 sans note moy.	S1+S2 abs. moy. déclarée	S1+S2 sans note moy.	S2-S1 abs. déclarée moy.	S2-S1 sans note moy.
Cours	8,2	7,2	11,6	9,2	19,8	16,4	+2,7	+2
Ateliers	10,8	6,7	14,0	9,0	24,7	18	+3,3	+1
Différence (Atelier-Cours)	+2,6	-0,5	+2,4	-0,2	+4,9	+1,6	+0,6	+1
Ensemble	9,6	7,0	12,4	9,1	21,6	16,9	+3,4	+1,7

Lecture : En moyenne, les enseignants (cours) déclarent 8,2 absences au premier semestre et 11,6 au second tandis qu'ils n'en notent pas 7,2 au premier et 9,2 au second. Cela donne un total de 19,8 élèves déclarés absents et de 16,4 non notés. L'augmentation entre le premier et le second semestre est de 2,7 pour les commentaires d'absences et de 2 pour les non-notations.

Données recueillies dans les bulletins scolaires des élèves du dispositif Jules Vallès sur les premier et second semestres de l'année 2015-2016.

Cette distinction permet d'observer que les absences sont plus nombreuses dans les ateliers que dans les cours. En effet, dans les ateliers, davantage d'élèves par enseignants ou

intervenants sont déclarés en absences récurrentes comparés aux cours à la fois au premier semestre (+2,6) et au second (+2,4).

En ce qui concerne les notes, nous remarquons que davantage d'élèves sont notés au sein des ateliers, puisque les élèves sans note du fait d'absences sont un peu moins nombreux dans les ateliers que dans les cours au premier et au second semestre. Néanmoins, les notes des ateliers sont pour la plupart attribuées en fonction de la participation des élèves au long du semestre (à part en sociologie). Il est donc plus facile de noter les élèves très peu présents, puisque cette note ne nécessite pas le rendu d'un devoir ou d'être présent lors d'un contrôle de connaissances. L'évolution des absences à la hausse plus importante dans les ateliers, telle qu'elle est observée par plusieurs coordonnatrices et CPE cités plus hauts, se vérifie néanmoins puisque cette tendance est plus grande pour les ateliers (+0,6). Elle semble pourtant moins élevée que leurs observations peuvent le prédire.

Il faut cependant avoir conscience qu'il s'agit ici d'absences déclarées. La subjectivité des enseignants et des intervenants peut donc jouer. Nous pourrions en effet supposer que les intervenants extérieurs sous-déclarent les absences des élèves dans leurs commentaires de bulletins scolaires. En effet, comme cela est exposé en seconde partie, parmi les encadrants d'ateliers, il y a des assistants pédagogiques qui peuvent voir dans leur contrat des sources d'ascension sociale et professionnelles (notamment au sein de l'établissement) et pas seulement des sources de satisfaction professionnelle, éthique ou des revenus supplémentaires comme chez les autres encadrants d'ateliers et les enseignants. De même, pour les intervenants extérieurs dont certains peuvent être précaires, leurs interventions peuvent constituer une part de leurs revenus relativement importante, notamment pour les artistes. Nous pouvons donc supposer que les intervenants n'auraient pas intérêt à insister sur les absences au sein de leurs ateliers, particulièrement en fin d'année où sera discutée la possibilité de prolonger ou non leurs vacances pour une année supplémentaire.

Il n'est pas rare qu'un atelier se déroule avec quelques élèves seulement, particulièrement en fin d'année. Parfois, lorsque moins de trois élèves sont présents, la séance d'un atelier peut être tout bonnement annulée et l'intervenant ne se verra payé qu'une heure

au lieu de deux. C'est un facteur d'angoisse pour les intervenants, sans que la cause soit seulement économique :

Là en ce moment, tu vas donner ton cours et tu sais même pas si t'auras des élèves c'est hyper stressant. (Floriane, assistante pédagogique chargé d'effectuer la seconde heure du cours de Français à Jules Vallès)

Il est d'ailleurs fréquent que les intervenants ou les enseignants aillent chercher au foyer ou à l'entrée de l'établissement des élèves du dispositif qui pourraient s'y trouver pendant leur séance.

Les ateliers, dont la quantité existe au détriment des disciplines et de la socialisation scolaire ordinaire viennent donc se heurter à des formes d'évitement de la part des élèves. C'est ainsi au sein des ateliers que les absences sont les plus nombreuses et tendent davantage à se développer au cours de l'année, alors qu'ils sont censés modifier les comportements voire les personnalités des élèves afin de les rescolariser et de les rendre employables à l'instar des politiques sociales contemporaines.

Conclusion du chapitre VII

Les exemples de réussites se présentent souvent sous la forme de témoignages ou de récits de vie individuels, autant sur des sites de l'Éducation Nationale que celui de l'établissement d'accueil du dispositif Olympe de Gouges ou dans les propos des acteurs du dispositif. Au niveau de l'Éducation Nationale, ces réussites s'affichent souvent sous le signe du regain de confiance en soi et de la découverte de métiers ou de nouveaux horizons, tout en glorifiant parfois le rapport interpersonnel entre les encadrants et les élèves. Les témoignages des anciens élèves de la MLDS sur le site d'Olympe de Gouges, tout comme les rares recueillis dans les entretiens qui émettaient des avis positifs, mettent au contraire l'accent sur des bénéfices plus triviaux de leur passage par cette classe, en insistant sur l'importance des savoirs scolaires de bases et sur le rapport à la réalité provoqué par leurs stages et leurs orientations, en termes de taux de pression des filières. Cette présentation des réussites du dispositif à travers les témoignages semble aussi attester du tropisme individualisant du

dispositif mais aussi probablement, comme dans nos entretiens avec les élèves, de la rareté de celles-ci.

Il reste que les élèves sont particulièrement absents dans les dispositifs. De plus, le nombre d'absences officiellement comptabilisées sur le bulletin par élève et par cours ou atelier tend à augmenter au fil de l'année. De même, ce sont aussi les absences déclarées par les enseignants et encadrants qui augmentent au cours de la remobilisation. Ces absences et leur évolution à la hausse sont particulièrement marquées dans les ateliers. De plus, les stages, vus comme un outil de découverte et une forme de confrontation à la réalité par les coordonnateurs, sont réalisés par moins d'un élève sur deux au cours de chaque semestre.

Ces présentations de réussite du dispositif autour des questions non scolaires et qui les rapprochent des nouvelles politiques sociales (confiance en soi, découverte du monde professionnel etc.) semblent ainsi quelque peu éloignées de la réalité, d'autant plus que ce sont justement dans les ateliers (dont le rôle affiché est de développer ces compétences sociales) et dans les stages que les élèves sont particulièrement absents. Loin de faire évoluer le comportement des élèves pour les rendre plus scolarisables voire employables, les ateliers et leurs contenus, qui sont des éléments majeurs de cette proximité d'accompagnement avec les bénéficiaires d'aides sociales, semblent développer une forme d'absentéisme peu adaptée à l'école ou à l'emploi. Les périodes de stage, censées ouvrir l'esprit et mobiliser sur des tâches plus concrètes que celles de l'école, sont finalement peu utilisées par les élèves. Le chapitre suivant montre comment cet évitement des ateliers se redouble de chahuts ainsi que de critiques qui s'étendent également aux autres aspects les moins scolaires des dispositifs.

Chapitre IX : Des élèves en quête d'une scolarité ordinaire

L'originalité des dispositifs est, comme nous l'avons vu dans les deux premières parties, à la fois assumée par les acteurs des dispositifs mais également valorisée par ces derniers. Typique des dispositifs, elle serait associée à une capacité d'adaptation aux problèmes spécifiques des élèves (Barrère, 2013). De même, selon Biljana Stevanovic (2019), l'accompagnement aurait ainsi l'avantage, comme le déclarent ses acteurs, de redonner confiance en soi et d'élargir les perspectives des élèves.

Néanmoins, comme cela a été observé plus haut, les absences restent nombreuses dans le dispositif et sont particulièrement prégnantes au sein des ateliers, dont le but principal est justement ce regain de confiance en soi mais aussi l'ouverture d'esprit tout en participant à la mise à l'écart des savoirs scolaires. D'autres recherches montrent d'ailleurs que les parents de collégiens scolarisés dans les dispositifs relais ont parfois des doutes sur l'utilité des ateliers des dispositifs et sur les pédagogies qui y ont cours puisqu'ils ne perçoivent pas toujours ce qui y est fait comme un « *vrai travail* » (Millet, Thin & Kherroubi, 2015). Nous apportons ici des éléments à ces observations qui confirment que ces réticences sont nombreuses et que nous les trouvons aussi chez les élèves, par le biais de leurs chahuts dans les ateliers, mais également dans les entretiens effectués avec eux. Nous montrons aussi que ces réactions ont des effets normatifs sur le dispositif.

A. Des chahuts plus « normatifs » qu'« anormiques »

Jacques Testanière (1967) est un des premiers chercheurs à faire référence au chahut des élèves. Selon son analyse, le chahut traditionnel comme le bizutage, consistait en une forme de désordre encadré et systématique, faisant office de rite d'initiation exprimant et renforçant l'intégration. Ce type de chahut n'a pas disparu. On le remarque notamment dans les classes préparatoires et les grandes écoles, à travers les week-ends d'intégration et des formes de bizutages plus ou moins grossiers voire scabreux et souvent axés sur la consommation excessive d'alcool (Bourgeois, 2002). Ils gardent les mêmes fonctions d'intégration sociale

vis-à-vis du groupe de pairs, de la discipline étudiée ou de l'établissement (Subramanian & Suquet, 2016).

Mais dès la fin des années soixante, Jacques Testanière (1967) note le développement d'une nouvelle forme de chahut qui, sans abolir l'ancien, s'impose progressivement comme son expression dominante. Développé avec la démocratisation de l'enseignement secondaire, il serait à la fois plus présent et moins organisé. Alors que sa forme traditionnelle pouvait parfois inverser les normes de l'école au cours de cérémonies plus ou moins officielles pour finalement mieux les intégrer¹, le chahut anémique consisterait plutôt à rejeter ces normes en venant systématiquement subvertir l'ordre établi de la classe et de l'établissement.

Ce chahut est alors souvent relié à des éléments extérieurs à l'école comme l'origine sociale des élèves, à la manière de Paul Willis (1978). Ou encore, en suivant Thomas Sauvadet (2006), nous pourrions voir dans ce chahut, d'un côté, la volonté de s'affirmer en tant que membre de la classe ouvrière, avec des attitudes viriles s'opposant à celles imposées par la forme scolaire, et de l'autre, un effet probable de la nécessité, pour les jeunes des classes populaires, d'exhiber devant leurs pairs la détention d'un capital guerrier, une combinaison de force physique, de techniques, de dispositions psychosociologiques et de relations sociales, orientée vers l'aptitude au combat et assurant une temporaire et relative sécurité aux niveaux symbolique, économique et physique.

Anne Barrère ajoute à cette logique la multiplication des incidents. « *L'incident est un fait circonscrit et perturbateur, décrit comme imprévisible. Peu important en lui-même, il peut avoir de graves conséquences selon la manière dont il est géré par l'enseignant. Il suspend le cours de la classe et fait passer au deuxième plan les objectifs pédagogiques du cours au profit de la seule urgence : reprendre le contrôle de la situation, et la restabiliser d'une manière ou d'une autre.* » (Barrère, 2002 ; p. 4). Contrairement à la simple indiscipline, il impose à l'enseignant de réagir sur le moment. Si ces incidents peuvent être directement reliés aux enjeux scolaires, ils le sont aussi à des questions extérieures comme la culture juvénile,

¹ Comme c'est le cas des « revues de l'internat » chez les étudiants de médecine qui pastichent leurs professeurs lors de spectacles de fin d'années.

qui, plus ou moins proche de l'école selon l'origine sociale des élèves, peut encourager ces derniers à provoquer des incidents notamment en affrontant l'institution et à ses représentants.

Ce chahut est présent également dans le dispositif de remobilisation. Ils nous a été possible de l'observer à différentes reprises ou d'en avoir connaissance par le biais des acteurs du dispositif qui les relatent. De la même manière que les absences, les chahuts dont nous avons eu connaissance ont été plus nombreux au sein des ateliers.

Jacques Testanière (1967) remarquait, en parlant du chahut traditionnel pourtant, que le nombre de chahuts en classe était inversement proportionnel à la légitimité de la discipline et à celle de l'éducateur en question. Une idée que l'on retrouve chez Étienne Douat (2011) parmi les raisons invoquées par les élèves aujourd'hui pour se justifier de leurs absences. Il semble que cette observation se confirme ici. Les qualités d'assistant d'éducation des trois intervenants et l'aspect très temporaire de l'atelier présenté plus bas pourraient aller dans ce sens (**encadré 26**). C'est aussi le cas de différents chahuts rapportés par l'assistante pédagogique Floriane au sein de son cours de français qu'elle réalise en première heure en tandem avec une enseignante de français et en deuxième heure seule, moments durant lesquels se déroulent les incidents dont elle fait part :

Tu sais pas ce qui m'est arrivé ? Je suis sortie de la classe pour aller chercher une photocopie et ils ont fermé la porte à clé de l'intérieur.

Ou encore :

Il y'en a un qui me dit « Eh madame vous pouvez donner le ciseau à Curtis ? » Je le prends et il était brûlant, ils l'avaient fait chauffer avec un briquet. Et ils rigolaient tous. (Floriane, assistante pédagogique chargée d'effectuer la seconde heure du cours de Français à Jules Vallès)

La première heure du cours, dispensée par l'enseignante et Floriane, consiste en une séance plutôt ordinaire appuyée sur les séances utilisées par l'enseignante en lycée professionnel. La deuxième partie du cours n'est assurée que par Floriane. Elle vise la réalisation de textes en relation avec le cours donné précédemment et le déplacement des élèves est autorisé à cette occasion. Comme cela est corroboré par les cas qui suivent, nous

pourrions ainsi présumer que ce chahut est particulièrement ciblé vers les intervenants non-enseignants donc certainement moins légitimes aux yeux des élèves comme le note Jacques Testanière, mais également vers les modalités des dispositifs qui s'éloignent de la forme scolaire.

Un autre incident se déroule lors de l'atelier vidéo auquel nous participons et dans lequel un clip de rap est réalisé. La séance consiste à saisir des images dans une université peu éloignée de l'établissement. Une prise de plan se déroule dans les escaliers de secours d'un des bâtiments dans lesquels les élèves ont surenchéri certaines attitudes déviantes et postures stéréotypées. En redescendant les escaliers, l'intervenant reçoit un crachat sur la tête. De même, nous avons été confronté dans notre atelier à une bagarre, amicale nous a-t-il semblé, lors d'une séance dans laquelle des déplacements entre plusieurs tables placées en îlot étaient autorisées.

À notre connaissance, ces chahuts se déroulent plus souvent dans des ateliers et semblent répondre à des constantes ; un intervenant non enseignant, un atelier et une certaine liberté physique était donnée aux élèves. Nos observations des formes prises par le chahut peuvent aussi apporter des éléments de compréhension plus précis comme dans l'extrait d'observation qui suit (**encadré suivant**).

Encadré 26 : Un atelier subverti

Proposé à un nombre limité d'élèves du dispositif d'Olympe de Gouges cet atelier hebdomadaire d'une heure est encadré par trois assistants d'éducation qui préparent par ailleurs une licence en psychologie. Les élèves sont amenés ici par la coordonnatrice lorsqu'elle estime qu'ils éprouvent des difficultés d'intégration à la classe. Les séances consistent à faire parler les élèves d'eux-mêmes, de leur classe voire de l'actualité. Parfois, un travail rédigé à la maison est exigé. L'exercice à rendre ce jour-là consiste à raconter comment l'élève se voit dans dix ans. Parmi les trois élèves présents, Stéphane, Sofia et Kumba, seul le troisième a préparé le travail demandé. Ne prenant pas l'exercice très au sérieux, Kumba fait un récit aventureux avec super héros, combats épiques, explosions et autres incendies, ce qui provoque le rire de l'assemblée. Stéphane, quelque peu agité, fait

également preuve d'humour et même d'ironie face aux questions d'un des deux AED venant interrompre l'histoire de Kumba :

AED : *En cours comment ça va ?*

Stéphane : *Je rigole un peu c'est tout. Qu'est-ce que j'ai fait pour être là ? Je tiens à dire que j'ai pas fait preuve d'insolence !*

AED : *Un de tes profs m'a dit « Ah Stéphane il est sympa mais il est un peu lourd. »*

Stéphane : *Ils sont jaloux c'est tout.*

AED : *Ton comportement, c'est un peu exubérant non ?*

Stéphane : *Je suis un enfant.*

AED : *À 17 ans ?*

Stéphane : *Oui et même après, ma femme elle sera avec un enfant.*

AED : *Et pourquoi tu veux faire l'enfant ?*

Stéphane : *Allez c'est quoi ces questions ?*

AED : *Donne un argument.*

Stéphane : (après un moment de silence) *Je passe mon tour.*

AED : *On vient te revoir après.*

Kumba : *Bon je termine mon histoire. Vous voyez ce petit papier (il lève la feuille sur laquelle est écrit son récit). Bah il va vous faire kiffer !*

Kumba continue son histoire rocambolesque tandis que Stéphane l'interrompt alors que son camarade narre une scène dans lequel il combat un ennemi, juché à la verticale sur un gratte-ciel.

Stéphane (impatienté) : *Ouah mais c'est quoi ce truc de chlague^l ici !*

AED : (se tourne vers Kumba) *La réalité, tu l'as mise de côté ?*

Kumba : *Oui car elle est moche !*

Les questions des encadrants, comme l'exercice qu'ils proposent, visent à produire un discours sur soi, mais également à développer un regard analytique sur ses actions ou ses propos ; « *La réalité tu l'as mise de côté ?* » ou encore « *et pourquoi tu veux faire l'enfant ?* » Si l'exercice semble assez peu étayé, les finalités de l'atelier semblent en fait bien comprises par Stéphane qui n'est pas victime d'un malentendu sociocognitif, entendu ici comme une forme d'incompréhension face aux objectifs réels d'un exercice utilisant une forme de pédagogie du détour (Bautier & Rochex, 1997). En effet, chacune de ses réponses, données le plus souvent avec un air sarcastique, prend volontairement à contrepied l'encadrant qui le questionne. Loin de révéler une incapacité à faire preuve de réflexivité sur son comportement, ses réponses ironiques (« *ma femme elle sera avec un enfant* » ou encore « *ils sont jaloux c'est tout* ») montrent, en négatif, que Stéphane comprend bien les attentes de l'encadrant en termes de discours sur soi et de recul. La forme prise par le chahut de Stéphane, celle des refus systématiques et tournures en dérision des questions et de l'exercice pourraient tenir à une forme de réticence au travail d'accompagnement opéré par cet atelier. Mieux, pour Kumba, il pourrait même s'agir de « rescolariser » l'exercice en transformant un récit analytique sur soi en travail scolaire plus ordinaire d'écriture et d'imagination qui existe dans les cours de français.

Étant donné que les élèves du dispositif ont, soit décroché un moment ou à un autre de l'école, soit se sont vus refuser leurs vœux d'affectation (ce qui peut indiquer que leurs résultats scolaires précédents ne sont pas tout à fait satisfaisants) on pourrait ne voir dans ces chahuts qu'une forme de distance, voire d'hostilité envers l'école. Les caractéristiques de ce chahut le classeraient ainsi du côté « anémique. » Pourtant, ces chahuts s'en prennent aux éléments de la MLDS les plus éloignés de la forme scolaire comme les personnels non enseignants, les ateliers ou les modalités pédagogiques qui offrent une grande liberté physique aux élèves ou des usages pédagogiques originaux du corps mais aussi à la psychologisation de l'enseignement.

1 Selon le dictionnaire *tout l'argot des banlieues*, chlague est synonyme de drogué, toxicomane à la dérive ou encore de peu sérieux, fumiste ou dupe.

Ce chahut pourrait alors relever au contraire d'une forme de tentative de normalisation de l'enseignement de la part des élèves eux-mêmes qui, malgré les représentations des décrocheurs et comme nous le confirmerons par la suite, ne sont pas tout à fait naïfs vis-à-vis des attentes de l'école. Nous pouvons raisonnablement supposer que les fonctions normatives du chahut des élèves ne sont certainement pas absentes des autres formes de chahut présents dans les établissements scolaires (pas seulement dans les grandes écoles et certains filières universitaires) comme ceux bien connus qui s'adressent aux enseignants remplaçants ou encore les formes de protestations collectives face à un devoir jugé comme injuste.

B. Des critiques envers les ateliers et les modalités pédagogiques du dispositif

Les effets escomptés par la pédagogie mise en place et les ateliers visent notamment la confiance en soi, comme nous l'avons observé ainsi que Biljana Stevanovic (2019 : p. 91) relevant que « *dans le dispositif tout est fait pour les aider à améliorer l'estime et la confiance en soi par l'atelier de théâtre, l'accompagnement individualisé, la valorisation des petits efforts et des réussites.* » L'étude en question n'a pas convoqué d'entretiens faits avec des élèves et cette partie montre que ces derniers nuancent fortement le succès des pédagogies mises en place dans le dispositif (tout comme les absences et les chahuts ciblées sur les ateliers.)

1. L'utilité contestée des ateliers

Comme cela a été exposé plus haut, les ateliers souffrent particulièrement des absences des élèves et les chahuts dont nous avons eu connaissance sont le plus souvent dirigés contre eux et notamment vers leurs aspects les moins scolaires. Ces chahuts ne peuvent alors être qualifiés d'anomiques puisqu'ils sont au contraire plus ou moins normatifs vis-à-vis de l'écart entre l'accompagnement des élèves dans le dispositif et les normes scolaires ordinaires. Les entretiens réalisés avec les élèves, tout comme les discussions informelles surgissant en classe, laissent peu de doute sur les formes d'hostilité qu'ils entretiennent avec les aspects non scolaires du dispositif.

Les absences et les chahuts répétés dans les ateliers sont parfois justifiés par des élèves comme Kylian :

T'as pensé quoi des ateliers ? genre atelier vidéo, slam ?

Le slam j'y allais pas, ça servait à rien.

Et t'as essayé quand même de t'intéresser d'y aller, de voir comment c'était ?

Ouais deux cours. Je dis pas que c'est pas bien mais moi personnellement ça m'a pas intéressé.

Parce que c'était pas drôle ou tu t'es dit ça sert à rien ?

Ouais je sais écrire, je sais lire, je sais pas, je vois pas à quoi à ça sert.

Et vidéo t'es resté un peu ?

Je sais pas je trouve pas ça... Je voulais faire des trucs plus « normal. »

Genre les ateliers pro ?

Bah ouais menuiserie tout ça (...) En fait j'ai pas aimé les ateliers slam. Atelier de Go¹. Tout ça j'ai pas aimé. (Kylian, ancien élève de la MLDS de Jules Vallès au moment de l'entretien).

Ici, Kylian oppose les ateliers de la MLDS aux ateliers qu'il connaîtra par la suite dans son CAP Menuiserie. Il dit vouloir « *des trucs plus "normal"* », une expression qui revient aussi chez Hamidou qui dira n'aller que dans les « *cours normaux.* » À la question « *qu'est-ce que tu aurais aimé ajouter comme cours à la MLDS ?* », Kylian répond « *plus de maths et tout.* » C'est aussi le cas de Tom, élève du dispositif au moment de l'entretien, n'ayant crainte d'assumer ses absences dans les ateliers face à un intervenant :

Je vais pas aux ateliers médias et relaxations. On fait des câlins et tout c'est n'importe quoi.

Des câlins ?

Oui enfin des trucs bizarres, je sais pas.

1 Jeu de plateau originaire de Chine connu pour sa complexité.

Tu vas dans quels cours alors ?

Je vais en maths, français, histoire, socio (...)

Et qu'aimerais-tu avoir comme cours si tu pouvais choisir ?

Bah un cours d'anglais déjà, et puis EPS aussi. (Tom, élève de la MLDS de Jules Vallès)

Cette opposition entre les cours disciplinaires et les ateliers revient souvent, comme dans cette discussion qui émerge au sein de notre cours en relation avec les inégalités scolaires :

Benjamin : Ça sert à rien cette classe. C'est quoi ça MLDS ? Vous croyez que je vais me lever le matin pour aller à la truc de décrochage scolaire je sais pas quoi. Moi je veux des vrais cours avec du vrai français des vrais maths du vrai anglais.

George : C'est vrai ça monsieur. Genre le lundi y'a un gars y vient pour nous faire faire un clip. Atelier Slam ! C'est quoi ça ? Ça sert à rien moi je veux pas m'afficher (rires). On apprend ci on apprend ça mais on a aucuns bulletins, pas de notes¹. (Discussion lors d'une séance de notre atelier de sociologie en 2014-2015)

Celle-ci n'apparaît pas toujours de manière frontale, mais des élèves comme Hayda soulignent le manque de « *buts précis* » des ateliers :

Et les ateliers t'ont aidé ?

Les ateliers (ici, Hayda englobe cours et ateliers dans le terme « atelier ») c'est rabaisant dans le sens où j'avais fait une seconde générale et une seconde pro. Ce qu'on nous faisait faire ça nous faisait pas avancer, je

¹ George fait référence au premier mois, appelé pôle de positionnement, qui est réduit en taille et ne donne pas lieu à des bulletins et à des notations, contrairement aux deux autres trimestres analysés plus haut.

faisais les choses que je savais. C'était pas du tout un avantage. Le seul cours que je trouvais utile et que je prenais plaisir à y aller c'était le cours d'histoire. On apprendait plein de choses et je sais pas et aussi les cours de philo. Mais sinon on avait quatre heures de recherche de stage. C'était inutile. On nous aidait même pas à trouver un stage. La lettre de motivation et le CV, j'avais fait ça avec mes parents. J'avais l'impression de perdre mon temps. Tout ce qu'on nous fait faire, y'a pas de but précis. Il faudrait qu'on nous prenne plus au sérieux. (Entretien avec Hayda, ancienne élève du dispositif d'Olympe de Gouges)

L'atelier que nous menons concerne une discipline présente en lycée général en seconde avec l'enseignement exploratoire de sciences économiques et sociales ainsi qu'en première et terminale filière économiques et sociales avant la réforme du baccalauréat. Les modalités choisies sont également volontairement scolaires ; notions à connaître, exercices et devoirs sur table etc. Nous remarquons d'ailleurs qu'en 2015-2016, année datant des bulletins analysés, nous avons dans le cadre de notre cours, essayé de nous rapprocher davantage des ateliers avec des enquêtes de terrain en lien avec les inégalités, les absences ont été particulièrement fortes. D'ailleurs, lors des premières séances, les élèves cherchent plus ou moins à catégoriser la discipline en question entre atelier et cours notamment en questionnant leur utilité, à la manière d'Hayda qui indiquait plus haut que les ateliers manquent de « *buts précis* » :

Ghania : *Mais monsieur ça nous sert à quoi en fait la sociologie ?*

Nelson : *C'est un truc de sociopathe.*

Keita : *Moi franchement je kiffe.*

Ghania : *Zarma¹ le suce-boules !*

¹ Selon le dictionnaire en ligne de *Linternaute*, « Zarma est une interjection, une exclamation argotique et qui a pour signification "purée", "la vache". Il s'agit d'une expression très familière. » Selon le dictionnaire *Tout l'argot des banlieues*, il est synonyme de l'expression utilisée familièrement plus contemporaine de « style » ou « genre. » L'expression est issue de l'arabe maghrébin *zarma* signifiant « soi-disant ».

Les élèves semblant peu convaincus par l'explication sur l'utilité de la sociologie en tant que compréhension du monde social, nous avons donc par la suite « justifié » l'intérêt du cours, en le rapprochant des apprentissages scolaires (écriture, exercice, mathématiques etc.). Cela nous a semblé plus parlant pour les élèves.

Nous laissons ces deux dernières remarques du verbatim afin de garder en tête que les élèves sont également certainement plus enclins à se montrer critiques envers l'école. Celui exprimant son intérêt pour la matière est ainsi qualifié de « *suce-boules* », à la manière du bon élève traité de « *fayot* » chez Paul Willis (1978). Néanmoins, ces extraits montrent bien que les critiques des élèves se portent tout particulièrement vers les ateliers et mettent en doute leur utilité pour la suite de leur formation, ce qui est cohérent avec les absences et les chahuts plus importants en leur sein.

D'ailleurs, les élèves n'hésitent justement pas, au contraire, à demander davantage de cours puisqu'à la question posée dans les entretiens « Qu'est-ce que tu proposerais d'ajouter aux classes MLDS pour améliorer leur fonctionnement ? », 7 des 10 élèves interrogés répondaient par l'ajout de cours liés à des matières générales comme l'anglais dont le cours avait été écourté en 2014-2015 à Jules Vallès mais aussi à des enseignements d'éducation physique et sportive.

Comme nous l'avons vu en première partie, les dispositifs MLDS n'organisent pas directement la séparation stricte entre enseignement et éducatif, selon la logique des « *territoires distincts* » visible dans les dispositifs relais qui entretiennent une frontière nette entre les objectifs de transmission de connaissances et ceux de socialisation (Millet, Thin & Kherroubi, 2015 ; p. 69). Les réactions des élèves face aux ateliers redessinent ainsi cette distinction, entre ce qu'ils considèrent comme la norme en matière scolaire, c'est-à-dire les cours disciplinaires, et les ateliers. Cela vient encore attester de la fonction normative du chahut qui est instauré.

Nous pourrions toujours analyser ces réticences envers les ateliers comme une forme d'incompréhension de la pédagogie du détour ou de projet, consistant en partie à mettre un but non scolaire à une activité afin que les élèves acquièrent, sans même s'en rendre compte, des compétences et des connaissances scolaires. Cela pourrait faire de ces réticences une

forme de malentendu sociocognitif, arrivant dans des situations dans lesquelles les élèves, plongés dans l'activité concrète proposée (jeu, création artistiques etc.), ont l'impression de s'impliquer cognitivement sans pour autant saisir les enjeux réels de l'activité en termes de savoirs disciplinaires (Bautier & Rochex, 1997). Ce parallèle a été fait dans les dispositifs relais où cette difficulté pour les élèves à cerner les buts des ateliers en termes de savoir serait ainsi source de difficulté pour les jeunes et les encadrants (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013). Pourtant, cette analyse nous semble inappropriée dans le cas de la MLDS. En effet, ces interprétations en termes de malentendus sociocognitifs se basent sur des pédagogies du détour visant des apprentissages scolaires ; organiser une activité avec un but concret ou ludique mais qui implique des éléments de savoirs à transmettre aux élèves. Nous avons vu que ce n'était pas le cas ici, puisque le détour de l'activité artistique sert surtout à l'acquisition de compétences sociales comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté. De même, l'exemple de Sylvain (**encadré 26**) montre que les élèves peuvent avoir conscience de ces finalités en termes de compétences sociales et n'hésitent justement pas à les tourner en dérision. De plus, les élèves n'adhèrent pas à ces finalités mais revendiquent plutôt des connaissances scolaires, comme cela a été décrit plus haut. Ce rejet semble ainsi conscient et n'est donc pas lié à une incapacité à comprendre les finalités des activités proposées.

2. La place mineure des savoirs disciplinaires et les manières trop originales de les transmettre

Les critiques des élèves ne se limitent pas aux ateliers mais s'étendent aussi aux modalités pédagogiques qui sortent de l'ordinaire, à l'instar du niveau de connaissance attendu. À Jules Vallès, Maxime dit ainsi « *Non mais franchement en math ce qu'on fait c'est niveau collège* » ou encore Jennifer « *Ici c'est trop facile vous notez trop bien* » et Keita « *Attendez avant dans ma classe j'étais un des plus mauvais ici je suis un des meilleurs !* » C'est ainsi qu'Audrey justifie l'indiscipline de son camarade Bakary, qui a été surpris par des surveillants en train de fumer un joint dans les toilettes :

Ce qu'on fait en cours c'est facile pour tout le monde au final, même pour ceux qui ont des difficultés. Ils préfèrent venir au lycée pour être présents pour pouvoir aller en première l'année prochaine. Mais après, qu'ils soient en cours pour aller aux toilettes fumer des joints, ça me surprend pas. Ça

me surprend pas ce qu'il a fait. (Audrey, élève du dispositif Olympe de Gouges)

Nous l'avons montré en première partie, les notes données aux élèves sont assez élevées puisque la moyenne générale sur l'année 2015-2016 est de 13,2 et ce, malgré les absences récurrentes des élèves. C'est tout particulièrement le cas dans les ateliers, où les notes sont pourtant légèrement plus élevées que dans les cours (13,3 en moyenne contre 13,1). De plus, cela est montré en première partie, les notes doivent éviter d'être « cassantes » comme le défend Khadija, la coordonnatrice du dispositif du Jules Vallès. La note la plus basse est de 06/20 et seulement neuf notes en-dessous de la moyenne sont attribuées au cours de l'année 2015-2016. Huit d'entre elles sont le résultat des évaluations des enseignants et seulement une de la part d'un intervenant (09/20).

De même, si certains dispositifs de remobilisation de la MLDS font ou faisaient passer des diplômes à leurs élèves, ce n'est pas le cas de ceux que nous étudions¹, même si cela était auparavant pratiqué à Olympe de Gouges. Une élève fait justement une comparaison entre le dispositif Nouvelles Chances, dans lequel elle était scolarisée avant et le dispositif de remobilisation MLDS :

La classe où j'étais avant (dispositif Nouvelles Chances) c'étaient ceux qui avaient fait une troisième qui s'est mal terminée, ou qui en avaient pas fait du tout. Moi j'en ai pas fait du tout. Du coup, ils nous faisaient passer le brevet en candidat libre et on faisait les deux semaines de stages obligatoires en fin de troisième. Du coup je les ai faits pendant l'année et j'ai passé mon brevet. Mais les cours c'étaient des cours de Troisième et Seconde. (...) On est bien encadré, tous les jours, c'était les mêmes horaires donc 8h et on terminait à 16h30. Et tous les jours, sauf le vendredi où on terminait à midi et on a fait un voyage scolaire à la fin de l'année.

¹ Nous parlons ici des dispositifs de remobilisation et pas des MOREA qui dépendent maintenant des MLDS et qui préparent les élèves au passage du baccalauréat après qu'ils y aient échoué à plusieurs reprises.

Et si tu devais comparer la MLDS avec Nouvelles chances tu dirais que c'est différent ?

C'est totalement différent parce que là je me sentais vraiment bête donc j'avais pas du tout, mais pas du tout envie d'y aller. Alors que là, à Nouvelles Chances, on avait des contrôles de Seconde. Là en MLDS on avait des trucs où y a écrit troisième dessus. Déjà c'est frustrant on est en MLDS et en plus on fait des trucs de troisième. Ce serait bien qu'ils nous fassent des trucs de première. On n'a pas le même emploi du temps du tout, on n'a pas de langue, espagnol, on n'en a pas. Là ceux qui vont aller en première après la MLDS comment ils font ? S'ils avaient pas un bon niveau avant, ils vont être largués. (Hayda, ancienne élève du dispositif MLDS d'Olympe de Gouges).

En plus de remettre en cause la notation que les élèves jugent trop élevée, c'est aussi, on le voit, le niveau des apprentissages qui semble problématique ou du moins le fait d'être confrontés à des contenus inscrits dans des classes inférieures du cursus ordinaire. La réaction à ces supports de collège laisse penser que c'est aussi une quête de normalité ou de préparation pour un débouché de formation qui motivent les critiques des élèves. Les inflexions du cadre scolaire dans les dispositifs sont également remises en cause :

Et sinon non car c'est quand même l'école, je suis inscrite, c'est un établissement. C'est encore moins que le bac pro ou autre, c'est une classe, je sais pas, on fait ce qu'on veut. C'est comme si j'étais pas dans un truc sérieux. (...) Aujourd'hui je fume pas car si je fume le lendemain je me sens pas bien pour aller à l'école et maintenant j'ai envie d'aller à l'école. La fête c'est que le week-end maintenant alors qu'en MLDS, c'était souvent. Si j'avais pas envie de me lever je me levais pas et c'était pas grave. (Hayda, ancienne élève de la MLDS d'Olympe de Gouges)

Ce manque de cadre est aussi relié par Hayda au faible volume horaire hebdomadaire des dispositifs :

Déjà y a pas beaucoup d'heures de cours et que le changement je l'ai vu car avant je commençais à 10 h tous les jours et je terminais grand max à 15 ou 12 h et le vendredi pas cours. Là je suis passée à 8h30 à 17h30 et là ça fait un choc, et on nous prépare pas à ce changement. (Hayda, ancienne élève du dispositif d'Olympe de Gouges)

En plus d'avoir des réticences envers le travail pédagogique des dispositifs, les élèves montrent aussi qu'ils connaissent les normes de l'école. Alors que les dispositifs souhaitent travailler sur des normes de socialisation, qui sont plus ou moins proches de l'école (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013), les réactions des élèves aux écarts faits aux règles scolaires attestent au contraire d'une certaine compréhension de ces dernières. En effet, les élèves montrent qu'ils ont une idée du niveau d'attente réel de l'école en termes de notation, du type de savoirs reconnus par cette dernière ainsi que de la discipline recherchée dans une classe ordinaire.

3. Plutôt qu'un malentendu, un refus lié aux attentes en termes de comportements corporels

Comme cela est exposé en première partie, les dispositifs accordent une attention toute particulière au corps des élèves. Il s'agit de travailler sur la confiance en soi et l'ouverture aux autres à travers un autre rapport au corps, qui serait moins contraint et discipliné que dans le système éducatif ordinaire afin de le rendre plus expressif. Certes, ce nouveau rapport au corps reste cohérent avec les évolutions pédagogiques actuelles au niveau de l'institution scolaire mais il est particulièrement marqué dans les dispositifs (Chapitre 3 & 5).

Ce travail sur les corps, orienté vers la confiance en soi et l'ouverture d'esprit, est aussi rejeté par plusieurs élèves de la MLDS, comme Tom de Jules Vallès, cité plus haut, qui déclare « *Je vais pas aux ateliers médias et relaxations. On fait des câlins et tout c'est n'importe quoi.* » Des hostilités qui ont été aussi remarquées par Emma dans son atelier

philosophie à Olympe de Gouges, dans lequel les élèves sont amenés durant une séance à se masser les uns les autres. Cette défiance envers les velléités corporelles du dispositif est aussi manifeste dans l'atelier vidéo, qui a pourtant assez bien fonctionné lors de notre observation, puisque trois élèves, bien que présents, refusaient systématiquement de jouer le jeu, de faire le moindre mouvement, ne serait-ce qu'en tant que figurants dans les scènes du court-métrage. Plus généralement, c'est aussi la liberté donnée aux corps des élèves qui est perçue comme problématique :

Pour moi la MLDS ça n'a rien à voir avec le lycée, on est dans le même lycée ok, mais tout ce qu'on fait ça n'a rien à voir, on sort de cours comme on veut, je veux aller jeter un mouchoir à la poubelle je peux. Là en Première Commerce j'ai voulu faire ça la prof m'a dit « mais qu'est qui t'arrive ? On demande pour se lever ». (Dans la MLDS,) on peut charger nos téléphones en cours et les utiliser. Aller aux toilettes. Je sors du cours, la prof s'en rend pas compte, on peut faire n'importe quoi en fait. (Hayda, ancienne élève de la MLDS d'Olympe de Gouges)

Ce rapport moins discipliné au corps des élèves peut ainsi être perçu comme une forme de laisser-faire attestant aux yeux de ces derniers d'une anormalité des pédagogies utilisées. Les élèves ne sont néanmoins pas opposés à un travail sur les corps, puisqu'ils citent parmi les cours qu'ils aimeraient voir ajoutés au dispositif l'éducation physique et sportive. Les arguments qui viennent appuyer cette demande convoquent aussi parfois paradoxalement celui de la « détente » que les cours d'EPS procureraient pour trois d'entre eux. Cette détente est pourtant recherchée par ce travail sur les corps dans les dispositifs comme l'atelier relaxation, mais ce dernier n'a pourtant rencontré que peu de succès puisque les séances prévues en 2015-2016 ont été écourtées et qu'il n'a pas été remis en place l'année suivante. Cette « détente » provoquée par l'EPS est associée chez les élèves à la possibilité à l'idée de « se dépenser. » Tom se montre un peu plus prolix sur cette question, et voit dans l'EPS une logique d'effort et d'exigence avec soi-même, donc une attente plus banale de l'école. De même, Kylian souhaite au contraire faire des ateliers professionnels concrets, comme celui de menuiserie qu'il connaît aujourd'hui dans le cadre de son CAP.

Paul Willis (1978) associait le chahut et l'hostilité à l'école chez les ouvriers anglais des années 1970 à une forme d'acceptation de la reproduction sociale qui participerait à cette dernière dans une logique qui tend à faire de nécessité vertu. Cette forme de réalisme assez fataliste faisait rejeter chez ces élèves l'aspect intellectuel et abstrait d'une école perçue comme trop éloignée d'un travail manuel et concret qui symbolisait leur futur professionnel le plus probable (Willis, 1978). Nous pourrions ainsi être tentés de faire le parallèle avec les élèves du dispositif qui rejettent le travail de socialisation fait dans les ateliers qui leur semble peu adapté aux formations professionnelles qu'ils suivront par la suite. De la même manière, les parents des élèves en dispositif relais ne considéraient pas le travail demandé dans les dispositifs comme du « *vrai travail* » (Millet, Thin & Kherroubi, 2015). Nous pourrions donc imaginer que les élèves sont réticents à adopter des compétences sociales et un rapport au corps complexes qu'ils leur sembleraient finalement inadaptés à un futur de travailleur exécutant, faisant preuve de cette forme de fatalisme social. Pourtant, ces tentatives d'explications manqueraient l'aspect scolaire de ces réticences. Les élèves de la MLDS n'opposent pas à ces ateliers et à ces pédagogies une forme de « *vrai travail* » concret et rémunéré, mais au contraire les normes ordinaires de l'école en termes de savoirs et de rapport au corps.

De la même manière, ces réactions pourraient être vues comme une forme de réaction « viriliste » des garçons peu enclins à entrer dans des logiques physiques qui leur sembleraient trop féminines. Cela peut s'observer dans les cours de danse en EPS, justement développés dans l'Éducation Nationale dans l'idée de construire un rapport plus artistique au corps (Faure & Garcia, 2003). Pourtant, ici encore, cette explication passerait à côté de l'aspect scolaire de ces réactions puisque d'une part on trouve des filles qui s'opposent à ces rapports au corps et, d'autre part, ces critiques ne visent pas seulement l'expressivité de ce rapport au corps mais également le manque de discipline corporelle dans le dispositif.

C. Les effets de ces réticences sur les dispositifs

Malgré l'attrait pour les ateliers des coordonnateurs qui mettent en place les emplois du temps, et qui voudraient même parfois renforcer l'écart entre le dispositif et la forme scolaire

(Deuxième partie), ils sont parfois bien conscients des réticences suscitées par ces modalités pédagogiques, tout comme les intervenants qui les encadrent.

Cela est visible dans certains des extraits précédents. Des intervenants se questionnent sur l'utilité des ateliers proches du leur, comme Julie, la nouvelle intervenante en philosophie du dispositif Olympe de Gouges, qui ironise sur une ancienne intervenante dont l'atelier consistait en la création de « *masques africains* », avec une partie des élèves qui sont nés eux-mêmes sur le continent africain, et qui se voyaient ici en quelque sorte « exotisés. »

Aussi, pour rappel, les coordonnatrices et une CPE référente en appui à Jules Vallès remarquent par expérience que les absences sont plus nombreuses dans les ateliers. Lauryne prête aussi attention à ces réticences :

En classe si tu proposes des trucs un peu trop différents et alternatifs, les gamins vont te demander des cours plus classiques, de faire de la grammaire et de la conjugaison, faire des exercices alors qu'ils détestaient ça à l'école. Et parmi les intervenantes j'en ai une (Emma) qui a essayé de mettre en place des choses un peu étonnantes, du théâtre ou des choses plus proches d'eux. Mais en fait ils rejettent. (Lauryne, ancienne coordonnatrice à Olympe de Gouges)

Lauryne répète d'ailleurs quelque chose de similaire lors d'un regroupement de la PSAD dans lequel Christine, la pilote Foquale, réaffirme l'utilité d'opter pour des modalités pédagogiques qui s'éloignent de ce qui se fait usuellement à l'école :

En même temps si tu mets en place des choses innovantes, ils réagissent mal. « Euh c'est quoi ce truc chelou madame ? » On a remarqué que les absentéistes de l'atelier théâtre ne l'étaient pas dans les matières générales. (Lauryne, ancienne coordonnatrice à Olympe de Gouges lors d'une réunion du PSAD)

À Jules Vallès, le bilan intervenant, présenté en deuxième partie (**encadré 21**), que les intervenants et enseignants doivent remplir en fin d'année, pose notamment la question suivante : « Quelles réactions et quels fonctionnements ont constitué des freins à l'action ? ». Cela atteste encore de la conscience des coordonnateurs en ce qui concerne les réticences des élèves quant au dispositif et à ses modalités pédagogiques spécifiques.

Sophie, la nouvelle coordonnatrice d'Olympe de Gouges, comme Lauryne qui la précédait, prend donc garde à avoir une base de cours disciplinaire du fait que ces matières « *fas(sent) sens* » pour les élèves bien qu'elles soient « *un peu chiante(s)*. » Khadija, la nouvelle coordonnatrice de Jules Vallès, dit même vouloir « *fai(re) 50/50* » entre cours et ateliers, même si son dispositif contient en réalité davantage d'ateliers, puisque les matières générales ne composent que 30% du volume horaire de son emploi du temps.

Avoir une base maths, français, anglais. Ça reste une base scolaire même si elle peut être un peu chiante. Mais elles les motivent quand même car pour eux ça fait sens de venir à l'école pour travailler les maths et le français. Dans les histoires de motivation faut quand même se rendre compte qu'il y a une perception de la valeur et du sens de ce qu'on est en train de faire. Or, les projets culturels notamment sur l'autre action (dispositif de remobilisation) l'an dernier, ont complètement foirés. Car ils (les élèves) ont pas trouvé de liens avec leurs futurs métiers. (Sophie, nouvelle coordonnatrice du dispositif Olympe de Gouges)

Les réactions des élèves face aux ateliers semblent donc orienter les choix des coordonnateurs en termes d'emplois du temps, notamment en gardant une proportion plus ou moins importante de cours disciplinaires. En effet, deux des trois ateliers n'ayant pas été reconduits en 2015-2016 à Jules Vallès présentent effectivement des taux d'absences plus élevés que la moyenne¹. De même, ces réticences peuvent influencer sur les pédagogies mises en

1 11 et 13 absences déclarées, comparées à la moyenne de 9,6 (**Tableau X**).

place. Selon Sophie, ces réactions poussent ainsi à clarifier les attentes des ateliers afin que ces derniers n'apparaissent pas « *complètement fumeux* » auprès des élèves :

C'est des gamins, ils disent « déjà je viens là je suis en attente d'une place, en plus si on me propose un truc complètement fumeux... Déjà la philo je vois pas pourquoi j'en fais alors que c'est pas au programme. » Donc le film qu'on prépare, on va bien l'expliquer aux jeunes, les objectifs et tout. Qu'est-ce qu'ils vont en faire pour plus tard ? etc. (Sophie, nouvelle coordonnatrice à Jules Vallès)

Il arrive également aux intervenants d'avoir à justifier leur atelier durant leur séance, comme nous avons dû le faire nous-même, dans l'exemple antérieur. L'intervenant de l'atelier de création CV vidéo à Olympe de Gouges dit ainsi :

Djibril : La vidéo va pas vous servir forcément directement. L'important c'est de montrer ce dont vous êtes capables.

Un élève : bah moi en face des gens y a pas de soucis mais c'est plus compliqué en vidéo.

Djibril : Oui mais le jour justement où t'as un employeur qui te titille un peu, bah tu sauras mieux te défendre. Ça vous donne des automatismes. Par exemple dans le commerce. Vous êtes vendeur. Quelqu'un vous dit que « c'est trop cher. » Bah il faut avoir du répondant, expliquer que c'est un produit de qualité, la dernière version etc. (échange entre un élève et Djibril, entrepreneur, journaliste au Bondy Blog et intervenant de l'atelier CV Vidéo)

Si cette volonté de clarifier les attentes du dispositif et de ces ateliers semble aller dans le sens des critiques des élèves, ces réticences sont parfois analysées par les coordonnateurs par le biais d'autres facteurs, exogènes au mode d'accompagnement, venant ainsi déresponsabiliser le rôle de cet écart fait aux normes scolaires. C'est le cas de Cécile, la coordonnatrice de l'Est de la France citée en deuxième partie qui explique les réticences vis-

à-vis du dispositif par la mauvaise réputation du pôle de remobilisation mis en place par celle qui l'avait précédée qui aurait fait entrer ce dernier dans une « *certaine routine.* » De même, Julie, la nouvelle intervenante en philosophie, insiste sur l'échec d'un autre atelier, alors qu'une partie importante des élèves est absente lors de notre observation puisque seulement six d'entre eux sont présents.

Aussi, les analyses des acteurs de la MLDS qui concernent les réactions des élèves peuvent aussi se heurter à des biais de confirmation. Les réticences suscitées par le travail sur la confiance en soi et l'ouverture d'esprit viennent alors confirmer pour plusieurs encadrants le manque d'ouverture ou de confiance des élèves. Emma, analysant les réserves des élèves à se toucher, « *je leur fais faire des exercices où ils doivent simplement toucher l'épaule de l'autre, et ils le prennent super mal, ils disent que c'est trop bizarre* », réaffirme ainsi l'utilité de travailler avec eux sur l'ouverture avec une séance sur un « *auteur homosexuel* » en l'associant par la suite à une séance de massage.

Conclusion du chapitre IX

Les chahuts des élèves, loin d'être anoniques, viennent s'en prendre, tant quantitativement que qualitativement, aux modalités du dispositif les plus éloignées de la forme scolaire en tant qu'ils sont plus nombreux dans les ateliers (tout comme les absences) et et qu'ils s'attaquent directement aux modalités les plus a-scolaires des ateliers, comme la psychologisation et le personnel non-enseignant. Le chahut apparaît donc comme plus normatif qu'anonique puisqu'il participe plus ou moins implicitement d'une forme de négociation du contrat didactique¹, en faisant transparaître les attentes des élèves envers le dispositif.

Les élèves justifient leur comportement à l'égard des ateliers, tant du point de vue de leur désintérêt, de leurs absences ou de leur chahut en fonction des écarts entretenus avec la forme scolaire, en questionnant leur utilité. Pareillement, les modalités pédagogiques des cours sont aussi remises en cause, comme la tolérance envers les absences, la notation positive et les attentes pédagogiques vis-à-vis du corps des élèves. L'analyse de ces réactions en tant que malentendu sociocognitif ou encore le rapport populaire ou viril au travail corporel expressif manqueraient l'aspect scolaire de celles-ci.

Les acteurs du dispositif, alors qu'ils tentent généralement de s'écarter de la forme scolaire (première et deuxième partie) ont tout de même conscience de ces réticences, notamment grâce au chahut normatif des élèves. Ils cherchent donc à les lever en maintenant un minimum de cours disciplinaires et en tentant d'expliquer l'utilité de la démarche du dispositif et des ateliers. Néanmoins, certains d'entre eux attribuent ces réticences à des causes exogènes à ces modalités, comme la personne qui les met en place. Pire, ces réticences apparaissent pour d'autres comme une preuve supplémentaire du manque de confiance en soi ou d'ouverture d'esprit des élèves, justifiant ainsi ce travail sur ces compétences sociales dans

¹ Le contrat didactique désigne « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » (Brousseau, 1980).

les dispositifs à travers le nombre important d'ateliers et les modalités pédagogiques mises en place (s'écartant de la forme scolaire).

Ainsi, les modalités du dispositif qui s'éloignent le plus de la forme scolaire et qui permettent ce rapprochement avec l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales ne suscitent pas seulement de l'évitement de la part des élèves. Elles produisent également une forme de mécontentement associé à un chahut qui y est plus présent et dont les manifestations traduisent, tout comme les entretiens, une défiance envers ces éléments de fonctionnement. À travers ces réactions, les jeunes revendiquent finalement leur normalité d'élève qui comme le révèle ce chapitre est mise à mal autant par les modalités d'actions du dispositif qui sont rejetées par les élèves, et viennent ainsi contredire leur efficacité, que par leurs effets pervers que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

Chapitre X : Un dispositif qui prépare à la précarité

Dans *L'école capitaliste en France* (1971), Christian Baudelot et Roger Establet contestent l'idée d'école unique mise en place depuis une décennie. Bien que la distinction entre l'école primaire et les lycées se soit assouplie, il existerait toujours à cette époque deux réseaux de scolarisation, avec d'un côté des filières professionnelles courtes et axées sur la pratique et de l'autre les lycées préparant au baccalauréat et donc à l'enseignement supérieur. Le premier accueille majoritairement les enfants de classes populaires et l'autre ceux des classes favorisées. Ces deux réseaux prédestinent finalement aux différentes places (inégaux) que vont occuper les uns et les autres dans la structure sociale.

Néanmoins, avec la multiplication des filières et l'ouverture de l'accès au baccalauréat et de l'enseignement supérieur (le baccalauréat concernait moins de 30% d'une génération dans les années 1970), cette distinction est certainement moins éclairante. Cette dualisation de la société est aussi moins évidente, puisque le contexte économique a évolué, notamment avec ce qui est décrit soit comme un processus de « moyennisation » de la société française enclenché dans l'après seconde guerre mondiale (Mendras, 1988) soit comme une stabilisation progressive des classes populaires dans la société, permise notamment par la prise en charge collective de la solidarité (Castel, 1995 ; Masclet, Misset et Poullaouec, 2019). À partir de la fin des années 1970, une autre évolution économique apparaît. Le chômage de masse s'inscrit durablement dans l'économie française alors que se développent, notamment avec l'idée de flexibiliser le marché du travail afin de faciliter les embauches, de nombreux contrats atypiques (CDD, intérim etc.) et des formes de précarités *ad hoc* (Grozelier, 1998).

Ce chapitre montre que l'inscription dans les dispositifs pourrait constituer une nouvelle place dans le système scolaire et faire office d'un nouveau « réseau de scolarisation ». Ces structures, dont certains comme les dispositifs relais (9403 élèves en 2019¹) qui montrent plus ou moins de similitude avec la MLDS (40 000 élèves en 2018) se multiplient dans

1 <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/les-eleves-des-dispositifs-relais-en-college/>

l'institution : SEGPA (84000 élèves en 2019¹), ULIS (96000 élèves en 2019²), Troisième Prépa-pro (3,9% des élèves en lycée professionnel), PPRE mais également les micros lycées et structures temporaires d'élèves exclus pour les plus importants. Des élèves des dispositifs enquêtés, au moins deux parmi les dix interrogés ont déjà été scolarisés dans d'autres comme Nouvelles Chances (local) ou SEGPA. Ce réseau pourrait regrouper tout un pan de l'institution scolaire, fait de passage par les dispositifs (y compris en classe ordinaires avec les PPRE ou les différents contrats locaux) et de période de déscolarisation. Il pourrait ainsi être relié à l'extension dans le domaine scolaire de cette place précaire qui s'est redéveloppée sur le marché du travail à partir de la fin des années 1970.

De la même manière que le réseau de scolarisation préparait les enfants des classes populaires à obtenir des postes plutôt peu qualifiés et payés tout en se voulant court et pratique (Baudelot & Establet, 1971), celui à destination des décrocheurs, majoritairement enfants d'ouvriers et d'employés et dont certains pourraient potentiellement se retrouver dans cette nouvelle classe de précaires³, semble adapté à leur futur professionnel et social. En effet, comme cela est montré dans les première et seconde parties, les dispositifs qui constituent ce réseau peuvent entretenir une proximité de leur accompagnement avec celui des bénéficiaires d'aides sociales dont les élèves peuvent ou risqueront de faire partie. Aussi, comme ce chapitre le montre, ce réseau prépare plus globalement à une existence faite de stigmatisation et de responsabilisation individuelle associées à une mise à l'écart, de l'attente et des périodes creuses.

1 <https://www.data.gouv.fr/en/datasets/les-eleves-de-segpa-00000000/>

2 <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page30.htm>

3 En 2019, selon l'INSEE, le taux de chômage des non-diplômés sortis depuis 1 à 4 ans de formation initiale est de 47% tandis qu'il est tout de même de 22% pour la CAP/BEP et qu'il descend à 9,6% pour les Bac+2 et plus. Pour ceux sortis depuis 5 à 10 ans, ces chiffres s'abaissent un peu puisqu'ils sont respectivement de 34,2%, 13,8% et 5%.

A. Les effets stigmatisants d'un dispositif à la marge de l'école

1. L'étiquetage des élèves du dispositif

La position à la marge des élèves de la MLDS dans l'institution scolaire peut avoir des effets stigmatisants. Cette interprétation stigmatisante du décrochage scolaire, qui a été analysée d'un point de vue macrosocial (Geay, 2003) ou à l'échelle de la carrière scolaire passée des décrocheurs (Bryk & Thum, 1989 ; Millet & Thin, 2004), est questionnée ici du point de vue microsocial de l'interaction entre les décrocheurs et les dispositifs comme cela a été réalisé dans les dispositifs relais (Bonnéry & Martin, 2002 ; Millet, Thin & Kherroubi, 2015). Ces effets sont d'ailleurs souvent conscientisés et dénoncés par les élèves de la MLDS.

Hawa : *Déjà le nom tu sais que tu vas en décrochage scolaire ça donne pas envie.*

George : *Par contre le truc qu'est bien c'est qu'on t'aide ici.*

Fabrice : *Bah oui ils ont cru on était des SEGPA (rires).* (échange lors d'un atelier de sociologie)

Cette stigmatisation passe ainsi, selon Hawa, par l'appellation même du dispositif, la Mission de lutte contre le décrochage scolaire. À la nuance de George soulignant l'aide apportée par les acteurs de la MLDS, comme le font les parents des élèves de classes relais (Millet, Thin & Kherroubi, 2015), Fabrice répond en associant celle-ci à l'anormalité de leur situation d'élèves scolarisés dans un dispositif, qu'il compare au dispositif SEGPA. Le dispositif et son acronyme de Section d'enseignement général et professionnel, à destination des collégiens en grande difficulté scolaire, revient souvent chez les élèves du dispositif. Issouf, faisant référence à la notation des dispositifs, lance ainsi : « *ici on est notés comme des SEGPA.* » Le sigle de ce dispositif est ainsi devenu une expression familière que l'on entend dans les établissements scolaires, désignant « quelqu'un de pas très intelligent, dont on se moque », selon un dictionnaire numérique collaboratif¹. Il fait même l'objet d'une web-série

1 Le dictionnaire Dico2Rue, <http://www.dico2rue.com>.

éponyme sur Youtube qui met en scène une classe de SEGPA dans une tournure humoristique associée à la déviance des élèves et dont des épisodes totalisent plus de 10 millions de vues. Différents textes de rappeurs célèbres attestent aussi de l'utilisation de ce sigle en expression popularisée par le jeune public puisqu'ils l'associent à une forme un manque d'intelligence ou d'échec scolaire¹. C'est notamment le cas de Rohff dans *culture urbaine* (2016) dans la tradition du « clash » consistant à se mettre en avant face avec la « concurrence » : « On fait passer BHL, Zemmour pour des SEGPA. »

La déviance et la stigmatisation peuvent être reliées à un phénomène d'étiquetage qui définit et classe un individu ou un groupe d'individus parmi les « anormaux » (Becker, 1963). Si cet étiquetage peut passer par un statut de « *mauvais élève* » dans la scolarité des décrocheurs (Bernard, 2011), il peut être aussi relié à l'inscription dans le dispositif et son nom ou plutôt son acronyme, qui est ici comparé à un autre, celui des SEGPA. Il nécessite une forme de reconnaissance de l'étiquette par le groupe qui répond à la norme pour être utilisé. C'est le cas du dispositif SEGPA comme on l'a vu plus haut mais aussi semble-t-il pour les autres élèves de l'établissement de la MLDS.

À Jules Vallès, un écriteau sur le lequel est inscrit « MLDS » était collé à la porte de la salle de classe, jusqu'à ce qu'il soit recouvert d'un poster par les enseignantes de Français qui avaient fait un sondage à ce sujet auprès des élèves du dispositif². Si les élèves du lycée, y compris de cette classe, ne connaissent pas forcément la signification de ce sigle, il reste que celui-ci est assimilé, à la manière de SEGPA, à une classe « anormale ». À plusieurs reprises, lorsque des élèves du lycée scolarisés dans les filières ordinaires qui nous connaissent ont appris que nous travaillons dans cette classe, plusieurs ont fait une remarque négative au sujet de celle-ci ; « *Ah ouais maintenant genre tu bosses avec les cassos*³ » ou encore « *Ouah comme ça doit être ghetto de leur faire des cours !* » Le sentiment de stigmatisme ressenti par les élèves de la MLDS, au moins à l'intérieur de l'établissement, s'appuie donc sur une réalité, notamment les interactions avec les autres élèves comme celle que nous avons pu observer

1 On retrouve l'expression SEGPA dans plusieurs dizaines de textes de rap selon un moteur de recherche (<https://genius.com>).

2 Voir l'échange observé dans la deuxième partie de la thèse.

3 Selon le dictionnaire Dico2Rue, cassos signifie « cas social. »

durant un intercoures. En début d'année, Arnaud se balade prêt de la porte de la salle alors qu'il croise un ancien compagnon de classe qui passe dans le couloir :

Camarade : *Ah l'ancien ! Qu'est-ce que tu fais là ?*

Arnaud : *Bah vas-y, je me suis fait virer de mon ancien lycée...*

Camarade : *Non, pourquoi ?*

Arnaud : *J'ai tapé un bouffon* (rires du camarade mais Arnaud semble gêné)

Camarade : *Et t'es en quelle classe genre ?*

Arnaud : (se gratte la tête) *Bah le truc... MLDS*

Camarade : *Non !* (avec un ton apitoyé)

Sans forcément que les autres élèves connaissent cet acronyme, celui-ci signale un dispositif qui peut être mal perçu en lui-même du fait que les dispositifs sont généralement associés aux élèves en difficulté (Barrère, 2013) ou du moins à quelque chose d'inconnu et donc d'anormal :

Est-ce que tu t'es sentie comme une autre lycéenne ?

Les élèves comprennent pas ce qu'est la MLDS. Ils disent « c'est quoi ça ? ». (Fania, ancienne élève de la classe MLDS de Jules Vallès)

-Ou encore :

Déjà en MLDS on a tous le seum¹ car on est pas avec les autres. (Audrey, élève du dispositif d'Olympe de Gouges)

Ce sentiment est partagé par Demba, un ancien élève de la MLDS de Jules Vallès, même s'il loue quant à lui la bonne ambiance et même l'emploi du temps de la classe :

¹ Selon le dictionnaire en ligne de Linternaute, « avoir le seum est synonyme d'être énervé, en colère et dégouté. »

La MLDS c'était dar¹. Y'avait pas d'ambiance quand je suis parti. (...) L'emploi du temps de ouf! Mais on se sentait trop à côté, pas comme les autres élèves en fait. (Demba, ancien élève de la classe MLDS de Jules Vallès)

Cet étiquetage relie donc les élèves à une appartenance à un groupe stigmatisé, quand bien même leurs camarades ou leurs proches ne connaîtraient pas le dispositif en question. Il fonctionne donc, comme chez Howard S. Becker (1963), comme une forme de marquage d'appartenance à la marge, d'écart à la norme.

2. Les adaptations secondaires pour s'extraire du stigmat

Le stigmat ressenti et verbalisé par les élèves est parfois relié par certains aux caractéristiques des « autres » élèves de cette même classe. Les premiers insistent ainsi sur la déviance supposée des seconds. Au deuxième cours de sociologie de 2014-2015, Keita tient à préciser : « *Y'a décrocheur et décrocheur. Moi je suis là pour des raisons particulières, ici y'en a ils parlent même pas français.* » En effet, certains élèves de la MLDS, comme cela est rappelé plus haut, sont primo-arrivants et n'ont pu trouver de place dans un dispositif adapté à leurs besoins. Cette distinction envers ces élèves revient souvent, comme chez Maxime par exemple, « *On a trop honte y a des élèves qui parlent pas français.* »

Les élèves de la MLDS non primo-arrivants font donc part d'une forme de « *contagion du stigmat* » (Goffman, 1975), provoqué par la proximité avec des catégories d'élèves encore davantage assignés à l'anormalité qu'eux-mêmes. Cette assignation détournée du stigmat ne se limite pas aux primo-arrivants mais également aux élèves du dispositif en grande difficulté scolaire.

C'est ainsi que des élèves de Jules Vallès n'hésitent pas à se moquer de leurs camarades très peu performants scolairement comme Aboubaker et Mohamed. Lors d'une séance de

1 Selon le dictionnaire *Tout l'argot des banlieues*, « dar » ou « darre » est synonyme de « bien, appréciable. »

notre cours de Sociologie, Dumy explique, « *non mais laissez-tomber monsieur ils comprennent rien eux.* » Maxime renchérit un peu plus tard lorsqu'Aboubaker lit un texte à haute voix ; « *Non mais le gars à son âge il sait même pas lire c'est chaud franchement.* » Il arrive également à Issouf d'interpeller Aboubaker en l'appelant l' « *illettré.* »

Une des manières d'éviter cette contagion pour les élèves devient alors de mettre en scène la distance avec « eux », les élèves porteurs du stigmate, en grande difficulté scolaire ou maîtrisant mal le français. Comme le note Keita, « *il y'a(urait) décrocheurs et décrocheurs.* » On retrouve ces formes de distinction dans les populations stigmatisées comme celle des chômeurs, dont certains n'hésitent pas à s'en prendre à ceux qu'ils appellent les assistés ; les « blancs », les « étrangers », les « jeunes » ou encore « les vieux » selon la catégorie à laquelle ils appartiennent eux-mêmes (Duvoux, 2012).

Comme nous l'avons vu en seconde partie, une partie des coordonnateurs apprécie l'hétérogénéité des dispositifs pour les échanges positifs qu'ils pourraient amener, dans lesquels chacun apporterait en quelque sorte sa spécificité. Sophie se montre pourtant plus prudente :

C'est sûr je pense qu'il y a de bonnes choses dans les échanges entre les élèves étrangers et les autres, mais c'est pas toujours perçu comme ça (...).

Avant les classes MLDS étaient plus homogènes.

Homogènes comment ?

Bah en termes de niveau. Certes chacun avait décroché pour des raisons différentes, certains virés, d'autres sans affectations mais on s'y retrouvait.

Là t'as des élèves en grande difficulté en français alors que t'en as d'autres qui sortent de bac L (littéraire). Et j'ai l'impression que ça joue cette année sur la déperdition d'élèves. (Sophie, nouvelle coordonnatrice du dispositif Olympe de Gouges).

Ce rejet des élèves perçus comme déviants par leurs pairs pourrait s'apparenter à une forme d'adaptation secondaire (Goffman, 1961). Ces dernières désignent chez Goffman une forme de réactions de personnes encadrées et stigmatisés (dans les asiles) qui consistent à

s'écarter du rôle que leur donne l'institution afin d'affirmer une forme de liberté et de distance par rapport à leur rôle imposé. Même si Erving Goffman se réfère à une institution totale, celle des asiles où la question était davantage de gagner un petit espace de liberté que d'affirmer une forme de normalité à travers ces adaptations secondaires, ce concept peut fonctionner ici sur la question des normes. Les élèves de la MLDS affirment leur appartenance à la norme, en rejetant les élèves perçus comme plus déviants qu'eux-mêmes mais aussi les ateliers et les modalités pédagogiques qui leur semblent les plus éloignés de la norme scolaire.

Néanmoins, à la manière des adaptations secondaires opérées par les patients de l'asile (se fabriquer une cigarette à partir de plusieurs mégots, se créer un petit espace vital, éviter le contact des autres reclus etc.) décrites par Erving Goffman, ces comportements apparaissent aux yeux de l'institution comme une preuve supplémentaire de leur stigmatisme : *« bien plus, il arrive que nous percevions la réaction de défense qu'a l'individu stigmatisé à l'égard de sa situation comme étant l'expression directe de sa déficience, et qu'alors nous considérons à la fois la déficience et la réaction comme le juste salaire de quelque chose que lui, ou ses parents, ou son peuple, ont fait, ce qui, par suite, justifie la façon dont nous le traitons. »* (Goffman, 1975 ; p. 16). Ainsi, l'absence des élèves (qui est en fait ciblée) pourrait être vue comme une preuve supplémentaire de leur statut de décrocheur. De même, les élèves qui tournent en dérision l'accompagnement psychologique par des comportements inadaptés à la situation paraîtront d'autant plus déviants aux yeux des encadrants des ateliers.

Ces derniers pourront alors se persuader que l'origine des problèmes de ces élèves est définitivement d'ordre comportemental et psychologique. C'est le cas de l'encadrante de l'atelier philosophie d'Olympe de Gouges citée plus haut, qui voit dans les refus des élèves à se masser lors d'un cours de philosophie une preuve supplémentaire de leur manque d'ouverture d'esprit. C'est aussi le cas de l'intervenant de l'atelier radio de Jules Vallès, qui voit dans ce manque de participation des élèves la manifestation d'une forme d'indolence et de manque de volonté : *« Et là ils me demandent "non mais ça sert à quoi de faire ça ?" Ils s'intéressent à rien, ils restent assis sur leurs chaises comme des loques. »*

Le dispositif peut ainsi participer au développement chez les élèves d'une forme d'identité stigmatisée institutionnellement à travers leur mise à l'écart des autres élèves de l'établissement. Une assignation à la marginalité que les élèves de MLDS qui se considèrent comme normaux rejouent envers leurs homologues du dispositif vus comme anormaux pour s'en distinguer (les étrangers ou ceux qui ont de grandes difficultés scolaires).

Ce stigmatisme créé par la catégorisation des élèves dans un dispositif particulier (MLDS, Segpa), peut rappeler l'institution de la catégorie des chômeurs (Salais, 1986) et les effets que peut avoir cette catégorisation sur la stigmatisation des ces derniers (Duvoux, 2012). En effet, les élèves montrent que leur catégorisation, qui se fait notamment par l'acronyme du dispositif (qu'ils comparent aux SEGPA), est un élément important du stigmatisme ressenti. Une catégorisation qui se recoupe avec une mise à l'écart de l'institution, tout comme différents individus ou groupe le sont du travail ou d'autres éléments de la vie sociale. L'utilisation de l'expression « *cassos* » est ainsi parlante puisqu'elle fait référence non pas au mauvais élève mais au « cas social », dont la situation déborde des frontières de l'école. Ils n'ont donc pas seulement l'impression d'être traités comme des mauvais élèves mais aussi comme des « *cassos* », des anormaux. En défense, les élèves du dispositif rejettent le stigmatisme ressenti sur certains de leurs camarades perçus comme plus déviants qu'eux et notamment de ceux qui leur semblent mériter leur place dans le dispositif, comme les élèves en grande difficulté scolaire. En tout cas, cette anormalité supposée participe de la responsabilisation individuelle (et surtout personnelle) des problèmes scolaires (et sociaux) que la sous-partie suivante aborde.

B. La responsabilisation personnelle du décrochage scolaire

1. La responsabilisation individuelle du décrochage scolaire

Même s'ils sont loin d'être les premiers, les propos souvent commentés du président de la République Emmanuel Macron attestent bien de cette mise en avant de la responsabilité individuelle des bénéficiaires d'aides sociales dans la gestion de leur situation. Il déclare sur BFMTV le 18 février « Si j'étais chômeur, je n'attendrais pas tout de l'autre, j'essaierais de me battre d'abord » ou encore en septembre 2018, le conseil qu'il donne à un jeune

horticulteur au chômage de « traverser la rue » pour trouver un emploi. Nous assistons en effet à une responsabilisation individuelle des problèmes sociaux comme le chômage, notamment avec la figure des « assistés » dont la volonté de trouver un emploi devrait être surveillée et contrôlée (Dubois, 2007).

La conditionnalisation, voire la contractualisation des aides sociales, participe de cette responsabilisation individuelle en ce qu'elle exige des individus accompagnés qu'ils méritent l'aide apportée (Castel & Le Cerf, 1980 ; Castel, 1995 ; Dubois, 2007 ; Fretel, Touchelay & Zune, 2018). La première partie de cette thèse explique que cette conditionnalisation fonctionne aussi dans le dispositif, notamment du point de vue de la volonté affichée des élèves pouvant bénéficier d'un accompagnement plus ou moins important, afin d'obtenir une place dans la filière professionnelle de leur choix par exemple.

Cette responsabilisation passe également dans les dispositifs par les perceptions des coordonnateurs sur les causes du décrochage des élèves. Lauryne relie ainsi ce qu'elle perçoit comme une fermeture d'esprit des élèves à leur incapacité à trouver une filière au taux de pression acceptable. Un comportement qui pourrait alors expliquer leur situation actuelle de décrocheur :

Comment arriver à leur montrer qu'il y a d'autres métiers possibles ? Où il y'a plus de places. Le champ des possibles, ouvrir leur esprit. En fait, leurs représentations, c'est les métiers des copains, des grands frères, leurs papamaman¹. (Lauryne, 35 ans, coordinatrice MLDS du lycée Olympe de Gouges)

Une idée de fermeture d'esprit et d'ornières, reliée ici mécaniquement à leurs origines sociales comme avec le handicap socioculturel, qui est également présente chez une coordonnatrice académique du Sud de la France lors de l'entretien qui porte sur les motivations des coordonnateurs :

Sur les filières, bah les gamins font pas gaffe à ce qui existe ailleurs, comme petite enfance par exemple. Y'a des filières en tension, des grosses listes d'attente, et des fois même des bons élèves sont refusés. La mobilité elle joue beaucoup, ils sont très peu mobiles ces mômes. Tu sais y'a des gamins dans les quartiers (populaires d'une ville en bord de mer) ils ont jamais vu la mer. L'autre fois j'ai un chef d'établissement il me dit « bah moi je fais des générations de carrossiers. » Je lui dis « ah bon pourquoi ? » Bah il me dit « regardez dans la rue, y en a 20 de carrossiers ! ». C'est dans leur quartier, et ils en sortiront jamais. Du coup y'a ce travail sur la mobilité qui doit se faire. Prendre le bus c'est très compliqué. On doit aller avec eux en bus sinon ils y vont pas. (Lors d'un entretien sur les motivations avec Julie, coordonnatrice académique de la MLDS dans le Sud de la France)

Dans ce contexte, on peut se demander si les compétences entrepreneuriales portées par le dispositif, présentes aussi bien à destination des élèves (partie 1) que dans le travail des coordonnateurs (partie 2), ne viendraient pas s'ajouter à cette vision responsabilisante de l'individu face à sa situation sociale au détriment d'interprétations structurelles (manque de place dans les filières, inégalités d'acquisitions scolaires, chômage de masse etc.) En effet, on assiste depuis la fin des années 1970 aux politiques dites d'« auto-emploi » qui, à la manière des politiques actives de l'emploi qui se tournent vers les chômeurs (formation, incitations, lutte contre les désincitations), consistent à demander à ces derniers de créer leur propre emploi (Darbus, 2008). Elles débutent en 1977 avec le dispositif ACCRE (Aide aux chômeurs créateurs et repreneurs d'entreprise) qui consiste à allonger les droits aux allocations chômage et la couverture sociale aux demandeurs d'emploi qui se tourneraient vers le travail indépendant. Ces mesures se sont aujourd'hui largement développées, notamment avec le statut d'auto-entrepreneur dont un tiers des bénéficiaires sont en situation de chômage (Abdelnour & Lambert, 2014) et 46% utiliseraient ce statut simplement comme un moyen

1 Pour rappel, dans un des verbatims présentés en deuxième partie, Lauryne explique qu'elle est allée vers ce travail de coordonnateur notamment pour éviter l'endoreproduction qui la prédestinait à l'enseignement.

d'obtenir des revenus complémentaires (INSEE, 2019). Ainsi, l'image idéale de l'entrepreneur fait de force de volonté à travers l'action individuelle (Ehrenberg, 1991 ; Hernandez, 2006) serait peut-être ici orientée du côté des injonctions à s'en sortir par soi-même, sans avoir besoin des autres, c'est-à-dire ici d'un système éducatif efficace et d'un système économique de plein emploi. Les institutions internationales et européennes qui participent et sont même à l'origine de l'éducation à l'entrepreneuriat (Champy-Remoussenard, 2018) expriment d'ailleurs assez clairement l'idée qu'elle permettrait aux catégories défavorisées de s'en sortir par elles-mêmes (**encadré suivant**).

Encadré 27 : l'entrepreneuriat pour s'en sortir

Encourager l'esprit d'entreprise et l'acquisition des compétences correspondantes dans les établissements du secondaire permet de faire davantage prendre conscience aux jeunes des opportunités de carrière et des moyens de contribuer au développement et à la prospérité de leurs communautés (...) de réduire la vulnérabilité des jeunes ainsi que la marginalisation sociale et la pauvreté.

Source : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160087>

Cette responsabilisation semble utile au raccrochage scolaire aux yeux des acteurs du dispositif. C'est notamment le cas de la conditionnalisation des aides que l'on retrouve dans le dispositif avec cette idée que les acteurs de la MLDS parcourent une partie du chemin vers l'élève décroché mais que ce dernier doit faire l'effort de parcourir l'autre partie. Si, comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, les coordonnateurs ont une approche apparemment bienveillante avec les élèves qui peut être aussi présente chez les intervenants sociaux (Astier, 2007), Lauryne assumera néanmoins de manière plus crue cette responsabilisation. Lors de la réunion à Jules Vallès dans laquelle est discutée l'aspect stigmatisant de l'écriteau MLDS sur la porte, elle explique que ce stigmate peut s'avérer utile afin de responsabiliser les élèves :

De toute façon ça peut choquer mais oui il faut qu'ils se sentent anormaux. Leur situation elle est anormale. Oui il faut qu'ils se bougent pour trouver un stage ou une affectation. On va pas créer un cocon ça sert à rien. Faut

leur montrer où ils en sont ! (Corine, ancienne coordonnatrice MLDS à Jules Vallès).

L'observateur pourrait être tenté de prendre au sérieux la remarque de Lauryne, l'ancienne coordonnatrice de Jules Vallès, affirmant que l'effet stigmatisant des dispositifs n'est pas un mal en soi puisqu'il rappelle aux élèves de la MLDS qu'ils sont dans une forme de déviance scolaire dont ils doivent faire l'effort de s'extraire. La stigmatisation des élèves du dispositif serait donc dans cette perspective un élément comme un autre de contrôle social (à ne pas entendre ici dans son acception péjorative) qui pousserait les élèves à se rescolariser ou éviter de décrocher par crainte des représailles symboliques que cela entraînerait. Néanmoins, en replaçant cette stigmatisation dans le contexte plus large de l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales, cette efficacité devient très discutable. La stigmatisation des personnes sans emploi ne semble pas participer d'une baisse du chômage, bien au contraire puisque, même si elle a certes toujours existé, elle se renove et s'amplifie dans le contexte du chômage de masse avec les politiques de contrôle des demandeurs d'emplois (Dubois, 2007). Cette vision de stigmatisation utile fait comme si la situation des individus touchés par un problème social, comme le décrochage scolaire, le chômage ou la précarité, serait réductible à des choix individuels et donc *in fine* à des responsabilités individuelles.

2. Responsabiliser la personne et non l'élève

Dans la deuxième partie, nous avons montré que les coordonnateurs avaient néanmoins tendance à incriminer plus souvent l'école que les élèves dans le processus de décrochage scolaire. Néanmoins, cette responsabilisation individuelle subsiste et s'appuie, comme nous allons le voir sur la dimension personnelle de l'accompagnement.

De même, la notion de responsabilisation individuelle dans le cas des bénéficiaires d'aides sociales est parfois nuancée avec l'idée qu'elle participe à permettre à l'individu de devenir responsable. Il s'agit donc moins de faire porter la responsabilité de leur situation aux personnes touchées par un problème social que de les aider à devenir autonomes, notamment en s'intéressant à leur situation particulière et à leur personne (Astier, 2007 ; 2009). Pourtant,

nous verrons ici dans le cas du dispositif étudié, que c'est justement cette focalisation sur la personne du décrocheur au détriment de l'élève qui peut poser problème et participer d'une forme de responsabilisation individuelle du décrochage.

Parler de responsabilisation individuelle pourrait sembler évident dans l'institution scolaire pour laquelle les difficultés des élèves sont souvent assimilées à un manque de travail de leur part. D'ailleurs, comme nous l'avons vu en première partie, les enseignants de cours disciplinaires sont les seuls à utiliser les mots associés au « travail » ou à l'« effort » dans les bulletins scolaires, contrairement aux intervenants des ateliers. Chez les enseignants, ce manque de travail est relié aux apprentissages scolaires en appelant à un surcroît d'efforts. Par contre, dans les dispositifs et notamment dans les ateliers qui représentent presque les deux-tiers de l'emploi du temps, ces difficultés scolaires sont associées à des caractéristiques plus profondes de l'individu telles que la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté. Des éléments sur lesquels il faudrait travailler en adoptant un accompagnement et une pédagogie spécifiques donnant une place importante aux enseignements non-scolaires et à une action socialisatrice qui s'immisce jusque dans les corps des élèves accompagnés. Aussi, comme cela a été vu en deuxième partie, dans les réponses données au questionnaire, seuls 17% des coordonnateurs (n=30) invoquent une raison liée au manque de connaissances et compétences scolaires parmi les trois facteurs principaux qui peuvent expliquer selon eux le décrochage et seulement 5% (n=9) place ce type de causes en première position.

Certes, cette responsabilisation individuelle du décrochage centrée sur la personne de l'élève pourrait sembler finalement excuser l'échec scolaire qui serait ainsi moins lié à un manque de travail de l'élève qu'à une difficulté à l'accomplir du fait du manque de confiance en soi, d'ouverture ou de volonté. Néanmoins, cette responsabilité portée sur la personne (avec sa psychologie et ses compétences sociales) et non sur l'élève (avec ses connaissances et compétences scolaires) nous paraît au contraire renforcer la responsabilisation individuelle de l'échec ou du décrochage scolaire pour au moins quatre raisons.

Premièrement, cette responsabilisation de la personne vient déborder les frontières de l'école puisqu'elle ne s'adresse plus seulement à l'élève qui manque d'effort dans le cadre des apprentissages mais sur la personne dans son ensemble. En effet, déjà avec l'évaluation par

compétences, « l'évaluation des résultats scolaires connaît un véritable changement de nature : de la mesure de l'acte, on est passé à celle de l'être. En effet, dès lors que ce que l'on mesure n'est plus des productions mais un niveau d'acquisition de certaines aptitudes, classées sur une échelle « universelle » des aptitudes cognitives humaines, l'évaluation scolaire devient une évaluation de l'être même de la personne – et non seulement de ce qu'elle fait » (Del Rey, 2013 ; p. 50). Si le terme de compétences est pourtant parfois assimilé à des savoir-faire disciplinaires dans l'Éducation Nationale, cette tendance au jugement sur l'être est particulièrement marquée dans les dispositifs, puisqu'elle est directement associée à des caractéristiques psychologiques et personnelles de l'élève telles que la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté. De plus, la MLDS cherche à travailler ces compétences directement sur les corps des élèves, ce qui pourrait renforcer l'aspect essentialiste de cette forme de jugement sur la personne, en s'intégrant dans son corps qui porterait les stigmates de ce manque de confiance, d'ouverture et de volonté. Aussi, comme cela est exposé avec l'exemple des bulletins scolaires, les commentaires des intervenants s'adressent directement à la personne de l'élève et font bien plus souvent apparaître que les enseignants des termes qui peuvent être associés à la personnalité de l'élève comme énergie / énergique, potentiel, curieux / curiosité / curieuse, investissement / investir / investie / investit, participe / participation et motivé(e) / motivation.

Deuxièmement, il est vrai que le jugement scolaire ordinaire peut se porter sur l'intelligence supposée des élèves, dans la logique de l'idéologie du don qui tend à faire porter la responsabilité de la réussite scolaire sur les aptitudes intellectuelles supposées des élèves (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Mauger, 2011). Néanmoins, ces derniers peuvent s'en défendre en invoquant le contexte particulier de l'intelligence scolaire qui pourrait être opposé au bon sens ou à une forme de travail utile et concret, à l'inverse d'un travail scolaire qui serait abstrait et peu utile (Willis, 1978). Ce jugement sur la personne, à travers des compétences sociales comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté pourrait faire passer cette responsabilisation individuelle de l'échec et du décrochage scolaire, du contexte scolaire (de la capacité à être bon élève), à un contexte social plus général qui déborde du cadre de l'école (être une personne confiante, ouverte et motivée). C'est ainsi que l'idée de se « sentir anormal » dans les dispositifs, comme le note l'ancienne coordonnatrice de Jules Vallès,

apparaît comme un jugement dépassant celui de l'école pour devenir une représentation globale et essentialiste de la personne.

Troisièmement, cette attention portée aux compétences sociales, donc également à la psychologie supposée des élèves, pourrait être assimilée à une forme de médicalisation de l'échec scolaire. Cette dernière peut servir les parents des petites classes moyennes, notamment de ne pas être tenus responsables de l'échec scolaire de leurs enfants en transformant cet échec en une forme de maladie qu'il faudrait traiter par des moyens *ad hoc* ; médicaments, orthophonistes, psychologues etc.¹ (Morel, 2014). Néanmoins, nos résultats ne nous conduisent pas à penser que le dispositif va dans le sens de cette médicalisation ou psychologisation dé-responsabilisante du décrochage. En effet, les objectifs visés par le dispositif sont justement de faire acquérir ces compétences qui pourraient être rattachées à une forme de psychologie (confiance en soi, volonté, ouverture d'esprit, esprit d'entreprendre) qui manqueraient aux élèves accompagnés donc à les dénaturiser en les transformant en objet sur lequel il est possible de travailler. L'élève qui ne parvient pas à les développer peut ainsi être tenu pour responsable de ces manques.

Quatrièmement, l'attention portée sur les qualités personnelles peut se faire au détriment de l'apprentissage de connaissances nécessaires au développement de l'individu et finit donc par lui faire porter la responsabilité de ce manque de qualités. En effet, on peut supposer que la maîtrise de connaissances scolaires, qui peut être associée à la réussite scolaire et à des choix multiples et valorisés de par la valeur des diplômes, pourrait influencer positivement sur la confiance en soi, l'ouverture et la volonté. Le dispositif, comme les politiques sociales contemporaines, font le pari de développer ces qualités presque *ex nihilo*, par le travail sur soi des bénéficiaires accompagnés pour cela (Macquet & Vrancken, 2006 ; Astier, 2007). Ainsi plutôt que des politiques économiques de plein emploi et de sécurisation sociale, les chômeurs se voient offrir un accompagnement qui devrait en quelque sorte révéler leur soi intérieur à

¹ Cette médicalisation peut servir l'intérêt des familles plus favorisées par le biais des tests de QI et des appellations type haut potentiel ou intellectuellement précoces (associé à des tests de QI) qui permettent à ces parents de s'assurer subjectivement de la réussite future de leur enfant et d'obtenir un petit pouvoir sur l'institution ; placement de leur enfant dans une bonne classe, saut de classe, attention portée à leur enfant etc. (Lignier, 2012)

travers un travail personnel. Alors qu'on pourrait supposer que cette « révélation » se ferait davantage en bénéficiant des opportunités concrètes (emploi, sécurité, capacité à consommer etc.) qui permettent à cette personnalité de se construire et se développer. On assiste alors à une forme de paradoxe dans lequel les individus accompagnés particulièrement dépourvus de capitaux et de moyens de les utiliser doivent se comporter comme s'il pouvait être autonome et porteur de projets (Castel & Haroche, 2001). La référence à l'entrepreneuriat dans le dispositif offre un bon exemple de cette contradiction à l'échelle du terrain d'enquête. En effet, la MLDS, par l'intermédiaire de cours de connaissance du monde professionnel par exemple, cherche à faire acquérir aux élèves des qualités propres à l'esprit d'entreprendre (Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard 2012) comme la confiance en soi, l'ouverture, l'initiative, la créativité ou la prise de risque. Elle n'utilise pas des compétences ou des micro-dispositifs plus concrets tels que les mini entreprises, avec un apprentissage de la comptabilité, du marketing ou encore la réalisation d'études de marché¹ (Zaid, 2018). Ainsi, sans vraiment confronter les élèves à l'utilisation concrète de ces compétences et en échouant à les développer, on pourrait mettre sur leur responsabilité personnelle l'incapacité à développer ces aptitudes personnelles qui auraient pourtant besoin de supports pour se développer. En élargissant la focale sur l'institution scolaire, nous pourrions faire le parallèle avec la focalisation sur les compétences dans les établissements populaires au détriment des connaissances scolaires, une tendance susceptible d'expliquer l'augmentation des inégalités d'apprentissages (Rochex, 2011). Une inégalité de traitement (compétences pour les défavorisés, savoirs scolaires valorisables sur le marché scolaire pour les favorisés) qui peut à la fois renforcer les inégalités de départ et pousser à les interpréter comme des facteurs personnels (Rochex, 2011). Certes, cette focalisation sur les compétences au détriment des savoirs disciplinaires peut exister chez les élèves favorisés. Néanmoins, elle arrive plus souvent pour eux au niveau des grandes écoles, une fois qu'ils ont acquis une somme de compétences et de connaissances scolaires importantes, comme chez les étudiants de HEC,

1 Au niveau plus macro de l'économie, offrir la chance d'entreprendre à des personnes ayant décrochés qui sont en majorité issus des classes populaires pourraient plutôt passer par des réformes structurelles telles que le propose Thomas Piketty (2019) comme la redistribution non pas seulement des revenus mais également du capital en offrant l'opportunité à chacun d'avoir un capital de départ nécessaire à la création de d'une activité entrepreneuriale solide.

privilégiant les stages ou les investissements avec les pairs (bureau des étudiants, organisation de soirée, travail sur le carnet d'adresse etc.) au détriment des cours disciplinaires, afin de développer des compétences sociales et managériales (Abraham, 2007).

Pour résumer, cette responsabilisation sur la personne et non l'élève renforce la responsabilisation individuelle de la situation de décrocheur. D'abord, ce n'est plus la maîtrise des connaissances scolaires et le travail de l'élève qui feraient défaut aux décrocheurs mais des qualités personnelles plus essentialisées. Ensuite, les jugements scolaires négatifs dépassent le cadre de l'école et viennent s'exercer sur d'autres champs de l'existence de l'élève, puisque ces compétences sociales recouvrent des compétences plus générales comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté. Aussi, malgré une forme de psychologisation des difficultés scolaires et sociales, il ne s'agit pas d'une médicalisation « déresponsabilisante. » En faisant mine de travailler sur la psychologie et en faisant croire à l'individu qu'un travail sur soi suffirait, le fait que ce dernier peine à le réaliser prouve qu'il mérite sa situation défavorable. Enfin, en n'offrant pas les conditions nécessaires à la rescolarisation (place dans la filière demandée, soutien dans les disciplines scolaires, emploi du temps mieux fourni), le dispositif fait comme si cette confiance, cette ouverture ou cette volonté pourraient se développer *ex nihilo*, à partir d'un travail sur soi accompagné par les acteurs, sans supports scolaires, orientations désirables et diplôme valorisés. Cela a pour effet, d'abord, de ne pas développer réellement ces compétences sociales, tout en renforçant les inégalités scolaires et, ensuite, pour l'institution, de se décharger de sa responsabilité.

Les dispositifs de rescolarisation sont parfois distingués en fonction de leur logique coercitive ou incitative (Blaya, 2010 ; Brunot, Saujat & Félix, 2015) voire entre ceux faisant appel à la main droite ou la main gauche de l'Etat¹. La loi Ciotti visait par exemple à supprimer les allocations familiales des familles dont un enfant serait absentéiste (Douat, 2012). Mise en place en 2010 sur proposition du député républicain Éric Ciotti, elle est néanmoins abrogée en 2013. Il existe également des dispositifs associant interventions judiciaires et policières à l'action éducative (Pothet, 2016) ou encore les EPIDE proposant

1 Les expressions « main droite » et « main gauche de l'Etat » sont utilisées par Pierre Bourdieu pour distinguer respectivement les rôles régaliens et d'Etat providence de l'Etat (Bourdieu, 2012).

une rescolarisation encadrée par l'action militaire (Zaffran, 2015 ; Kounasso, 2019). Ces dispositifs peuvent ainsi être associés à la main droite de l'Etat et à une logique coercitive. À l'inverse, le dispositif de remobilisation MLDS est accueilli dans l'institution scolaire en partenariat avec d'autres éléments de la main gauche de l'Etat ou de ses prestataires de fait (associations, intervention sociale, éducation populaire, etc.) et se voudrait essentiellement bienveillant.

Néanmoins, les dispositifs reliés à la main droite de l'Etat pourraient s'approcher de la MLDS du fait qu'il s'agisse de travailler avant tout sur les compétences sociales qui feraient défaut aux élèves. Si, dans le dispositif MLDS, ces compétences sociales sont celles de la confiance en soi, de l'ouverture d'esprit et de la volonté, pour les dispositifs du type EPIDE, elles sont davantage associées au respect de la discipline. En effet, dans ces établissements militaires, il s'agit d'imposer une discipline stricte, avec une journée fortement cadrée dans un espace physique bien délimité, avec une succession de rites (salut au drapeau, marseillaise etc.), une autorité verticale imposant un uniforme, une hygiène irréprochable et le vouvoiement, le tout avec des corps bien droits et au garde-à-vous (Zaffran, 2015 ; Kounasso, 2019). Cette même logique d'action sur la socialisation des élèves et d'un apprentissage de compétences sociales qui leur ferait défaut se retrouve au sein de la MLDS : confiance en soi, ouverture d'esprit et volonté pour les uns, manque de discipline pour les autres. Il ne s'agit donc plus ici de travailler sur les compétences et connaissances strictement scolaires des élèves mais avant tout sur des compétences sociales, sur la personnalité supposée du décrocheur qui manquerait des qualités citées plus haut. Pour ces dispositifs, le décrochage de l'élève serait donc avant tout relié à un caractère qui manque de confiance, d'ouverture ou de volonté, soit de discipline. Finalement, cette main gauche de l'État dans l'éducation, évoluant vers l'individualisation, la psychologisation et la conditionnalisation, bien qu'elle soit gantée de bienveillance et d'intérêt pour la personne travaille finalement main dans la main avec celle de droite en ce qui concerne la responsabilisation individuelle des problèmes scolaires.

Plutôt que de toucher aux questions structurelles qui entourent le problème du décrochage scolaire (Bernard, 2011), du côté de l'école (manque de place dans différentes filières, inégalités d'apprentissage, répartition des moyens) comme de celui du marché du travail (chômage de masse, développement de la précarité, phénomènes qui touchent

prioritairement les peu ou pas diplômés), le dispositif essaye d'agir directement sur la personne de l'élève, et finit par lui faire porter la responsabilité de sa situation. Une tendance qui est cohérente avec les évolutions du regard porté sur les individus touchés par les problèmes sociaux (Castel & Le Cerf, 1980 ; Neveu, 2015).

C. La préparation au monde du travail : entre réalisme désenchanté, attente et mise à l'écart

1. S'orienter vers un futur réaliste

Comme cela a été exposé en première partie, les méthodes d'orientation utilisées visent une forme d'épanouissement professionnel à travers le choix d'une filière adaptée à la personnalité des élèves. Cette approche est notamment présente dans le Manuel ADVP. La quinzième activité « qui suis-je ? pour quel environnement ? (identifier ses traits de personnalité) » (p. 161-164) qui a déjà été décrite dans la première partie, illustre assez bien cette logique. 27 exemples de métiers, tels que journaliste, océanographe, pilote d'avion, secrétaire médicale et bien d'autres, sont associés à six types de personnalité : « social », « conventionnel », « artistique », « investigateur », « entreprenant » et « réaliste ».

Les métiers présentés en exemple dans la typologie des personnalités renvoient seulement deux fois à des métiers potentiellement rattachés à la catégorie socioprofessionnelle d'ouvrier, ceux de menuisier et de mécanicien. Il y a par contre davantage de métiers classés dans la catégorie socioprofessionnelle des employés. Le type de personnalité « conventionnel » contient ainsi quatre exemples de métiers rattachables à cette catégorie socioprofessionnelle ; caissier, comptable, secrétaire médicale et employé des postes. Sur les 27 métiers présentés, on ne trouve donc que six métiers rattachés aux PCS des ouvriers et des employés, moins d'un quart des exemples, alors qu'ils forment presque la moitié de la population active en France. De plus, les quatre seuls métiers d'employés sont classés dans le type de personnalité sobrement appelé « conventionnel » au sein du manuel. Ainsi, en plus de leur faible présence, les métiers des classes populaires sont donc pour la plupart catégorisés dans un type de personnalité associé à quelque chose de « conventionnel », à la banalité, c'est-à-dire à quelque chose de péjoratif, venant s'opposer à ce travail effectué sur la

révélation de personnalité individuelle des jeunes accompagnés. En plus d’invisibiliser ces professions qui représentent la moitié de la population active, le manuel les associe à l’indésirable.

Pourtant, les élèves de la MLDS se tournent vers des stages reliés à des filières qui sont avant tout des filières professionnelles donc potentiellement des métiers d’ouvriers et d’employés (**tableau suivant**) alors que leurs supposées personnalités pourraient les amener vers des filières générales, ce qui n’est arrivé qu’à deux reprises à la connaissance des coordonnateurs. La filière Vente, menant notamment à des métiers d’employés, correspond ici au nombre de stages effectués le plus important. Le lycée d’accueil de Jules Vallès prépare d’ailleurs au CAP et Bac professionnel des métiers du commerce et de la vente.

Tableau 26 – Types de stages effectués par les élèves du dispositif Jules Vallès

Stage effectué	Nombre de stage	Semaines cumulées
Vente*	6	14,5
Petite enfance	2	4,5
Informatique	2	4
Cuisine collective	1	4
Carrosserie	1	2
Pâtisserie	1	1
RATP	1	1
<i>Non renseigné</i>	<i>6</i>	<i>16</i>
Ensemble	20	47

Lecture : En 2015-2016 à Jules Vallès, 6 stages ont été effectués en Vente, ce qui représente 14,5 semaines cumulées (soit près d’un tiers des semaines de stages effectuées)

*Vente, commerce (dont alimentaire et textile)

Données recueillies dans les bulletins scolaires des élèves du dispositif Jules Vallès sur les premier et second semestres de l’année 2015-2016.

La méthode d’orientation utilisée vise une forme d’épanouissement de soi à travers l’activité professionnelle. En réalité, les stages ici présents et les orientations les plus typiques des élèves de la MLDS sont plutôt peu valorisés et vont finalement dans le sens d’une forme de réalisme. Plusieurs élèves ne s’y trompent d’ailleurs pas, comme celui-ci le jour des entretiens après la réunion de rentrée 2019-2020 d’Olympe de Gouges qui répond aux questions de la coordonnatrice et de la référente sur son projet professionnel, « *bah moi je cherche du taf c’est tout.* » Un argument relié au réalisme des chances d’accès aux filières

professionnelles, qui se retrouve aussi dans les témoignages vus plus haut des deux élèves sur le site internet de l'établissement d'accueil de Jules Vallès (**encadrés 22 & 23**), alors que les témoignages des sites institutionnels insistaient sur les bénéfices supposés du dispositif en termes de confiance en soi. Ce réalisme est aussi exprimé du côté de coordonnateurs, comme y appelle Lauryne en parlant de la difficulté des élèves à aller vers des filières au taux de pression acceptable, ou encore Julie du Sud de la France, en donnant l'exemple d'une formation de tailleur de pierre :

Attention à ne pas parler toujours de mauvaise affectation. Faut savoir que 80% des élèves obtiennent leurs premiers vœux. Mais souvent, ils ont des mauvaises représentations sur le métier. Par exemple, il y avait une filière de tailleur de pierre dans un lycée où je travaillais. Les gamins ils s'attendaient à casser du caillou. Bah durant les trois premiers mois du stage ils ne voient pas une pierre. Ils font de la technique. Qu'est-ce que le grès ? Qu'est-ce que le marbre ? Qu'est-ce que le calcaire ? etc. On leur décrit les outils, les manières de faire. On a une frustration et derrière un décrochage abominable. Mais pourquoi ? Bah parce que c'est un des ateliers les plus dangereux. On utilise la scie à diamant. Et puis la pierre c'est cher. Et de plus en plus on travaille avant l'objet sur ordinateur. Et les gamins ils se disent quoi, « bah moi je suis pas venu pour faire du dessin ». Or, c'est ce qu'ils doivent faire. (Lors d'un entretien sur les motivations avec Julie, coordonnatrice académique de la MLDS dans le sud de la France)

Néanmoins, d'autres élèves, comme Arnaud qui a été exclu de son établissement à la suite d'une bagarre, voient d'un œil moins enjoué cet horizon qui semble limité du fait de son exclusion d'un établissement sélectif proposant un CAP Cuisine, puis de son passage par la MLDS : « *Avant en cuisine, je faisais des beaux gâteaux tout ça, je bossais bien quoi. J'aimais bien. Maintenant je sais que c'est mort pour rentrer dans un bon lycée.* » Une image d'un passage dégradant par le dispositif que l'on retrouve chez Audrey, mais ici du point de vue du niveau scolaire :

J'ai rien acquis, j'ai régressé.

Euh... régressé ?

Oui tu vois on régresse dans cette classe j'ai rien acquis. (Entretien avec Audrey, élève du dispositif Olympe de Gouges)

De plus, selon les coordonnatrices des deux terrains, les jeunes du dispositif sont désavantagés par rapport aux autres élèves du point de vue de l'affectation de la filière de leur choix. Ainsi, même si le dispositif veut mettre en place une forme de travail d'orientation autour de l'épanouissement de l'individu, il semble surtout les préparer à un horizon professionnel situé plutôt en bas de la hiérarchie sociale en termes de niveau d'études, de salaire, de place dans l'organigramme de l'entreprise et de statut social (éléments de catégorisation relatifs aux PCS employés et ouvriers.)

Tout se passe comme s'il fallait, plutôt que de trouver une filière épanouissante, se contenter de filières peu sélectives, tout en cherchant à développer un discours de réalisation personnelle autour de ces dernières. L'extrait du témoignage d'un élève sur le site du ministère, déjà cité plus haut (**encadré 22**), exprime clairement cette attente de résignation enjouée : « *moi avant je pensais que la médecine c'était fait vraiment pour moi, mais en fait j'ai fait des stages en cuisine et c'est ça qui en fait était fait pour moi parce que je me sens vraiment bien dedans.* » Cette injonction pour l'individu à se réaliser dans son travail (Ehrenberg, 1998), vient ici dans le contexte des décrocheurs se rapprocher de l'idée d'un épanouissement qui devrait magiquement coïncider avec les attentes du marché du travail (Lordon, 2010), d'autant plus que les opportunités professionnelles offertes aux élèves du dispositif sont faibles et sont en plus dévalorisés comme dans le manuel ADVP.

2. Précarisation scolaire et scolarisation à la précarité

Comme cela est décrit en première partie, le dispositif se veut individuellement adapté aux élèves. Ainsi, en 2014-2015 à Jules Vallès, des élèves sont parfois dispensés de participer à des ateliers ou à des cours disciplinaires s'ils en font la demande et si la coordinatrice considère que ceux-ci ne sont pas intéressants pour eux. De même, des élèves quittent le

dispositif durant la remobilisation, qu'ils aient décrochés ou qu'ils aient obtenus en cours d'année une affectation, alors que d'autres le rejoignent au second semestre.

Ces départs d'élèves en cours d'année ou ces absences autorisées, viennent ainsi s'ajouter aux absences répétées des élèves, aux périodes de stage qui ne concernent que la moitié des élèves, et donc au sentiment de ne pas être scolarisé normalement :

Curtis : *Quoi on va faire cours là ?*

Nelson : *On est 3 c'est mort ! Vas-y c'est la hass¹ ici.*

Curtis : *Bah on regarde un film sinon.* (échange durant un atelier de sociologie)

Les absences des enseignants et intervenants sont parfois nombreuses comme à Olympe de Gouges en 2019-2020. Les élèves, et nous-même venu observer le cours, se retrouvent alors dans le couloir, sans que l'information n'ait toujours été donnée, comme à trois reprises en deux semaines, de temps d'observation. Ces absences d'enseignants ou intervenants n'entraînent pas à ce moment-là les effusions de joie visibles dans les établissements scolaires, mais laissent place à des souffles, des têtes et qui tournent dans un sens et l'autre ainsi que différentes récriminations. Ce type d'impressions, parfois relié au manque de collectif, est aussi expliqué par le faible volume horaire des emplois du temps de la MLDS :

C'est vraiment nul cette classe, c'est pas une classe on a jamais cours ! On se voit jamais. (Ghania, élève de la MLDS lors d'un échange durant un atelier de sociologie)

Ce temps libre n'est lui-même pas toujours facile à vivre par les élèves du dispositif, comme Nelson qui l'associe à une forme de « galère » :

1 Selon le dictionnaire *Tout l'argot des banlieues*, Hass est synonyme d'ennui, de misère ou du terme familier de « galère. » L'expression serait issue de de l'arabe maghrébin *k'heuss* signifiant « bruit, tapage ».

Tu fais quoi de tout ce temps libre ?

Bah je galère. Je joue tout le temps à la play(station). (Entretien avec Nelson, élève de la MLDS de Jules Vallès)

Le dispositif est alors relié moins à une forme de scolarisation qu'à une forme d'attente vers une rescolarisation ordinaire, pour Fania par exemple, mais même d'une année perdue pour Audrey et Kylian :

J'ai ressenti la MLDS comme une salle d'attente. Une classe d'attente. Les cours n'étaient pas partagés. On était tous mélangés. Les commerces, coutures, étaient tous ensembles (selon leurs vœux initiaux et futurs). On donnait des cours comme ça... Ça manquait de cours professionnalisant. (Fania, ancienne élève du dispositif Jules Vallès)

J'aime pas dire que je suis en MLDS ça veut dire que j'ai perdu une année. L'année prochaine, quand je serai avec les CAP je serai avec les 2002. Pour moi, là j'ai perdu une année. (Audrey, élève du dispositif d'Olympe de Gouges)

J'y ai passé 3 mois (au dispositif Jules Vallès). C'était une année perdue (Hésite de parler en regardant mes notes). Ça m'a servi à rien moi. (Kylian, ancien élève du dispositif de Jules Vallès)

Cette idée d'année et de temps perdus est assez diffusée, puisqu'elle est revenue à au moins quatre reprises dans nos entretiens, mais également chez un élève rencontré à la réunion de rentrée du dispositif d'Olympe de Gouges, qui n'a jamais été scolarisé dans le dispositif et qui souhaite éviter de l'être¹ :

¹ Son vœu principal d'intégrer une seconde en maintenance a été refusé, d'où sa présence à la réunion.

Je comprends rien, CIO, atelier tout ça.

Tu es là pourquoi toi ?

Moi en fait je veux aller en seconde maintenant.

Bah ici ils peuvent t'aider pour ça et il y a aussi la classe MLDS

Ouais mais moi je veux pas j'ai un copain il a fait l'année dernière il a perdu son temps. (Discussion avec un élève lors de réunion de rentrée du dispositif Olympe de Gouges 2019-2020)

D'ailleurs, Sophie, la nouvelle coordonnatrice du dispositif d'Olympe de Gouges, a bien conscience de cet effet qu'elle nomme aussi « *salle d'attente* » et qui est renforcée selon elle par l'hétérogénéité grandissante des élèves dans ce dispositif.

Ainsi, le dispositif ne prépare pas seulement à une forme d'emploi précaire ou situé en bas de la hiérarchie sociale. Il socialise aussi aux conditions réelles de la précarité du travail pour les jeunes pas ou peu diplômés. Cette position à la marge des autres élèves, le temps haché fait d'attente et de périodes creuses, avec une année scolaire moins longue, des cours moins nombreux, des périodes de stages non utilisées et des rescolarisations dans des filières par défaut, peuvent être assimilées à une forme de scolarité précaire. Il s'apparente à la « *galère* » décrite par François Dubet (1987), qui est ressentie par certains jeunes des quartiers populaires ou encore par ceux interrogés par Stéphane Beaud et Michel Pialoux (2004) alternant période de chômage, stages et petits jobs divers, baladés entre l'ANPE (aujourd'hui Pôle Emploi) et la Mission Locale. Cet horizon est ainsi relié aux réalités des formes de précarités contemporaines, comme les contrats atypiques, le temps partiel subi ou les périodes de chômage plus ou moins longues. Le dispositif et plus largement ce nouveau réseau de scolarisation, viendraient ainsi compléter ce parcours professionnel probable dans l'enfance de ces jeunes.

Cette précarité contemporaine est d'ailleurs parfois associée à l'entrepreneuriat et plus spécifiquement à l'auto-entrepreneuriat ou au micro-entrepreneuriat (Abdelnour & Lambert, 2014), dont l'expression consacrée d' « *ubérisation* » des emplois est un bon exemple. Ainsi, l'éducation à l'esprit d'entreprendre (Pépin & Champy-Remmoussenard, 2017 ; Champy-

Remoussenard, 2018) peut être aussi analysée du point de vue du public qu'elle concerne. En cherchant à développer l'esprit d'entreprendre à des jeunes en décrochage scolaire et dont la rescolarisation se tourne le plus souvent vers les établissements professionnels, on peut, non seulement participer à la responsabilisation individuelle décrite plus haut, mais aussi tout simplement à une forme d'adaptation à la réalité future de ses élèves, dont l'avenir potentiellement précaire sur le marché du travail pourra être en partie faite de cet entrepreneuriat peu enviable, comme les chauffeurs UBER, les livreurs à vélo ou les entrepreneurs travaillant de temps à autre à la tâche. À défaut de devenir eux-mêmes entrepreneurs, la valorisation de cette figure professionnelle, dont les intervenants sont présentés comme des adultes « *comme eux* » dans les ateliers ayant trait au coaching pour lesquels les coordonnateurs aiment à valoriser des intervenants d'origine présumée populaire, peut également aller dans le sens d'une forme de soumission à leurs futurs employeurs (Chambard, 2014).

Plus généralement, cette scolarisation met à l'écart l'élève décrocheur des autres de différentes manières. D'abord, l'accompagnement est individualisé et ciblé sur un groupe particulier d'élève. Il tend de plus à stigmatiser le jeune qui y est inscrit. Ensuite, les modèles de réalisation professionnelles sont souvent individuels comme les entrepreneurs. Enfin, comme nous l'avons vu dans cette dernière sous partie, la scolarisation des élèves du dispositif est relativement précaire (faible volume horaire, absences de élèves et parfois des enseignants, peu de stages réalisés) et s'ajoute parfois à des périodes de déscolarisation passées ou à d'autres dispositifs du même type. Cette scolarisation peut alors s'apparenter à l'individualisme négatif auquel font référence Robert Castel et Claudine Haroche (1995 ; 2001), entendu comme la conséquence de la disparition progressive des liens liés à l'emploi salarié stable associé à des régimes généraux, conventions collectives, régulations publiques du droit du travail et de la protection sociale. Une individualité « *par défaut* » que les nouvelles politiques sociales favorisent par le fonctionnement individualisé et le regard portée sur leurs bénéficiaires (Castel & Haroche, 2001), tout comme le dispositif.

L'évitement, les chahuts et les critiques des élèves qui se portent vers les aspects les moins scolaires des dispositifs pourraient alors représenter un refus de se résigner à ce destin d'individu par défaut. Par ces réactions, ils revendiquent ainsi leur appartenance sociale

d'élève (cours disciplinaires, modalités pédagogiques ordinaires..) donc à la la norme et à la société. Leurs réactions peuvent alors apparaître comme une protestation inorganisée et pas nécessairement consciente, propres aux *policy outsiders*, les groupes sans ressources politiques (Dupuy & Halpern, 2009). Dans cette perspective, le chahut des élèves apparaît moins comme une forme d'acceptation du destin social (Willis, 1978) que comme une forme de résistance infrapolitique (Scott, 1990), orchestrée par des jeunes hostiles à leur mise à l'écart sociale, refusant d'être traités, pour reprendre leurs mots, comme des « *cassos*. »

Conclusion du chapitre X

Ainsi, les modalités d'accompagnement du dispositif s'apparentent non seulement à celles des nouvelles politiques sociales (individualisation, psychologisation et contractualisation) mais préparent plus largement à une existence professionnelle dominée et précaire réservée aux jeunes peu ou pas diplômés. Dans l'esprit des réseaux de scolarisation de Baudelot et Establet (1971), les dispositifs comme la MLDS, associés parfois à des périodes de descolarisation plus ou moins longues, pourraient ainsi faire office d'un nouveau réseau de scolarisation pour les futurs précaires qui feront parfois partie des bénéficiaires d'aides sociales.

En effet, la position à la marge du dispositif a des effets stigmatisants, notamment du fait de l'étiquetage provoqué par l'inscription dans le dispositif. Les élèves ressentent et verbalisent ce stigmate tout en adoptant des stratégies d'adaptation secondaire (Goffman, 1961) pour s'en défaire, notamment en rejetant celui-ci sur des élèves plus éloignés de la norme qu'eux, ou en refusant de jouer le jeu des ateliers et des modalités pédagogiques du dispositif les plus distants de la forme scolaire. Des réactions qui peuvent entraîner une forme de biais de confirmation chez les encadrants assimilant ces comportements à un manque de volonté ou d'ouverture d'esprit.

Le dispositif participe également d'une responsabilisation individuelle du décrochage des élèves dont la situation se voit expliquée par une forme de manque de volonté, de confiance ou d'ouverture d'esprit. Si l'école tente aussi de responsabiliser l'élève, dans les dispositifs, c'est plutôt la personne qui est responsabilisée, puisqu'on s'intéresse moins aux

connaissances et compétences scolaires qu'à des caractéristiques sociales d'apparence plus personnelles et débordant de l'espace scolaire ; confiance en soi, ouverture d'esprit et volonté notamment. Une focalisation sur la personne qui participe moins de son épanouissement que de la responsabilisation individuelle de sa situation, en lui faisant croire qu'il peut se réaliser professionnellement ou au moins dans son orientation qu'à partir de sa capacité à se montrer confiant, ouvert, volontaire et entreprenant. Si les dispositifs de décrochage sont parfois distingués selon leurs natures coercitives et incitatives, ou selon qu'ils convoquent la main gauche ou la main droite de l'État, on voit aussi qu'ils se nourrissent l'un et l'autre en suivant cette même logique de focalisation sur la personne au détriment de l'élève.

Enfin, bien que le dispositif prône une forme d'épanouissement à travers l'orientation professionnelle, les élèves ont en réalité un nombre très limité d'options et s'inscriront par la suite le plus souvent dans des filières professionnelles aux faibles taux de pression et disponibles dans l'établissement d'accueil. Pour ceux qui ont l'occasion d'effectuer des stages, ils les réalisent dans des domaines situés plutôt dans le bas de la hiérarchie sociale, alors que les méthodes d'orientation vantent un modèle de réalisation professionnelle qui méprise ces métiers. Mais c'est plus généralement à une forme de précarité professionnelle que pourrait préparer le dispositif. Un horizon scolaire fait de faible intégration dans le collectif de travail, de temps haché et d'attente qui coïncide assez bien avec les formes de précarités contemporaines comme l'intérim, les contrats à durée déterminée, le temps partiel subi, les périodes de chômage plus ou moins longues et l'auto-entrepreneuriat. Plus généralement, la multiplication des dispositifs construit peut-être un nouveau réseau de scolarisation prompt à créer, dès l'école, l'individualité négative développée par la précarité sociale.

Conclusion de la troisième partie

Le dispositif met parfois en avant ses réussites, notamment à travers des témoignages d'anciens élèves aujourd'hui rescolarisés ou encore des situations présentées lors des regroupements de la PSAD. Ces témoignages médiatisés sur les sites officiels de l'Education Nationale comme ceux des PSAD semblent aller dans le sens du dispositif, puisque les élèves en question louent l'effet de leur passage par la MLDS en termes de confiance et de découverte de soi. Ceux présents sur le site du lycée Olympe de Gouges, certainement moins triés sur le volet que ceux des sites officiels de l'Education Nationale, sont moins reliés aux objectifs affichés du dispositif, puisqu'ils font surtout références au réalisme dans l'orientation (chance d'accès, taux de pression de la filière) et au rattrapage sur le plan des connaissances scolaires. Cette rescolarisation est, de plus, toute relative, puisque les élèves du dispositif restent souvent absentéistes. De plus, ces absences augmentent au cours de l'année et sont surtout dirigées vers les ateliers, dont l'importance numérique est justement une des spécificités de cet accompagnement.

L'avant dernier chapitre s'attache à analyser les réactions des élèves envers le dispositif et plus généralement leur adhésion à ce dernier. Ce ne sont pas seulement les absences qui visent particulièrement les ateliers mais aussi les chahuts. Sans forcément donner lieu à des événements graves, ces chahuts restent intéressants à analyser puisqu'ils consistent notamment ici à se déjouer des objectifs du dispositif en termes de compétences sociales (ouverture, estime, volonté). Ces réactions, comme les absences vues dans le chapitre 8, sont justifiées par les élèves du point de vue de l'utilité des ateliers et des modalités d'action du dispositif, comme le faible volume horaire, la notation, la souplesse des règles, le travail sur les corps des élèves et le personnel non enseignant. Les élèves réclament le plus souvent davantage de cours disciplinaires mais également des enseignements professionnels concrets (menuiserie par opposition à technique de recherche d'emploi par exemple.) Ces réactions semblent d'ailleurs orienter les choix du dispositif en termes de composition de l'emploi du temps, puisque des coordonnatrices gardent un volet cours disciplinaire précisément pour éviter ce genre de réactions, alors que l'aspect scolaire du dispositif n'est pas ce qui plaît le plus aux coordonnateurs, bien au contraire, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie.

Ce chahut, souvent défini comme anémique depuis Jacques Testanière (1967), semble en fait ici jouer un rôle inverse, puisque les élèves s'en servent parfois pour rappeler à l'ordre le dispositif du point de vue de la norme scolaire. On peut ainsi parler d'une forme de « chahut normatif », peut-être le même qui pousse parfois les autres élèves à être particulièrement chahuteurs, envers les jeunes enseignants, les remplaçants ou tels ou tels enseignements qu'ils ne considèrent pas comme utiles. Ce chahut normatif a aussi un intérêt dans le sens où il fait partie des interactions de classe, qui ont un rôle dans la transmission pédagogique, comme celui exposé ici de garde-fou par exemple, et qui pourrait disparaître (ou se transformer) en partie avec certaines évolutions comme l'hybridation de l'enseignement.

Enfin, le dernier chapitre questionne les effets pervers du dispositif. La ressemblance entre son accompagnement et celui des nouvelles politiques sociales mais surtout plus largement avec la précarité professionnelle qui touchera probablement les élèves du dispositif pourrait assimiler le passage par ce type de dispositifs, parfois associé à des périodes de descolarisation, à un nouveau réseau de scolarisation (Baudelot & Establet, 1971). Celui-ci ne prépare ni aux métiers de cols blancs ni de cols bleus (Baudelot & Establet, 1971), mais plutôt, dans la continuité de la réalité du marché du travail et de son évolution depuis la fin des années 1970, à une forme d'existence professionnelle précaire touchant une partie croissante de la population dans laquelle les non ou peu diplômés sont surreprésentés. Ainsi, malgré les velléités du dispositif à orienter les élèves vers un travail qui les épanouit, ces derniers effectuent finalement, pour ceux qui en ont la chance, des stages dans des domaines plutôt liés aux métiers d'ouvriers et d'employés qui sont précisément ceux que le manuel ADVP et ce type d'orientation dévalorisent. Mais ce sont aussi leurs conditions de scolarisation, qui, dans leur précarité même (stigmatisation, responsabilisation individuelle, mise à l'écart, temps haché, solitude, attente etc.), se rapprochent du futur probable des élèves n'obtenant pas de diplômes ou des diplômes faiblement valorisés. Le dispositif semble ainsi préparer les élèves à être des individus par défaut (au sens de Robert Castel) et leur demande de souscrire à cet avenir en y adhérant et en se montrant positif face à celui-ci, ce que les jeunes accompagnés refusent. Le fait que certains de ces effets, comme la stigmatisation, la responsabilisation individuelle et le développement de l'individualité négative touchent aussi les bénéficiaires d'aides sociales, la proximité analysée dans la première partie, ne pourrait pas être qu'un artefact.

CONCLUSION GÉNÉRALE

○ Synthèse

▪ Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs

Longtemps assises sur la gestion des grands équilibres (croissance et emploi), les politiques sociales ont connu de nombreuses inflexions en France à partir de la fin des années 1970. Dans l'esprit des modèles d'États providences libéraux (États-unis et Royaume-Uni notamment), les aides sociales sont devenues ciblées. Elles font place à un accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales comme les chômeurs qui s'est notamment individualisée, psychologisée et conditionnée. Ces modalités d'action se retrouvent au sein du dispositif de rescolarisation MLDS.

L'individualisation de l'accompagnement existe d'abord par la logique même du dispositif qui tend à cibler une population particulière afin de limiter le décrochage scolaire. Ce ciblage opère aussi à l'intérieur du pôle de remobilisation puisque différents groupes d'élèves sont accompagnés distinctement selon leurs besoins supposés. Ensuite, l'encadrement des élèves est également individualisé à travers un certain nombre d'entretiens. Ce dernier entretient une certaine distance avec le fonctionnement ordinaire de l'institution, tant du point de vue des règles de l'établissement scolaire d'accueil que de celui de la transmission des savoirs disciplinaires. Le dispositif favorise en revanche l'apprentissage de compétences sociales plus larges qui seraient ainsi utiles et transposables sur le plan professionnel comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté. Alors qu'il existe dans les dispositifs relais (au niveau collège), une logique d'égalité mais aussi de séparation entre les objectifs de transmission de savoirs et de socialisation comme ces compétences sociales, cela est moins évident dans la MLDS. En effet, la volonté de transmission de ces compétences sociales domine celle des savoirs scolaires, à la fois dans la part relative accordée à chacun des enseignements dans les emplois du temps et dans les discours ainsi que les volontés affichées par les acteurs. Aussi, le dispositif intègre des finalités socialisatrices aux disciplines scolaires et minore l'intérêt de leur contenu. Une attention particulière est aussi portée sur la personne, puisque les causes du décrochage scolaire seraient si multiples et variées qu'elles tiendraient finalement avant tout à des facteurs personnels et souvent

psychologiques. Un travail est alors opéré sur la personne, notamment dans l'orientation des élèves qu'il faudrait adapter à leur manière d'être et à leurs envies profondes. Il s'immisce jusque dans les corps des élèves. Aux postures assises et droites de l'élève ou au respect de règles et de gestes définis et plus ou moins précis de l'EPS ou des ateliers dans les lycées professionnels, se substituent un rapport au corps qu'on souhaite libre et expressif, en visant justement la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté dans les cours et surtout dans les ateliers.

Cet accompagnement et sa qualité sont, de manière assumée par les coordonnateurs, conditionnalisés à l'engagement supposé du jeune dans le dispositif. Ce dernier peut bénéficier de solutions plus ou moins enviabiles à travers l'aide des coordonnateurs dans la recherche de stages ou le reclassement dans une filière ordinaire l'année en cours ou à la rentrée suivante. Une forme de jugement s'opère ainsi sur l'élève mais moins à travers la capacité de ce dernier à se conformer aux règles scolaires que sur ce qui est considéré comme son engagement personnel dans le dispositif. Dans les bulletins scolaires, l'appréciation passe pour les enseignants des matières générales par une forme d'implication scolaire puisqu'ils y évoquent avant tout des mots comme effort, travail ou résultat. Les intervenants, particulièrement nombreux dans les dispositifs du fait que les ateliers soient majoritaires, s'adressent quant à eux plus facilement aux qualités personnelles et subjectives de l'élève, avec des termes comme motivation, curiosité ou même énergie tout en utilisant des tournures moins impersonnelles. Ce jugement sur l'engagement personnel des jeunes dans le dispositif, associé à la faible importance donnée à celui de l'élève, vient aussi transformer les rapports entre enseignants (et autres acteurs) et enseignés. Certains intervenants d'atelier, et notamment ceux qui se revendiquent du coaching et/ou de l'entrepreneuriat, donnent beaucoup d'importance à la relation interpersonnelle avec l'élève. Les coordonnateurs, à la manière des intervenants sociaux contemporains, viennent également exercer une forme de « magistrature sociale » sur les élèves. Ils ont en effet la responsabilité de distinguer les jeunes accompagnés entre ceux qui méritent ou non leur aide au travers de critères qui semblent trop subjectifs de l'aveu même d'une des coordonnatrices.

▪ Des acteurs critiques de l'institution scolaire

Selon une approche *top-down* des politiques publiques, on serait tenté de voir les proximités entre les pratiques du dispositif et de l'accompagnement social comme un effet de l'histoire du dispositif et de la lutte contre le décrochage scolaire qui se constitue avec les thèmes de l'insertion et de l'exclusion. Des logiques de fonctionnement qui se diffuseraient du haut du dispositif (textes régissant l'action des coordonnateurs, DGESCO, recteurs etc.) vers le bas (coordonnateurs et dispositifs de remobilisation). Pourtant, le dispositif est censé se scolariser davantage avec le passage de la MGI à la MLDS. De même, le référentiel des coordonnateurs donnent de l'importance aux aspects scolaires du dispositif. Une part d'autonomie est laissée aux coordonnateurs. Il est donc nécessaire de comprendre pourquoi cette autonomie, même si elle est relative, ne crée pas de tensions avec les tendances de l'accompagnement social que l'on retrouve dans le dispositif MLDS que les acteurs reproduisent et même amplifient. Un premier élément explicatif tient d'abord aux différents champs dans lesquels est inscrit la MLDS. D'abord, de nombreuses évolutions de l'Éducation Nationale, notamment dans la manière de traiter les difficultés scolaires, se retrouvent dans les dispositifs. Ces tendances pédagogiques vont justement dans le sens de l'individualisation, la psychologisation, la contractualisation ainsi que dans celui du travail sur les compétences sociales, du rapport libre et expressif au corps, du coaching et de la capacité à entreprendre. Ensuite, les coordonnateurs œuvrent en partenariat avec des acteurs externes à l'institution scolaire par le biais des PSAD. Parmi ces partenaires, certaines professions comme les assistantes sociales, les éducateurs ou les représentants d'association participent à accompagner les bénéficiaires d'aides sociales, ce qui peut donc concourir à la diffusion des schèmes de représentations et d'actions de l'accompagnement social. Ces derniers, en cohérence avec les pratiques des dispositifs, vont notamment dans le sens d'un décrochage externe à l'école et donc peu relié aux questions d'apprentissage. De même, les acteurs de la PSAD présentent traditionnellement des cas de décrochage particulièrement tragiques d'un point de vue familial, comme le font les assistantes sociales, ou des situations reliées, comme chez les élus, à des phénomènes externes à l'école et souvent plus inquiétants *a priori* comme la délinquance et le terrorisme. Les représentations du décrochage ainsi diffusées tendent alors à insister sur le travail de socialisation (à travers la psychologisation et les compétences

sociales) au détriment de celui des questions liées aux apprentissages qui pourraient alors sembler secondaires voire triviales.

Un détour par les profils et les représentations des coordonnateurs apporte aussi des éléments heuristiques sur ce fonctionnement. En effet, les acteurs de la MLDS, et tout particulièrement les coordonnateurs, bien que sociologiquement assez proches des autres métiers de l'enseignement, cherchent à s'en distancier fortement. Ce rapport quasi hostile aux acteurs ordinaires de l'institution doit tant à une logique de distinction envers des métiers socialement déclassés qu'à une vision critique de l'école et de ses attentes ordinaires. Bien que les personnels de la MLDS soient nombreux à invoquer la responsabilité de l'école dans le processus du décrochage, rares sont ceux à l'associer à la question des apprentissages disciplinaires parmi les causes du phénomène alors qu'elle représente un facteur majeur dans le processus de déscolarisation. Les thèmes des savoirs scolaires ou de la pédagogie sont d'ailleurs peu présents dans les propos des coordonnateurs quand ils évoquent leurs sources de motivation professionnelle, à l'exception de ceux d'origine populaire. L'autonomie donnée peut alors permettre aux autres d'exprimer une forme d'ethnocentrisme de classe susceptible de provoquer un dédain pour la question vue comme trop banale des apprentissages et au contraire un attrait pour les compétences sociales et entrepreneuriales ainsi que le rapport au corps libéré et expressif.

La valeur donnée à leur métier par les coordonnateurs participe également de leurs pratiques. Si certains acteurs de la MLDS peuvent tirer de leur participation un véritable gain économique ou social, celui-ci est plus discutable pour les coordonnateurs, qui, malgré une charge de travail importante, sont finalement pour moitié contractuels et se considèrent trop peu rémunérés. La valeur donnée à leurs tâches passe alors notamment par l'association à d'autres figures professionnelles. Nous retrouvons, d'abord, une figure contemporaine du hussard noir, à travers l'image des enseignants réussissant à travailler avec des élèves difficiles, ce qui pousse ainsi à renforcer cette description tragique des décrocheurs, exposée plus haut. Le rôle entrepreneurial qu'ils peuvent avoir et mettre en valeur détermine aussi leurs pratiques. Ces images professionnelles viennent alors participer à la fois aux représentations des décrocheurs, en insistant sur les difficultés, pour valoriser le fait de

travailler avec des jeunes difficiles mais elles peuvent aussi permettre de comprendre leur attrait pour le coaching et surtout l'entrepreneuriat.

▪ **Les effets pervers de ce mode d'accompagnement**

Dans la continuité de la deuxième partie, l'explication du fonctionnement du dispositif pourrait se trouver dans son efficacité, une question qui peut recouper avec celle de ses effets posée dans cette dernière partie. Pourtant, celle-ci est discutable. Les exemples de réussite des dispositifs sur le rattachage scolaire des élèves sont souvent invoqués voire médiatisés au travers de rattachages individuels. Ils passent notamment par des témoignages d'anciens élèves de la MLDS, sous forme de vidéos sur les sites internet du ministère mais également de recueils écrits sur ceux des dispositifs. Les propos des jeunes au niveau du ministère correspondent bien aux attentes de la MLDS en termes de regain de confiance en soi, d'ouverture d'esprit, de volonté et de rapport interpersonnels noués avec les acteurs du dispositif. Néanmoins, plus les propos sont recueillis à proximité du terrain d'enquête, en l'occurrence au niveau du site internet du dispositif ou dans les entretiens réalisés avec les élèves, moins ces thèmes reviennent. Au contraire, ce sont des sujets secondaires et pas forcément valorisés (voire rejetés) par les acteurs des dispositifs comme les disciplines scolaires ou le réalisme sur les taux de pression de certaines filières, qui apparaissent dans les propos positifs des élèves lorsqu'ils sont moins filtrés. D'ailleurs, ces réussites sont souvent présentées de manière individuelle, pas seulement parce que cela est cohérent avec l'approche individualisée du dispositif mais aussi du fait de leur rareté. En effet, les absences des élèves sont nombreuses au sein du dispositif. Elles tendent de plus à augmenter au fil de l'année. Pire, elles sont particulièrement fortes et croissantes dans les ateliers, qui sont pourtant présentés comme les outils principaux de cet accompagnement souhaitant agir sur leur comportement et dont l'importance numérique est l'une des spécificités du dispositif. Les élèves, dans leurs témoignages proches du terrain ou par leur simple présence en classe, tendent donc à éviter ce qui se rapproche de l'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales (sans pour autant le formuler ainsi) tout en mettant relativement en valeur les enseignements ordinaires. De plus, l'action sur le comportement des individus, visible à la fois dans les politiques sociales contemporaines et dans les dispositifs, semble limitée,

puisque les élèves gardent ou développent des comportements absentéistes qui peuvent être associés au décrochage scolaire.

À cet évitement viennent s'ajouter les chahuts des élèves. Ces réactions, loin d'être anormales, sont en fait normatives puisqu'elles s'en prennent aux normes les plus distantes de la forme scolaire. Elles infléchissent alors les choix des coordonnateurs dans la composition de l'emploi du temps. Afin d'éviter ce type de réactions, ces derniers limitent le nombre d'ateliers et assurent un minimum de cours disciplinaires. Ces négociations informelles permettent ainsi aux jeunes de garder une identité d'élève au détriment d'un modèle d'accompagnement envers lequel ils se montrent critiques. Pour certains intervenants, ces réticences peuvent au contraire confirmer à leurs yeux la nécessité de travailler sur les compétences sociales de jeunes qui semblent ainsi trop fermés d'esprit.

Enfin, la question des effets des modalités d'accompagnement du dispositif peut se porter sur des aspects plus qualitatifs. Cette recherche confirme ainsi le sentiment de stigmatisation ressenti par les élèves des dispositifs de rescolarisation comme ceux des dispositifs relais. Fait éclairant, les acronymes comme celui de SEGPA servent d'étiquetage de la part des autres jeunes, associant l'élève qui y est scolarisé à la déviance. Ce sentiment de stigmatisation se double d'une responsabilisation individuelle du décrochage scolaire, permise notamment par le travail sur la personnalité de l'élève ainsi que la conditionnalisation de l'aide apportée et le tropisme entrepreneurial. Enfin, dans son fonctionnement et ses effets, le passage par la MLDS tend finalement à préparer dès l'école ses élèves à un emploi non désiré voire à une existence faite de solitude, d'attente, de temps partiel et de vide qu'ils risquent probablement de connaître du fait des diplômes peu valorisés auxquels ils auront accès par la suite. Le dispositif, et parfois d'autres qu'ont connus ou que vont connaître les élèves de la MLDS, associés pour certains à des périodes de déscolarisation, pourraient ainsi faire office de nouveau réseau de scolarisation, préparant dès l'école non pas à une distinction entre travail manuel et intellectuel (Baudelot & Establet, 1970) mais plutôt à une position précarisée sur le marché du travail qui s'est (re)développée depuis la fin des années 1970. Ce réseau de scolarisation peut alors participer du développement de l'individualisme négatif, entendu avec Castel comme le délitement progressif, pour une partie des classes populaires, des éléments collectifs de sécurité particulièrement développés après la seconde guerre

mondiale avec la recherche du plein emploi et la création d'un système de sécurité sociale, pas tant ici au niveau du marché du travail et des politiques sociales qu'à celui de l'institution scolaire. Les réactions hostiles des élèves ne pourraient donc être assimilées à une forme d'acceptation résignée de leur destin social comme chez Paul Willis (1978) mais plutôt à des protestations infrapolitiques qui n'apparaissent pas à première vue comme telles.

○ Résultats

Cette thèse montre comment le modèle d'accompagnement des décrocheurs au sein du dispositif MLDS (mais comme nous l'avons vu dont les modalités ne se limitent pas à celui-ci) s'apparente à celui des bénéficiaires d'aides sociales aujourd'hui (particulièrement des personnes sans emplois) qui tend à s'individualiser, se psychologiser et se contractualiser. Cette proximité ne tient pas seulement à l'histoire du dispositif liée à l'insertion mais aussi à une synergie de facteurs à la fois liés aux manières contemporaines de traiter les difficultés scolaires, aux partenariats noués par le dispositif, ainsi qu'aux rapports à l'école et à leur métier des coordonnateurs. La gestion de ce problème social et scolaire est ainsi peu axée sur ses racines, telles que les inégalités d'acquisition scolaire, le manque de place dans les filières professionnelles voire le chômage de masse (en tant qu'il oblige à détenir un diplôme que sur les personnes concernées par le décrochage) qui appelleraient à des politiques plus structurelles. Peu efficaces du point de vue des effets annoncés, de la présence et des appropriations des élèves, les modalités d'action finissent par reporter sur le décrocheur la responsabilité de sa situation, tout en offrant un cadre de scolarité rappelant la précarité professionnelle et l'individualisme négatif faits de mise à l'écart, solitude, attente et périodes creuses ainsi que des modalités d'accompagnement des bénéficiaires d'aides sociales. Les potentiels futurs précaires seront ainsi accommodés à leur position sociale probable dès leur scolarité puisqu'elle se déroule en partie dans un réseau de scolarisation *ad hoc*. Les jeunes rejettent néanmoins cet accompagnement en revendiquant leur normalité d'élève.

○ *Intérêt et perspectives de la recherche*

▪ **Sortir du cadre scolaire dans l'analyse des dispositifs de rescolarisation**

L'approche proposée dans cette thèse n'étudie pas la question du décrochage seulement du point de vue de l'institution scolaire bien qu'elle s'arrime sur cette dernière en évitant ainsi l'effet « boîte noire » qui consiste à analyser des phénomènes scolaires sans enquêter dans l'institution où ils s'y jouent (Duru-Bellat & Van Zanten, 1992). Elle met en lumière les logiques qui sous-tendent l'accompagnement des décrocheurs, au moins au travers ce dispositif. Ces dernières sont aussi celles des politiques sociales, depuis qu'elles sont devenues libérales-résiduelles (Esping-Andersen, 1990). L'approche participe ainsi à montrer que les choix opérés en termes de résolution de problèmes sociaux répondent à des questions politiques mues par une représentation des individus qu'ils touchent (handicap socioculturel, causes individuelles et psychologique, manque de volonté et de mérite) et plus généralement d'une vision de l'action politique (face à un problème social, traiter l'individu plutôt que de remettre en question la structure sociale, rapport interpersonnel-caritatif aux « pauvres » etc.).

Cette problématique permet aussi de replacer la carrière scolaire de nombreux jeunes dans les différents dispositifs au sein d'un parcours social plus large. Certains jeunes, majoritairement d'origine populaire, vont ainsi passer une partie de leur scolarité à la marge de l'institution scolaire dans un ou plusieurs dispositifs avec un emploi du temps haché, des objectifs différenciés de la masse des autres élèves, des modalités d'accompagnement proches de celui des précaires et des périodes plus ou moins longues de déscolarisation. Un parcours scolaire cohérent avec un parcours social et professionnel précarisé pour les non ou peu diplômés, un nouveau réseau de scolarisation.

Cette manière de traiter les problèmes scolaires se retrouve également au sein d'autres dispositifs qui tendent à cibler des groupes d'élèves particuliers pour résoudre des problèmes scolaires (REP, PPRE, dispositifs relais etc.). L'évolution des REP, passant d'un système de rétribution déjà ciblé sur certains établissements à un ciblage individualisé des élèves au sein des établissements classés comme les conventions REP, ou encore les cordées de la réussite (cherchant à maximiser les chances de réussite des meilleurs élèves des établissements

populaires), attestent de cette tendance et même de son renforcement (Rochex, 2011). Cette approche des problèmes sociaux est justement celle qu'adoptent les pays les plus inégalitaires, comme les États-Unis et le Royaume-Uni, tandis que les systèmes les plus égalitaires y préfèrent les politiques sociales universelles (Esping-Andersen, 1990).

Ce choix de traiter les problèmes scolaires de la même manière que les problèmes sociaux aujourd'hui, dont les modalités s'inspirent des pays les plus inégalitaires, invite ainsi à réfléchir. Alors que les modèles Nordiques stimulent les politiques éducatives, notamment depuis les enquêtes PISA, l'institution scolaire française semble s'en tenir aux aspects pédagogiques à la charge individuelle de l'enseignant. Cette importation prend peu en compte les aspects structurels de ces modèles comme le nombre d'élèves, d'enseignants et d'assistants-enseignants, le travail collectif des enseignants et plus généralement la société économiquement et socialement moins inégalitaire qui l'entoure. Des éléments sur lesquels la société française pourrait également agir. De même, la bienveillance éducative n'y est pas seulement vue comme une forme de responsabilisation individuelle de l'enseignant¹ dans l'échec de certains élèves, comme souvent en France², mais aussi d'une approche positive de l'institution envers les personnes qui y travaillent, en évitant les évaluations systématiques et en privilégiant des inspections plus nombreuses, mais qui, avec un rôle de conseil, jouent moins sur l'évolution professionnelle des enseignants (Turkieltaub, 2011).

▪ **Les dispositifs de rescolarisation et la MLDS**

En plus de proposer une insertion des dispositifs de rescolarisation dans la problématique plus large du traitement des inégalités par les nouvelles politiques sociales, la thèse développe d'autres éléments d'analyses autour de ces structures et plus spécifiquement de la MLDS.

1 « La « bienveillance », cache misère de la sélection sociale à l'école. » <https://www.monde-diplomatique.fr/2019/09/DOZIER/60366>

En continuité de ce mode de traitement des inégalités scolaires, ce travail discute les effets bénéfiques d'une telle approche. L'efficacité du dispositif MLDS a été abordée de manière longitudinale, notamment en comparant la suite de la scolarité des élèves aux caractéristiques similaires, selon qu'ils sont accompagnés ou non par le dispositif, avec un effet positif sur la rescolarisation (Bernard & Michaut, 2013). Néanmoins, poser la question de l'efficacité des dispositifs à court terme présente également un intérêt. Sans que les chiffres soient aussi consistants, ils permettent d'appréhender la rescolarisation réelle des décrocheurs au sein du dispositif. Celle-ci est discutée puisque les élèves en décrochage (pour ceux qui ne sont pas dans le dispositif pour de simples questions de places dans les filières de leur choix) le restent en partie, du fait de leur fort taux d'absences (Douat, 2011). Il est également permis de questionner l'efficacité de l'accompagnement tel qu'il est mis en avant dans le dispositif ou par d'autres recherches (Stevanovic, 2019). En effet, ses modalités d'action passent souvent par le recours aux ateliers et une distance prise avec les normes scolaires qui sont fortement évités, chahutés et remis en question par les élèves.

Aussi, cette thèse appréhende des effets plus qualitatifs sur la rescolarisation de ces élèves. L'accompagnement a des effets stigmatisants, de responsabilisation individuelle et de préparation dès l'école à une position précaire sur le marché du travail, alors qu'on cherche officiellement à y développer de la confiance en soi et une vision épanouissante du travail. Le curriculum formel¹ des dispositifs (rescolarisation, confiance en soi, ouverture, volonté etc.) rentre ainsi en contradiction avec son curriculum réel (stigmatisation, responsabilisation individuelle, préparation à la précarité).

Cette recherche observe aussi une évolution dans les structures relativement similaires comme les dispositifs relais (Bonnéry & Martin, 2002 ; Bonnéry & Renard, 2013 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2015 ; Kherroubi, Millet & Thin, 2015). La place donnée aux savoirs scolaires décroît et l'enseignement est associée à des ateliers plus seulement

¹ Le curriculum formel est défini par les objectifs officiellement établis du programme (au sens large) de l'institution scolaire tandis que le curriculum réel fait référence aux effets non-prévus de ce dernier (Perrenoud, 1993)

artistiques ou culturelles mais impliquent des éléments plus contemporains et plus éloignés de la culture scolaire comme le coaching et l'entrepreneuriat. La thèse s'attarde aussi sur le rapport pédagogique aux corps des élèves qui inclut l'approche plus large en termes de compétences sociales déjà analysée dans les dispositifs relais. Elle propose enfin un approfondissement des questions relatives aux motivations des acteurs de ces dispositifs (Kherroubi, Millet & Thin, 2018) mais également de l'interprétation des réactions négatives des élèves envers leurs modalités (Kherroubi, Millet & Thin, 2015).

▪ **D'autres apports pour les sciences de l'éducation et la sociologie**

Les acteurs des marges de l'institution et l'attractivité des métiers de l'enseignement

Les acteurs des dispositifs prennent une place importante parmi les membres de l'institution scolaire à mesure que le recours à ces structures se développe. L'analyse des profils sociologiques et des motivations professionnelles de ces professions a été rarement abordée, à part récemment pour le cas des enseignants des dispositifs relais (Kherroubi, Millet & Thin, 2018). Les coordonnateurs ont un rôle un peu différent de celui de ces derniers, puisqu'ils sont surtout chargés de la coordination des dispositifs et seulement plus rarement des enseignements, même si cela arrive dans d'autres dispositifs MLDS selon les échanges que nous avons pu avoir lors de notre recueil de questionnaires. Néanmoins, ils partagent des points communs comme le fait de travailler dans des dispositifs relativement en marge de l'institution scolaire et avec des publics reliés au problème du décrochage. Ce qui est remarquable tient à la proximité concernant les motivations professionnelles, notamment le rapport critique à l'école, la volonté de travailler de manière autonome voire entrepreneuriale, mais également la mise en valeur du contact avec un public ne répondant pas aux normes de l'institution.

Ce travail peut ainsi permettre de poser les jalons d'une généralisation de ces analyses des professions de l'enseignement dans les marges (croissantes) de l'institution. Il résonne aussi avec la problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement (Pochard, 2008, Carlo et al. 2013, Périer, 2016 ; Brisson & Laborde, 2018). Il montre des manières de travailler dans l'enseignement qui semblent satisfaire leurs acteurs (notamment l'autonomie

ou au moins le sentiment d'autonomie, le travail collectif, etc.) mais aussi la vision critique de l'école qu'ils portent, bien qu'ils aient finalement des profils peu éloignés des autres métiers de l'enseignement : origine sociale, type de métier exercés auparavant, engagement associatif etc. (Asséré, 2020). Même si leurs critiques et leurs motivations professionnelles se portent peu sur les questions des apprentissages scolaires (qui sont revendiquées par les élèves de la MLDS) ou encore celle plus politique des moyens, elles révèlent en tout cas que la question de l'attractivité ne pourrait probablement pas être résolue sans une réflexion plus globale sur le système éducatif et ses finalités.

L'autonomie, qui est source de motivation chez ces acteurs est également vue dans certains rapports comme une piste pour renouer avec l'attractivité des métiers de l'enseignement. Il s'agirait notamment d'offrir une plus grande liberté par rapport au programme scolaire et d'une marge de manœuvre plus importante dans la transmission pédagogique (Pochard, 2008 ; Brisson & Laborde, 2018). Néanmoins, cette thèse montre que l'autonomie peut aussi avoir des effets pervers. Débarrassés d'un programme, les acteurs peuvent être tentés de mettre à l'écart les questions des disciplines scolaires, notamment si les élèves sont perçus comme trop peu scolarisables ou que les savoirs semblent secondaires aux yeux des enseignants. L'autonomie peut en effet renforcer les inégalités scolaires. Ce phénomène a été décrit avec l'insertion de nouvelles prérogatives de l'école qui s'orientent vers les compétences. Les acteurs peuvent être en effet tentés de travailler les compétences sociales des élèves des établissements populaires au détriment des disciplines scolaires qui dominent dans les établissements plus favorisés et ainsi favoriser la reproduction des inégalités (Rochex, 2000).

Interpréter l'aspect rationnel et actif du chahut dans l'institution scolaire

Par le biais du chahut et des absences ciblées des élèves ainsi que des entretiens menés avec eux, nous avons pu également aller plus loin dans la compréhension du rejet des dispositifs chez les élèves qui y sont scolarisés. Ces réactions hostiles ont parfois été traitées par des chercheurs travaillant sur les dispositifs relais, mais ont été finalement souvent assimilés à une forme de conséquence du rapport déviant des élèves à l'école, ou de leur origine sociale populaire qui les pousserait à voir dans les exercices proposés une forme de

travail qui manque de sérieux (Millet & Thin, 2015). Au contraire, du moins dans la MLDS avec des élèves plus âgés qu'en dispositif relais, cette thèse montre que ce rejet est assez conscient et rationnel. Les élèves du dispositif, qui cherchent pour la plupart à réintégrer un établissement scolaire et plus précisément une filière professionnelle, repoussent ce qui leur semble – et qui est – le plus éloigné des contraintes et des attentes scolaires ordinaires auxquels ils seront soumis par la suite. Certes, dans certains établissements scolaires et notamment les grandes écoles, il peut être attendu des élèves d'avoir une grande aisance physique et orale, une forme de dandysme, en ce qui concerne leur savoir scolaire (Bourdieu & Saint-Martin, 1975), notamment nécessaire au passage des concours d'entrée aux grandes écoles. Une aisance qui pourrait être opposée aux corps et aux gestes perçus comme trop contrits et dociles des usages physiques traditionnellement disciplinaires de l'école (Foucault, 1975). Néanmoins, ces postures libres et expressives valorisées pour leur aspect « naturel » n'existent pas *ex nihilo* et sont rendues comme tels par un apprentissage social (parfois inconscient, certes) qui finit par être intériorisé (Mauss, 1934 ; Bourdieu, 1979).

Le chahut n'est ici ni anémique ni limité à une forme de bizutage comme il en est généralement question dans les recherches sur le sujet. Celui-ci va dans le sens des normes de l'école contre les modalités aux marges de celle-ci qui rompent avec elles, puisqu'il s'en prend (ou, a minima, tente d'échapper) à ce qui s'en éloigne le plus dans les dispositifs : ateliers, encadrants non enseignants, liberté donnée au corps, discours sur soi etc. Analyser cette fonction normative du chahut peut avoir un intérêt, y compris dans les situations scolaires ordinaires où il peut s'exercer sur les disciplines ou les enseignants qui ne sont pas reconnus comme légitimes par certains élèves. En tant que partie intégrante de l'interaction de classe, ces réactions peuvent aussi avoir des utilités pratiques, comme celle de montrer le mécontentement des élèves, servir comme c'est le cas ici de garde-fou, mais aussi simplement de moyen d'expression.

Contextualiser les réflexions sur l'éducation à l'entrepreneuriat

L'attrait pour l'entrepreneuriat (Ehrenberg, 1991 ; Hernandez, 2006) se diffuse largement au sein de l'école (Chambard, 2014 ; Champy-Remoussenard, 2018). Les compétences entrepreneuriales sont ainsi inscrites dans le bulletin officiel de l'EN et se

réalisent à travers un certain nombre de dispositifs du premier de degré jusqu'à l'université. Si certaines analyses montrent des limites aux pédagogies et aux dispositifs qui l'accompagnent comme la tendance à diffuser une idéologie libérale (Chambard, 2014), la thèse en pointe deux autres plus contextuelles.

D'abord, dans le contexte du dispositif, le recours à l'éducation à l'entrepreneuriat participe d'une forme de responsabilisation individuelle à travers le modèle des politiques d'auto-emploi. Les décrocheurs se voient ainsi imposer des modèles de réalisation individuelle par la création d'entreprise, assortie d'un discours sur l'envie de s'en sortir et la capacité à se montrer volontaire et confiant. Ensuite, la thèse interroge la contradiction liée à la transmission de compétences sociales reliées à l'esprit d'entreprendre comme la confiance, la prise de risque ou encore l'ouverture (Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard 2012) et l'inexistence des compétences entrepreneuriales plus concrètes telles que le marketing, la comptabilité et bien d'autres, comme cela se pratique dans les dispositifs du type des mini-entreprises (Zaid, 2018). Cette dissonance questionne à la fois l'efficacité d'une telle démarche et son aspect plus idéologique en tant qu'elle diffuse un idéal social sans fournir les connaissances qui permettent de le réaliser.

Une pédagogie du corps qui évolue et implique de nouvelles questions

La question des apprentissages liés au corps à l'école est également abordée dans cette thèse. En effet, elle recoupe avec certaines évolutions de la forme scolaire, donnant moins d'importance au cadre strict, à l'immobilité et à la reproduction d'attentes claires formulées par l'enseignant ou l'institution, au profit d'une relative liberté donnée au corps, ce dernier étant vu comme un moyen d'exprimer ses émotions.

Cet élément peut faire l'objet d'analyses plus spécifiques, appréhendables au niveau du programme, des techniques pédagogiques en primaire mais également en EPS. Ce nouveau rapport au corps pourrait participer, à la manière de l'évolution des pédagogies scolaires comme le travail par activité ou projet sous une forme plus ou moins ludique (Bautier & Rayou, 2009), à rendre plus implicites les attentes de l'école quant au comportement physique des élèves. Il pourrait ainsi créer des formes de malentendus pédagogiques. À des attentes

claires et rigides sur le corps des élèves (droiture, mise en rang deux par deux, graphologie, effort, reproduction de gestes et techniques etc.), que reproduisent d'ailleurs à l'extrême les dispositifs pour décrocheurs type EPIDE avec le registre militaire, se substituent des réquisits plus implicites, impliquant d'un côté une forme de liberté et de l'autre une utilisation expressive. Cette latitude, associée à des attentes corporelles plus complexes et subjectives, pourraient ainsi favoriser un manque de clarté pédagogique pour les élèves dont la socialisation primaire ne leur offre pas un corps, ou plutôt une *hexis corporelle*, déjà adaptée aux attentes de l'école et capable d'exprimer de manière scolairement acceptable leurs émotions. Les pédagogues pourraient alors assister, par exemple avec la pratique de la danse en EPS ou de l'art, à des formes de malentendus entre les consignes de leurs activités (liberté ou expression des corps) et la perception des finalités de ce travail par les élèves (laisser-aller ou expression corporelle désordonnée du point de vue de l'école par exemple). Un effet qui pourrait ainsi renforcer les inégalités de départ, à l'instar des malentendus sociocognitifs (Bautier & Rayou, 2009).

○ Limites et approfondissements

▪ Les données peu exploitées ou trop partielles

Une des limites de la thèse concerne ses données. En effet, un suivi de long terme apporterait probablement des éclaircissements sur cette hypothèse de parcours global de décrocheur puis de précaire, successivement au sein de l'institution scolaire et du marché du travail. De même, l'accès aux dossiers scolaires des jeunes de la MLDS donnerait des éléments éclairants sur ce potentiel nouveau réseau de scolarisation, afin de déterminer quantitativement le nombre d'élèves ayant déjà été accompagnés par ce type de dispositif.

Aussi, certaines caractéristiques des politiques sociales et de leurs évolutions comme leur territorialisation (Ion, 1990 ; Tissot, 1992) n'ont pas été abordées. Il y aurait pourtant beaucoup d'éléments dans le dispositif qui vont dans ce sens et qui se retrouvent également ailleurs dans l'institution scolaire (Ben Ayed, 2009 ; Rochex, 2011). Néanmoins, étudier sérieusement cette question aurait nécessité de multiplier les terrains d'enquête en les étendant

aux partenaires du dispositif (et pas seulement au dispositif de remobilisation et observations des PSAD).

La forte proportion de femmes parmi les coordonnateurs (80% contre 65,6% pour les enseignants du secondaire) a peu été abordée parmi les explications relatives au modèle d'accompagnement du dispositif (Deuxième partie). Le chercheur pourrait être tenté de relier cette surreprésentation à une approche pédagogique liée au *Care*, fait notamment de bienveillance et de rapport à la sensibilité de l'autre (Paperman, 2013). Néanmoins, sans penser que la surreprésentation de femmes ne jouerait en aucun cas sur les pratiques, ce type d'explications directement rapportées au genre des enquêtés nous a semblé limité. En effet, le traitement des données du questionnaire ne donnent pas de différences significatives entre les types de motivations professionnelles et les représentations des décrocheurs selon les sexes des coordonnateurs. Aussi, si les enquêtés tendent à mettre à l'écart les questions reliées aux disciplines scolaires ou à la pédagogie, c'est pourtant, parmi les jeunes enseignants, les femmes qui déclarent le plus souvent ces items parmi leurs motivations professionnelles (Chaar, 2020). De même, les entretiens et les observations laissent peu de place à des discours directement reliés au genre. Enfin, parmi l'attachement à des figures professionnelles valorisées (Chapitre VII), certaines semblent peu affiliées au *Care*, comme les entrepreneurs dont les deux tiers sont des hommes (INSEE, 2015).

Une investigation plus profonde des appropriations positives du dispositif par certains élèves aurait pu également être menée. Aussi, il ne s'agit pas seulement de juger unilatéralement le dispositif par les éléments exposés dans cette thèse. Mieux que rien, ces dispositifs remplissent au moins le vide laissé par la déscolarisation et le chômage des jeunes, et sont certainement préférables à une pure et simple déscolarisation, voire à de plus ou moins longues périodes de chômage. Néanmoins, le ministère semble se contenter de cet aspect assez quantitatif à travers la baisse du nombre de décrocheurs dénombrés dans les statistiques officielles¹, alors même que cette tendance décroissante a commencé avant l'invention des dispositifs de rescolarisation (Bernard, 2011). De même, le politique peut aussi se féliciter de

1 <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

répondre aux critères européens en ce qui concerne les objectifs de diminution des non diplômés ou du chômage chez les jeunes dans la comptabilité nationale, sans questionner la qualité de l'accompagnement au sein de ces structures.

- **Des analyses locales ou générales ?**

Une seule partie du dispositif MLDS est analysée alors qu'il est plus large et intègre aujourd'hui notamment un rôle de prévention, à travers le rôle de conseil des coordonnateurs auprès des équipes éducatives et le suivi individualisé de collégiens depuis le passage de la MGI à la MLDS. Néanmoins, les entretiens réalisés avec les coordonnateurs montrent que la part la plus importante de leur travail reste la gestion du dispositif de remobilisation.

Des questions peuvent se poser quant à la généralisation possible de nos analyses aux autres dispositifs de remobilisation. En effet, l'enquête s'appuie sur deux terrains, qui sont installés au sein de la même académie. Cependant, les deux dispositifs ont été dirigés par quatre coordonnatrices différentes et ne sont pas dans les mêmes districts académiques donc soumis à des hiérarchies différentes, puisque chaque district a son pilote Foquale. Aussi, même si les dispositifs disposent d'une certaine autonomie, il existe tout de même des échelons hiérarchiques et une histoire des dispositifs qui implique une relative homogénéité entre leurs traductions locales. De même, certains textes qui cadrent l'action des dispositifs et d'autres éléments institutionnels ou médiatiques présentent de grandes similitudes avec ce qui est observable dans nos terrains d'enquête. Enfin, bien que le questionnaire distribué aux coordonnateurs du territoire national (presque un quart des coordonnateurs de la MLDS ont été interrogés) ne contienne pas de questions relatives à leurs propres pratiques, il s'avère que les représentations sur le décrochage et leurs motivations professionnelles qui transparaissent dans leurs réponses correspondent à celles des acteurs des terrains étudiés de près. Ces motivations et ces représentations ont une incidence sur les pratiques, étant donné l'autonomie relative dont ils disposent.

Il pourrait être avancé que les analyses faites ici sur les dispositifs de rescolarisation sont limitées, puisqu'elles ne tiennent qu'à un seul d'entre eux, la MLDS. Pourtant, cette dernière concerne un nombre important d'élèves puisque plus de 40 000 jeunes ont été

accompagnés en 2018-2019, toutes actions confondues. Aussi, des éléments exposés dans cette thèse comme la comparaison avec les dispositifs relais, les évolutions des ZEP ou plus généralement des pédagogies curriculaires de l'institution scolaire ordinaire montrent que ce qui s'observe dans les dispositifs dénote des processus plus transversaux, qui dépassent chacune de ces structures et ne concernent pas seulement une portion réduite de l'institution. Ces dispositifs au sens large restent le plus souvent tournés vers les élèves en difficultés, mais se multiplient.

D'autres recherches pourraient alors être menées afin de vérifier si cette logique d'accompagnement individualisé, psychologisé et contractualisé associée à une mise à l'écart des savoirs disciplinaires ne se diffusent pas plus généralement au sein de l'institution. Il existe ainsi une multiplication des dispositifs de ce type à destination d'élève qui restent scolarisés en classe ordinaire comme les différents projets personnalisés ou d'accompagnement, les structures temporaires pour élèves exclus, la différenciation pédagogique et d'autres qui pourraient aller dans ce sens, tout en appuyant l'idée de réseau de scolarisation précaire. Ensuite, c'est plus généralement l'analyse d'un recul de la question des savoirs dans la transmission pédagogique au sein des établissements accueillant un public populaire, comme le remarquent Jean-Yves Rochex (2000). Elle pourrait attester d'une tendance générale qui viendrait renforcer les inégalités, en gardant la primauté de la transmission des savoirs dans les établissements favorisés et en la reléguant à des objectifs secondaires dans les autres. Plus spécifiquement, il faudrait explorer, à travers le recours croissant aux pédagogies actives, le passage d'une pédagogie du détour (visant des compétences et connaissances scolaires à travers une activité concrète ou ludique), à une pédagogie du détour sans retour clair, visant des compétences plus vagues et incertaines (comme la confiance en soi, le rapport aux autres etc.) qui attesterait peut-être d'un renoncement de l'institution à transmettre ses savoirs aux élèves des milieux populaires. Une logique qui pourrait alors participer à expliquer la croissance des inégalités de maîtrise des savoirs disciplinaires et une part de la corrélation entre origine sociale et résultats scolaires dans les enquêtes, celle de PISA notamment (Rochex, 2011 ; CNESCO, 2016).

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelnour, S. & Bernard, S. (2018). Vers un capitalisme de plateforme ? Mobiliser le travail, contourner les régulations. *La nouvelle revue du travail*, n°13.
- Abdelnour, S. & Lambert, A. (2014). « L'entreprise de soi », un nouveau mode de gestion politique des classes populaires : Analyse croisée de l'accession à la propriété et de l'auto-emploi (1977-2012). *Genèses*, 95(2), 27-48.
- Abdelnour, S. & Méda, D. (dir.), (2019). *Les nouveaux travailleurs des applis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abraham, Y. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC ». *Revue française de sociologie*, vol. 48(1), 37-66.
- Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation et formations*, n° 84, décembre 2013, 9-19.
- Asséré, F. (2018). Travailler sur la socialisation des jeunes non qualifiés dans un dispositif de seconde chance : le sens de leurs réticences. *Formation Emploi*, n°143, 99-118.
- Asséré, F. (2019). Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs ? *Revue Diversité*, n°194, 87-92.
- Asséré, F. (2020, à paraître). Les acteurs du dispositif MLDS, entre attrait pour l'autonomie et rejet de l'institution scolaire. In G. Farges & L. Szerdahelyi (dir.). *Penser l'attractivité des métiers de l'enseignement*.
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires.
- Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, 152(2), 52-58.
- Balland, L. (2012). Un cas d'école : L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°191-192(1), 40-47.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, vol. 26, n° 1, 3-19.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n°36, 95-116.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Presses universitaires de France.

- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (dir). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.
- Beaud, S. & Pialoux, M. (2004). *Violences urbaines, violences sociales. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders; studies in the sociology of deviance*. London : Free Press of Glencoe.
- Ben Ayed, C. (2013). Rénovation urbaine, rénovation scolaire : Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville. *Agora débats/jeunesses*, n° 64(2), 19-29.
- Ben Ayed, C. (2016). Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école. *Espaces et sociétés*, n° 166(3), 15-30.
- Bense Ferreira Alves, C. & Leblanc, F. (2013). Les rétributions : un incessant travail d'articulation : Introduction. *Sociétés contemporaines*, n° 91(3), 5-15.
- Bernard P.-Y. & Michaut C. (2013). The effects of the fight against early school-leaving : Back to education or school-to-work transition ? In S. De Groof & M. Elchardus (dir.). *Early school-leaving and Youth unemployment* (pp. 132-156). Leuven : Lannoo Campus Press.
- Bernard, P. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, P. (2018). L'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire : inégalités et non-recours. *Formation emploi*, 143(3), 33-55.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Theory, Research, Critique.
- Beveridge, W. (1909). *Unemployment : A Problem of Industry*. Longmans, Green and Co., Londres.
- Blancheton, B. (2018). Enjeux économiques de l'ubérisation : histoire, innovations, nouvelles frontières du salariat et de la firme, affaiblissement de la croissance économique. *Vie & sciences de l'entreprise*, 205(1), 10-22.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

- Blaya, C., Tièche Christinat, C., & Angelucci, V. (Éds). (2018). *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives*. Louvain la Neuve : EME Editions.
- Bloch, M.-C. & Gerde, B. (dir.) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bodin, R. (2009). Les signes de l'élection : Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 178(3), 80-87.
- Bodin, R. (2011). Une éducation sentimentale : Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée. *Déviance et Société*, vol. 35(1), 93-112.
- Bodin, R. (2012). Rationalisation de l'action sociale et naturalisation des inégalités. In R. Bodin. *Les métamorphoses du contrôle social* (pp. 103-114). Paris : La Dispute.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. *Sociologie d'un détour. Lien social et Politiques*, n° 70, 135-150.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1, vol. 36, 39-58.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit (Le sens commun).
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'Etat. Cours au Collège de France 1989-1992*. Paris : Seuil et Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., & al. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourgeois, V. (2002). Bizutage et rites festifs. Faluche et corporation dans la construction identitaire d'étudiants en médecine à l'université de Rouen. In D. Carricaburu & P. Cohen (dir.). *Regards croisés sur la santé : itinéraires de recherche en anthropologie et en sociologie* (pp. 139-159). Paris : L'Harmattan.

- Brisson, M. & Laborde, F. (2018). *Métier d'enseignant : un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité*. Rapport pour la commission de la culture, de l'éducation et de la formation, n°690.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. VEI Enjeux, n° 122.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. Recherches, n° 41, 177-182.
- Bruno, F., Félix, C. & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), p. 246-271.
- Bruno, F., Saujat, F. & Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 193, 89-104.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Buisson-Fenet, H. & Pons, X. (2017). Un 'sujet qui fâche' : l'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle. *RASE : Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, n°10 (3), 381-396.
- Burban, F. & Dutercq, Y. (2018). L'animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire : une action publique en tension. *Formation emploi*, n°144(4), 35-54.
- Caille, J.-P. (1999). Qui sort sans qualification du système éducatif ? Note d'information DPD, n°99,30.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.-C., Bucheton, D., Demougin, P. & al. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Research Report EAC-2010-1391, European Commission, Directorate General For Education and Training.
- Castel R. & Cerf J.-F. (1980). Le phénomène « psy » et la société française. *Le Débat*, n° 1, 32-45.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Fayard, « L'espace du politique ».
- Castel, R., Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.

- Chaar, N. (2020). Entrer dans l'action. Socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public (thèse de doctorat). Université Picardie Jules Verne. Amiens
- Chambard, O. (2014). L'éducation des étudiants à *l'esprit d'entreprendre* : entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices. *Formation emploi*, 127(3), 7-26.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, perspectives. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 50, 39-51.
- Charles, F & Clément, J-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Charles, F. & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines*, 77(1), 31-55.
- Charles, F. (1988). *Instituteurs : un coup au moral. Genèse d'une crise de reproduction*. Paris : Ramsay.
- Charles, F. (2006). L'enseignement : une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations ? *Formation emploi*, n°94.
- Charlot, B. (2000). *Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin (Formation des enseignants).
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, n°35(1), 105-131.
- Condette-Castelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, n° 28(2), 53-64.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : MENESR.

- Coudrin, C. (2006). Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. *Note d'information du MENESR-06*, n°11.
- Coulmont, B. (2011). *Sociologie des prénoms*. Paris : La Découverte.
- Cour des comptes (2016). Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire. Cour des comptes.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, Repères.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Daniel, C. & Tuchszirer, C. (1999). *L'État face aux chômeurs. L'indemnisation du chômage de 1884 à nos jours*. Flammarion.
- Darbus, F. (2008). L'accompagnement à la création d'entreprise : Auto-emploi et recomposition de la condition salariale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175(5), 18-33.
- Del Rey, A. (2013). *À l'école des compétences : De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Denecheau, B. & Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles *a minima*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47(4), 69-92.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout : an institutional and social history of school*. Westport, CT, Praeger.
- Douat, É. (2011). *L'école buissonnière*. La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».
- Douat, É. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, 166(3), 31-45.
- Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Dubois, V. (2007). État social actif et contrôle des chômeurs : un tournant rigoriste entre tendances européennes et logiques nationales. *Politique européenne*, n° 21, 73-95.
- Dubois, V. (2010). Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet. In O. Borraz (dir.), *Politiques publiques 2 : Changer la société* (pp. 265-286). Paris : Presses de Science Po.

- Dubois, V. (2012). La fraude sociale : construction politique d'un problème public. In R. Bodin. *Les métamorphoses de la question sociale* (pp. 27-38). La Dispute.
- Dubois, V. (2013). *La culture comme vocation*. Raisons d'agir.
- Dufour, P., Boismenu, G. & Noël, A. (2008). *L'aide au conditionnel la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Bruxelles : Éditions Les Presses de l'université de Montréal-PIE, Peter Lang.
- Dupuy C. & Halpern C. (2009). Les politiques publiques face à leurs protestataires. *Revue française de science politique*, vol. 59(4), 701-722.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Alcan, 35-73.
- Duvoux, N. (2012). L'expérience vécue par les publics des politiques d'insertion. *Informations sociales*, 169(1), 108-115.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le Culte de la performance*. Calmann-Lévy.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi, Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Enthoven, S., Letor, C. & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, n°192(3), 95-108.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Les trois mondes de l'Etat-providence*. Essai sur le capitalisme moderne. Paris : Presses Universitaires de France, Le lien social.
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales*, n°49-1, 157-178.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Faure, S. & Garcia, M-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 85-94.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Fourastié, J. (1979). *Les Trente Glorieuses : Ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. France : Broché.
- Fretel, A. (2013). La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi : entre centralité et indétermination. *Revue Française de Socio-Économie*, 11(1), 55-79.
- Fretel, A., Touchelay, B. & Zune, M. (2018). Éditorial. Contrôler les chômeurs : une histoire qui se répète (forte de ses croyances et à l'abri des réalités). *Revue Française de Socio-Économie*, 20(1), 9-25.

- Friot, B. (2008). 8. Grammaire des ressources et statut des salariés : l'exemple des pensions de retraite. Dans : A.-M. Guillemard (dir.). *Où va la protection sociale* (pp. 183-201), Paris : Presses Universitaires de France.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques : Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.
- Gaudin, J.-P. (1996). *La négociation des politiques contractuelles*. Paris : L'Harmattan.
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Geay B. (2003). Du 'cancre' au 'sauvageon' : Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion' et de 'tolérance zéro'. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, n° 4, 21-31.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge : Polity.
- Glasman, D. (1999). Réflexions sur les contrats en éducation. *Ville École Intégration*, n° 117, 1-22.
- Glasman, D. (2012). « Le décrochage scolaire, nouveau nom de l'échec scolaire ». *VEI Diversité*, Hors-série n°14, p. 7-14.
- Goémé, P. (2017). Le développement de Structures de Retour à l'Ecole, vers une forme de normalisation des établissements alternatifs ? *Spécificités*, n°10(1), 167-176.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York : Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York : Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun ».
- Grozelier, A. (1998). *Pour en finir avec la fin du travail*. Éditions de l'Atelier.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Hauser M., Simmons J., Pager I., Orfield, (2004). High School Dropout, Race/Ethnicity, and Social Background from the 1970s to the 1990s. In G. Orfield (dir.). *Dropouts in America : Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge : Harvard Education Publishing Group.

- Henri-Panabière G., Renard F. & Thin D. (2013). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 183, 71-82.
- Hernandez, É. (2006). Les trois dimensions de la décision d'entreprendre. *Revue française de gestion*, n°168-169(9), 337-357.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice : A theory of personality types and model environments*. Blaisdell.
- Illouz, E., Cabanas, E. et Joly, F. (2018). *Happycratie : comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Paris : Premier Parallèle.
- Institut National des Statistiques et Études Économiques, (2013). Les décrocheurs du système éducatif, de qui parle-t-on ?
- Institut National des Statistiques et Études Économiques, (2015). Indépendants et dirigeants salariés d'entreprise : un tiers de femmes. *Insee Première*, N°1563.
- Institut National des Statistiques et Études Économiques, (2019). Auto-entrepreneurs immatriculés en 2014 : trois ans après, 36 % sont actifs. *Insee Première*, N°1765.
- Ion, J. (1991). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse : Privat.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 12-27.
- Jensen, E. (2000). Moving with the brain in mind. *Educational Leadership*, Vol. 58, 34-37.
- Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2005). *Les classes-relais et les familles*. CNFE/PJJ.
- Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2015). *Désordre scolaire : l'école, les familles et les dispositifs relais*. Paris : Pétra, Éducation, art du possible.
- Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges: L'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 109(1), 93-116.
- Kounasso, M. (2019). Un environnement militaire pour recadrer une jeunesse en décrochage: Enquête dans un dispositif EPIDE. *Agora débats/jeunesses*, 82(2), 111-126.
- Lahire, B. & Bertrand, J. (2019) *Enfances de Classe : De l'inégalité Parmi Les Enfants*. Paris XIXe : Éditions du Seuil.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. La Découverte, coll. « La Découverte/Poche ».

- Langeard, C. (2016). Des scènes artistiques à l'épreuve de l'évaluation : Ce que révèle l'impératif évaluatif dans le secteur artistique et culturel. *L'Observatoire*, 47(1), 87-89.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Le Boulch, J. (1998). *Le corps à l'école au XXI^e siècle*. Paris : PUF Pratiques Corporelles.
- Le Yondre, F. (2012). Des corps incertains : Redynamisation des chômeurs par le sport. *Le sociographe*, 38(2), 83-92.
- Le Yondre, F., (2009). *Vrais sportifs et vrais chômeurs. Le sport face au chômage comme instrument disciplinaire ou support de tactiques identitaires : des catégories sociales en jeu*. Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives soutenue le 2 décembre 2009 à l'Université Rennes 2.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence. Sociologie des enfants surdoués*. Paris : La découverte.
- Lordon, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude; Marx et Spinoza*. Paris : La Fabrique Editions.
- Magaud, J. & Join-Lambert, M.-T. (1994). *Politiques sociales. Population*, 49^e année, n°4-5, 11-98.
- Martin E. & Bonnéry S. (2002). *Les classes relais : Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Masclat, O., Misset S. & Poullaouec T. (dir.) (2019). *La France d'en bas ? Idées reçues sur les classes populaires*. Paris : Le Cavalier bleu, collection « idées reçues ».
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 136-137, 5-14.
- Mauger, G. (2011). Sur « l'idéologie du don » : Note de recherche. *Savoir/Agir*, 17(3), 33-43.
- Mendras, H. (1988). *La Seconde Révolution Française : 1965-1984*. Paris : Gallimard.
- Merrien, F.-X., Parchet, R. & Kernén, A. (2005). *L'Etat social, une perspective internationale*. Paris : Armand Colin (collection U).
- Millet, L. et Thin, D. (2012). L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, n° 86, 59-83.

- Millet, M. & Thin, D. (2004). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. In D. Glasman & F. Œuvrard (dir.). *La déscolarisation*. La Dispute.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche & Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social (2014). Tous mobilisés contre le décrochage scolaire.
- Morel S. (2014). *La Médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La dispute, « L'enjeu scolaire ».
- Neveu, É. (2015). *Sociologie des mouvements sociaux*. Paris : La Découverte.
- Oller, A.-C. (2020). *Le coaching scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Paperman, P. (2013). Care et sentiments. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non popperien*. Nathan.
- Pépin, M. & Champy-Remoussenard, P. (2017). Introduction. Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Formation emploi*, n°140, 7-25.
- Pépin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire, de quoi s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 2, 303-326.
- Périer, P. (2016). Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives. INSEE.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Pierson, P. (1994). *Dismantling the Welfare State ? Reagan, Thatcher, and the Politics of Retrenchment*. New York : Cambridge University Press.
- Piketty, T. (2019). *Capital et idéologie*. Éditions du Seuil.
- Pinell P. & Zafirooulos M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire : de la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 23-49.
- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris : La Documentation française.
- Pothet, J. (2016). Des parents 'défaillants'. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n °214, 66-79.

- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire. Québec : CTREQ.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Raveaud, M. (2005). La mise en ordre des corps à l'école en Angleterre et en France. La modernisation de l'école en contexte. In R. Malet (dir.). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct. In Jean-L. Derouet (dir.). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles, De Boeck.
- Rayou, P. (2002). *La « dissert' de philo »*. *Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : PUR.
- Rochex, J.-Y. & Tozzi, M. (2000). Apprentissage et socialisation. Canopé, CRPD de Montpellier.
- Rochex, J.-Y. (2000). Apprentissage et socialisation, un rapport problématique. In M. Tozzi & J.-Y. Rochex (coor.). *Apprentissage et socialisation* (pp.13-28). Montpellier : CNDP/CRDP.
- Rochex, J.-Y. (2000). La 'théorie' du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien. *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, 6-10.
- Rochex, J.-Y. (2011). Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? *Propuesta Educativa*, n° 35, 2011, 75-84.
- Rosanvallon, P. (1981). *La Crise de l'État-providence*. Le Seuil.
- Salais, R., Baverez, N. & Reynaud, B. (1986). *L'invention du chômage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Salman, S. (2019). Aux sources du coaching et de ses morales (1930-2018). *Ethnologie française*, 176(4), 653-670.
- Sauvadet, T. (2006). Le capital guerrier, Concurrence et solidarité entre jeunes de cité, Armand Colin, Sociétales.
- Sawicki, F. (2008). P.S. (Parti socialiste). *Encyclopaedia Universalis*, 966-971.
- Sawicki, F. (2015). Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français. *Éducation et sociétés*, n°36(2), 83-102.
- Schwartz, B. (1981). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rééd. 2007, Rennes, Éditions Apogée.

- Scott, J.-C. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Sennet, R. (1979). *Les Tyrannies de l'intimité*. Seuil.
- Singly De, F. (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- Smith, A. (1776). *The wealth of nations*. London : W. Strahan and T. Cadell.
- Soulié, C. (1997). Profession philosophe. *Genèses*, n°26, 103-122.
- Stevanovic, B. (2018). Rapport au savoir et à l'orientation des élèves scolarisés dans un dispositif de la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51(3), 79-99.
- Stigler, G. (1962). Information in the Labour Market. *Journal of Political Economy*, 70, 94-104.
- Subramanian, D. & Suquet, J. (2016). Esprit de corps et jeux de distinction étudiants. Deux faces d'un week-end d'intégration dans une école de commerce. *Sociologie*, vol. 7(1), 5-22.
- Terrail, J-P. (1984). *De quelques histoires de transfuges*. *Cahier du LASA*, n° 2.
- Testanière J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° 1, 17-33.
- Thélot, C. (2004). *Rapport de la commission Thélot*. Paris : La documentation française.
- Turkieltaub, S. (2011). Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ? *Journal du droit des jeunes*, 310(10), 37-45.
- Turkieltaub, S. (2011). Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ? *Journal du droit des jeunes*, 310(10), 37-45.
- Van Sijll, J. (2013). *Les techniques narratives du cinéma*. Eyrolles.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A., Gropsiron, M-F & Kherroubi, M. & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : Éditions La Dispute.
- Vigarello, G. (1978). *Le Corps redressé*. Paris : éditions Jean-Pierre Delarge.
- Vincent, G. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

- Vincent, G., Lahire, B & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vrancken, D. & Macquet, C., (2006). *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ?* Paris : Belin, coll. « Perspectives sociologiques ».
- Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, 50-61.
- Zaffran, J. (2015). Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire : Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Epide. *Revue française de sociologie*, vol. 56(2), 331-356.
- Zaid, A. (2018). Chapitre 5. Approche curriculaire d'un dispositif de mini-entreprise au collège et au lycée. Propositions pour une éducation à l'entrepreneuriat. In P. Champy-Remoussenard & S. Starck (dir.). *Apprendre à entreprendre. Politiques et pratiques éducatives* (pp. 95-116). Louvain-La-Neuve : de boeck supérieur.

INDEX DES TABLEAUX ET DES ENCADRÉS

○ *Index des tableaux :*

Tableau 1 – Liste des entretiens réalisés	34
Tableau 2 – Liste des observations réalisées	39
Tableau 3 – Liste des questionnaires recueillis.....	40
Tableau 4 – Liste des matériaux utilisés.....	42
Tableau 5 – Tableau récapitulatif des emplois du temps	66
Tableau 6 – Entretiens de rentrée avec les jeunes suivis par la MLDS.....	117
Tableau 7 – Termes utilisés dans les appréciations des enseignants et des intervenants	122
Tableau 8 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant	168
Tableau 9 – PCS père des coordonnateurs et PCS père des enseignants du secondaire	174
Tableau 10 – Métiers des conjoints et conjointes des coordonnateurs.....	175
Tableau 11 – Niveau scolaire déclaré des coordonnateurs	176
Tableau 12 – Tranches d’âge et opinion sur le système éducatif français	178
Tableau 13 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant et opinion sur le système éducatif.....	179
Tableau 14 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant et score de causalités.....	182
Tableau 15 – Opinion envers le système éducatif et score de causalité	182
Tableau 16 – Type de critiques portées sur le système éducatif français.....	185
Tableau 17 – Engagement associatif, syndical et militant des coordonnateurs.....	186
Tableau 18 – Stagiaires enseignants du second degré et intérêt pour la discipline enseignée (Données extérieures à la thèse)	192
Tableau 19 – Types de métiers exercés par les coordonnateurs auparavant et intérêt pour les questions pédagogiques	192
Tableau 20 – PCS du père et intérêt déclaré pour les questions pédagogiques.....	193
Tableau 21 – Niveau de diplôme des parents et intérêt pour la pédagogie.....	193
Tableau 22 – Ancienne profession et ethos entrepreneurial	220
Tableau 23 – Absences et semaines de stages effectués dans le dispositif Jules Vallès	244
Tableau 24 – Absences récurrentes déclarées par les enseignants et intervenants et élèves non notés pour causes d’absences	248
Tableau 25 – Cours et Ateliers : Absences récurrentes déclarées par les enseignants et intervenants et élèves non notés pour causes d’absences.....	250
Tableau 26 – Types de stages effectués par les élèves du dispositif Jules Vallès	299

○ *Index des encadrés :*

Encadré 1 : Article l122-2 du Code de l'éducation	19
Encadré 2 : origine scolaire des élèves en pôle de remobilisation.....	23
Encadré 3 : les trois modèles de l'Etat providence	51
Encadré 4 : Les emplois du temps	64
Encadré 5 : Typologie des décrocheurs utilisée par Christine, pilote focale du district contenant le dispositif d'Olympe de Gouges.....	78
Encadré 6 : évènements historiques ou individuels ?.....	81
Encadré 7 : Un décrochage aux multiples et équivalentes causes.....	84
Encadré 8 : La Course de voiture	92
Encadré 9 : Dans les médias, des corps repliés sur eux-mêmes	96
Encadré 10 : Dans les documents institutionnels, immobilité, fierté et mouvement.....	97
Encadré 11 : Un contrat clarifié ?.....	113
Encadré 12 : Fiche d'autoévaluation à Jules Vallès.....	115
Encadré 13 : extrait du bulletin officiel 2015.....	146
Encadré 14 : extrait du BO de 2015.....	148
Encadré 15 : Les scores de causalité.....	181
Encadré 16 : les types de critiques faites à l'institution scolaire.....	183
Encadré 17 : les domaines d'activités des coordonnateurs.....	189
Encadré 18 : les compétences pédagogiques des coordonnateurs.....	190
Encadré 19 : retour réflexif sur mon expérience.....	202
Encadré 20 : un conseil de classe qui se veut différent, réflexif et à l'écoute des élèves	215
Encadré 21 : Le bilan adressé aux intervenants.....	216
Encadré 22 : témoignages d'anciens élèves d'un pôle de remobilisation	234
Encadré 23 : Réalisme, travail et maturité	237
Encadré 24 : Réalismes et connaissances disciplinaires	240
Encadré 25 : Cours et Ateliers (Bulletin Jules Vallès 2015-2016).....	249
Encadré 26 : Un atelier subverti	258
Encadré 27 : l'entrepreneuriat pour s'en sortir	290

ANNEXES

Grilles d'entretien et questionnaire

○ Grille d'entretien acteurs :

- 1) Quelle est votre fonction dans le dispositif ?
- 2) Pouvez décrire les actions que vous y menez ?
- 2bis) *Pour les enseignants/encadrants* : insister sur le rapport aux disciplines scolaires.
- 3) Qu'est-ce qui vous a amené à travailler ici ?
- 4) Pouvez-vous décrire les jeunes qu'accompagne le dispositif ?
- 5) Selon vous quelles sont les causes les plus importantes de décrochage ?
- 6) Que pensez-vous du fonctionnement de l'institution scolaire ?
- 7) Auriez-vous des pistes d'amélioration pour le dispositif ?
- 8) Avez-vous eu d'autres activités professionnelles ?
- 9) âge / diplôme / conjoint / origine sociales

○ Grille d'entretien élèves

- 1) *Sexe/âge/ancien ou actuel élève/*
- 2) T'es en quelle classe ? (si ancien)
- 3) Tu as quel âge ?
- 4) Comment as-tu été amené à t'inscrire en MLDS ?
- 5) Autres dispositifs ?
- 6) Qu'as-tu pensé des cours en MLDS ?
- 7) Quelles matières te plaisent ou pas ?
- 8) Si tu devais ajouter/ supprimer une matière laquelle ?
- 9) Des Ateliers ?
- 10) L'ambiance de la classe ?
- 11) Quel est le niveau de la classe ?
- 12) Les encadrants ?
- 13) Aujourd'hui ?

- 14) Que font tes parents dans la vie ? nés en France ?
15) Te sens-tu comme un élève comme les autres dans ce lycée ?

○ **Questionnaire :**

- 1) Sous quel statut travaillez-vous à la MLDS ?
2) Quel est votre rôle au sein du dispositif? N'hésitez pas à le détailler
3) Comment avez-vous été amené(e) à connaître la MLDS ?
4) Comment avez-vous été amené(e) à participer au dispositif MLDS ? N'hésitez pas à détailler
5) Depuis combien de temps participez-vous à un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire (y compris autre que la MLDS ; MGI, MGIEN, classes relais etc.) ?
6) Quel temps estimez-vous y consacrer chaque semaine ?
7) Quels sont les aspects qui vous plaisent le plus au sein de vos actions dans les dispositifs ?
8) Selon vous, comment pourrait-on faire évoluer les dispositifs ?
9) Selon vous, quelles seraient les 3 causes principales du décrochage scolaire ?
10) Comment pourriez-vous qualifier votre opinion vis-à-vis du système éducatif français ?
 plutôt positive *neutre/entre les deux* *plutôt négative*
10 bis) Pourquoi ?

Situation, parcours et environnement social

- 11) Âge :
12) Genre/sexe *F* *M*
13) Avez-vous exercé d'autres professions (hors job d'été et étudiant) ? Si oui lesquelles ?
14) Quel(s) diplôme(s) possédez-vous ?
15) Quelle est ou était la profession de votre mère ? Et de votre père ? Et de votre conjoint(e) si vous en avez ?

Mère : _____ *Diplôme* : _____

Père : _____ *Diplôme* : _____

Conjoint(e) : _____ *Diplôme* : _____

- 16) Etes-vous actif dans une association ? Un syndicat ? Un parti politique ?

17) Diriez-vous que vous avez été bon(ne) élève durant votre scolarité ?

18) Avez-vous des enfants ? S'ils ont fini leurs études, quelles professions exercent-ils ? Quels diplômes les plus élevés ont-ils obtenus ? S'ils sont encore scolarisés, quelles sont approximativement leurs moyennes générales ?

Entretien avec Christine, Pilote Foquale

Nous avons choisi de placer en annexe un de nos premiers entretiens avec Christine, la pilote Foquale. Il nous semble particulièrement intéressant puisqu'il aborde des questions pratiques liés au dispositif mais intègre aussi de nombreux éléments plus subjectifs de la part des enquêtés que l'on retrouve à différents moments dans cette thèse :

Christine

Mais ce qui fait aussi partie de la difficulté de cette mission-là, c'est qu'en fait...

Florian

Il y a beaucoup d'inconnues.

Christine

Oui, enfin je pense, de choses qui sont... Le cadre, d'abord, est très changeant ces dernières années et finalement, il est très lié aux ressources qu'on a localement. Et moi, en fait, j'ai pris la mission, pas en juin de cette année, en juin de l'année dernière donc je suis encore dans la découverte de plein de choses. Mais quand je ne pourrai pas répondre, je te le dirai.

Christine

En fait, là, j'ai succédé à quelqu'un qui s'occupait de ce qu'on appelle la plateforme d'appui et de suivi des décrocheurs. Alors la plateforme d'appui et de suivi des décrocheurs, c'est un dispositif qui existe depuis 5-6 ans, maintenant. Il doit y avoir un BO particulier, c'est lié aussi aux politiques de la Ville. Je ne sais plus quel est le BO. Mais en tout cas, qui a été repris dans le cadre d'une circulaire que je t'ai envoyée, qui date de 2013. Donc moi, quand j'ai succédé, j'avais regardé un peu les textes et du coup, j'étais dans l'idée de ces textes-là alors qu'en fait, les personnes qui travaillaient sur le terrain, elles étaient dans l'idée de choses qui avaient été mises en place avant, au moment de la mise en place de ces plateformes, l'idée étant d'avoir plusieurs partenaires et pas seulement l'Éducation nationale, qui se préoccupe des élèves qui sont sortis du système éducatif sans niveau de qualification et qui passent un CAP. Donc d'avoir ces partenariats, il fallait monter tout ça. Mais encore avant, je pense que c'était surtout par la MGI, qui s'est aussi appelée MGIEN, Mission Générale d'Insertion. C'était avant, Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire. Et encore avant, c'était Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale. Donc je pense qu'historiquement, on

est passé de quelque chose de très centré sur l'Éducation nationale mais avec l'idée que des jeunes qui n'étaient pas dans le cadre scolaire, il fallait les insérer socioprofessionnellement, donc c'était des personnes de l'Éducation Nationale qui géraient des dispositifs où on va insérer socioprofessionnellement.

Florian

C'était quelle époque, ça ? Enfin quel dispositif ?

Christine

C'était la MGIEN. Et je pense que c'était à partir des années 80, à mon avis. Mais par exemple, dans mes difficultés, c'est très difficile d'avoir à la fois le temps de la pratique, dans le cadre de cette mission plus du lycée, et en même temps d'avoir le temps d'une réflexion un peu large, et en même temps d'avoir le temps de construire l'historique institutionnel de tout ça. Par exemple là, mes réponses sont très flottantes. Et normalement, rapidement, tu en sauras beaucoup plus que moi. Donc moi, ce que je pense, c'est qu'on est parti de quelque chose qui était dans l'institution Éducation Nationale mais avec comme idée qu'il fallait insérer les jeunes. C'est quand on a commencé à faire monter en puissance l'accès démocratique à des savoirs de plus en plus importants. Mais en même temps, il y a toujours l'idée qu'il y a des gamins qui ne rentrent pas dans ce cadre-là, donc on va quand même les mettre au travail.

Et après, quand l'Éducation Nationale disparaît, je pense que c'est qu'on est à un moment où on se rend compte que finalement, l'Éducation Nationale, de façon très pratique et concrète, peut certes avoir la responsabilité, donnée par la Nation, de veiller à ce que les élèves qu'elle n'a pas su instruire correctement trouvent leur place dans le monde professionnel, mais dans la pratique, elle n'arrive pas à le mettre en place s'il n'y a pas les personnes humaines qui sont au cœur des dispositifs. Ils n'ont pas les ressources, tout seul, pour arriver à faire en sorte que des jeunes qui avaient du mal avec l'école trouvent une place positive, professionnellement, surtout dans un contexte de crise économique. Donc on passe à MGI, avec l'idée qu'il faut des partenaires. Donc après, on aboutit à cette idée de plateforme, c'est-à-dire qu'en fait il y a une rencontre régulière de personnes qui travaillent avec les jeunes de 16 à 25 ans, pour les aider, pour les accompagner, pour trouver leur place dans la société adulte, en quelque sorte. Donc il y a une problématique à la fois, de socialisation, d'instruction, et aussi de mise en emploi.

Florian

Ces partenaires, ce serait quoi ?

Christine

Les partenaires, ça peut être aussi bien les Missions Locales, les CFA, les Pôles Emploi, ça peut être aussi des associations, des clubs de prévention, donc c'est les éducateurs de rue, ça peut être la PJJ. Donc nous, tu verras, on est en train... on va essayer de se constituer, même, un annuaire de nos partenaires parce qu'en réalité, si on prend les choses au sérieux, les partenaires sur un territoire de plusieurs villes, c'est énorme. D'autant plus que maintenant, il y a une injonction... je suis convaincue qu'elle va quand même dans le bon sens... qui est de monter ensemble de la prévention en amont de l'âge de 16 ans.

Florian

De la prévention du décrochage ?

Christine

Du décrochage. C'est d'autant plus pertinent que d'abord, le décrochage... Toutes les personnes qui ont travaillé avec des jeunes décrocheurs, y compris dans le cadre de recherche de sociologie, de psychologie... on se rend compte que parmi les facteurs, il y a des choses qui sont très en amont des premiers apprentissages scolaires. Et pour les personnes qui sont dans l'institution, notamment les CPE... Moi j'étais CPE avant d'être proviseure-adjointe... on se rend bien compte, quand on discute avec les élèves, que la difficulté avec l'école, elle est inscrite bien avant le lycée, et même avant le collège. Une de mes premières expériences au collège, j'avais beaucoup de gamins qui étaient exclus de cours et en fait, une première rupture par rapport à mes représentations, c'est quand j'ai découvert que même l'école maternelle était un mauvais souvenir. J'étais très naïve... Je savais bien qu'à partir du CP, les choses allaient mal mais j'avais l'idée, comme ça, un peu... vraiment naïve d'être sur un territoire où il y a beaucoup d'enfants qui étaient scolarisés très jeunes et de me dire : « je vais leur parler de l'école maternelle », quand ils disaient qu'ils n'aimaient pas l'école. Donc je remontais le fil, je pensais qu'à l'école maternelle il y avait l'institut magique, dont ils se souviendraient... Mais non, en fait, dès la maternelle, pour certains, ça n'allait pas. Donc l'idée de la prévention, elle est liée au fait que la rupture avec l'école, elle peut être très ancienne.

Et une autre difficulté plus récente, c'est que finalement on est passé du collège unique à ce qu'on pourrait appeler le lycée unique. En ce qui me concerne, je suis convaincue que c'est une très bonne évolution. Et je pense que ça serait bien qu'il y ait une fac unique. Mais ça, c'est une conviction... c'est mon éthique personnelle. Il se trouve qu'elle est raccord avec, à la fois, l'institution en France mais aussi avec le cadre européen. Mais j'ai aussi un avis un peu déniaisé, c'est-à-dire qu'on a déjà beaucoup de mal à faire en sorte que l'école unique, ça soit quelque chose de positif pour les profs des écoles et les élèves. À la fac, ça commence aussi à poser des problèmes, c'est-à-dire qu'en fait, c'est un énorme travail social derrière tout ça. Mais moi, plus ça va... mon expérience professionnelle, personnelle, me convainc de plus en plus qu'y compris les jeunes dont on pouvait penser qu'ils étaient « ininstruisables », finalement, quand il y a un bon étayage, quand tout à coup il y a un désir d'apprendre qui peut arriver, ils sont capables d'apprendre tout un tas de choses. Et j'ai tendance à penser que même des savoirs très savants, ils peuvent facilement devenir accessibles, si vraiment il y a une dynamique de désir d'apprendre qui se met en place.

Florian

Tu penses que... on est passé du lycée unique, c'est-à-dire... parce que les branches professionnelles et technologiques ont quand même une... ça fait 50 % des lycéens.

Christine

En apparence... mais ça, c'est très personnel. En apparence, il y a toujours les filières sauf que quand même, dans les textes, c'est de plus en plus dit qu'on doit organiser des passerelles. L'idée du lycée des métiers, c'était d'avoir un lieu où finalement, ce qui compte, c'est des parcours de formation avec des publics très diversifiés. Et malgré tout, quand on regarde dans les faits, maintenant, un jeune qui, après le collège, s'arrête d'aller à l'école, ce n'est pas quelque chose qui est dans la norme, du tout. C'est-à-dire que finalement, après le collège, y compris des familles qui sont très loin de la forme scolaire, y compris des élèves qui sont en grande rupture avec l'école... Après, là aussi, c'est un point de vue qui est quand même un peu distant. C'est-à-dire que peut-être qu'en allant rencontrer ces jeunes et ces familles, on verra d'autres choses mais moi, il me semble qu'y compris les personnes qui sont très très loin de l'école, l'idée maintenant c'est qu'après le collège, ça continue. Et que quelque chose de très important, y compris pour des familles d'immigration récente, c'est le baccalauréat. Donc certes, il n'y a pas 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, certes il y a un lycée avec des

modalités de répartition des élèves qui est encore de l'ordre du très très sélectif et stigmatisant, mais en même temps, concrètement, on a de plus en plus de jeunes qui vivent ensemble, qui se retrouvent ensemble, dans certains établissements comme ici, avec beaucoup de mixité sociale, dans un même lieu, dans un même lycée. Le lycée (X), c'est le même pour l'élève de seconde Métiers relations clients-usagers, qui est une filière tertiaire pas très valorisée, que celui du...

Florian

De terminale S...

Christine

Oui, voire... nous on n'a pas de terminale S mais on a un BTS design graphique qui est assez prestigieux. Ils sont dans le même lycée et ils se côtoient quotidiennement. Mais du coup, avec les mêmes problématiques que le collège unique. Il y a des établissements, sûrement, qui sont constitués par des populations très proches, où les gens sont très proches les uns des autres. Je ne sais pas, j'imagine que si on va à Louis-le-Grand ou Henri IV, on n'a pas trop la question de la mixité sociale. Après, il y a aussi des établissements, ici, où je pense qu'il n'y a pas de mixité sociale et où il y a des populations très très loin de la forme scolaire, y compris dans des filières un peu d'excellence mais une des caractéristiques sur le territoire, là, de notre district, et en particulier à (X), et aussi à (Y), c'est que dans les collèges et encore plus dans les lycées, parce qu'on rapatrie en lycée des élèves qui étaient en primaire et au collège, on a une mixité sociale très importante. Mais là aussi, c'est une impression. C'est très compliqué parce que les données qu'on a avec la base élèves, elles ne sont pas très pertinentes, à mon avis, et pas très bien construites. Il y a toute une réflexion, là aussi, dans les rectorats, sur le fait qu'on a des données mais on ne sait pas très bien comment on les produit. Mais comme ça, mon ressenti, c'est qu'on a à la fois des gens qui sont dans des situations très précaires du point de vue de leur place sociale, aussi bien économique que culturelle, et en termes de légitimité, et à l'inverse, des personnes qui, surtout culturellement, dans notre établissement et sur le territoire, sont dans une reconnaissance sociale et un confort social très important, voire économiquement. Parce que quand même, ici, ça s'est embourgeoisé. On a quand même des gens, sur le territoire, qui ont des niveaux de revenus déclarés importants. Exemple, il n'y a pas longtemps, on a une mère d'élève qui voulait savoir si elle aurait droit... parce qu'on a une nouvelle tarification de cantine par le quotient familial donc elle voulait savoir si elle

aurait droit à une aide, parce que 248 € par trimestre c'était beaucoup pour elle. Ma secrétaire ne s'en est pas remise parce qu'elle déclare aux impôts plus de 160 000 € par an. Sachant qu'on a, a contrario, des élèves dont les parents déclarent, comme revenu, je pense, le RSA. Enfin en tout cas, ne sont pas imposables. Le souci, c'est que... c'est comme pour le collège unique, en fait, on ne sait pas bien faire en sorte que cette mixité donne lieu à une connaissance mutuelle des élèves, et à quelque chose qui a un sens social que je considérerais comme positif. C'est-à-dire qu'en fait, dans l'établissement, c'est des élèves, souvent, qui n'arrivent pas bien à vivre ensemble. Mais pourquoi ça pose la problématique d'être plus en amont dès 16 ans, c'est que comme il y a une logique, là aussi à laquelle j'adhère, qui est de dire : ça ne rime à rien de faire redoubler des gamins sous prétexte qu'ils sont en difficulté, alors qu'en fait on va leur reproposer les mêmes enseignements, dans un même contexte. On voit bien qu'en général, ça produit du décrochage. On est dans une dynamique où les élèves passent de plus en plus vite, quelles que soient leurs difficultés, d'un palier à l'autre. Donc on accueille, y compris en lycée professionnel, des élèves qui ont moins de 16 ans, qui du coup sont très proches des collégiens de 3^{ème}. Parce que pendant longtemps...

Florian

Les 3^{èmes} préprofessionnelles, c'est ça ?

Christine

Non, c'est en seconde. C'est-à-dire qu'en fait, on a de plus en plus d'élèves qui sont en grande difficulté mais qui n'ont pas redoublé. C'est comme l'idée d'un lycée ou d'une fac unique, c'est-à-dire que moi, dans mes convictions, je suis persuadée qu'effectivement, le redoublement tel qu'il existe, en plus rien que par le terme, sauf cas très exceptionnels, ça ne produit pas... c'est des convictions, c'est aussi une expérience d'année en année... ça ne produit pas de choses positives. Le problème, c'est que l'absence de redoublement, tel que ça a été mis en place pour l'instant, c'est-à-dire avec très peu d'accompagnement et d'étayage, ça ne produit pas non plus de résultat positif, non seulement du point de vue des apprentissages mais en plus, en termes de socialisation, ça a complètement changé la physionomie des classes avec lesquelles travaillaient les profs d'enseignement professionnel. C'est-à-dire qu'en fait, le seul intérêt du redoublement, ce n'est pas que ça a amélioré les résultats, c'est que par contre, toute la période de maturation, de puberté, d'autant moins mal prise en charge que les parents n'ont pas forcément eu la possibilité de vivre ça de leur côté,

parce qu'ils étaient éventuellement au boulot ou chargés de famille... Donc tout ce marasme qui, jusqu'à présent, restait cantonné au collège, arrive dans les classes d'enseignement pro, maintenant. Et comme les gamins ont moins de 16 ans, les dispositifs qui servaient, dans les classes d'enseignement pro, à prévenir des situations d'élèves qui étaient en difficulté, jusqu'à une période très récente, ils n'étaient pas destinés à ce public-là. Donc on a plein d'élèves de classes de seconde, sortant de troisième, qui en fait ne pouvaient normalement pas être gérés par la mission de lutte contre le décrochage scolaire. Donc ça, c'est en train de changer. J'ai encore fait une parenthèse...

Florian

Je vais juste reprendre sur le passage de la MGI à la MLDS, comment il s'est fait ? Et aussi, le lien entre la plateforme d'appui et de suivi des décrocheurs et la MLDS.

Christine

Le passage à la mission de lutte contre le décrochage scolaire, en fait c'est des termes qui changent avec un texte de cadrage. Moi, ce que je comprends... parce qu'encore une fois, j'ai un peu de mal à réussir à connecter tous les textes de cadrage, leur mise en pratique et ma pratique quotidienne. Mais moi, ce que j'en ai compris, l'été où je me suis penchée vraiment dessus, et en prenant les termes au sérieux, c'est : mission de lutte contre le décrochage scolaire, ça veut dire que finalement, la priorité ce n'est plus l'insertion, qui quand même est dans la perspective de dire : on trouve une place au jeune dans la société. Et en général, insertion, dans les représentations communes, c'est insertion socioprofessionnelle, donc c'est la mise en emploi. Mais c'est des politiques... là aussi... Après, c'est très complexe parce que... enfin c'est plutôt très compliqué pour moi parce que c'est aussi des terminologies... qui va faire un stage à la Direction Régionale de l'Emploi, de 5 jours d'observation et du coup, d'avoir accès aussi à ce qui fait sens pour d'autres partenaires, notamment les Pôles Emploi. Autour de la question de la mise en emploi, il y a toute la question de l'employabilité des personnes. C'est-à-dire avec mission générale d'insertion, en arrière-plan, plus ou moins proche mais en arrière-plan, dans les représentations des gens, il y a finalement : la mission de l'État c'est qu'on a des gamins sur le territoire national, et en tout cas, un jour, il faudra qu'ils aillent bosser et qu'ils soient capables d'assumer ce qu'on attend d'eux pour être employables. Et le pire, c'est quand on arrive... ce n'est pas d'être inéducable, c'est d'être inemployable. Ce qui est quand même... j'allais dire... je le dis... c'est trash, en fait. C'est

hyper violent. En fait, on s'intéresse à vous parce que vous allez être une bonne main d'œuvre. Ce qui est une possibilité de ce que peut proposer comme mission l'État par rapport aux jeunes qu'il accueille, avec tous les aspects de contrôle et tout ça. Donc là, la MLDS, c'est à un moment, quand même, de changement de politique, même s'il n'est pas toujours extrêmement perceptible. C'est-à-dire que du coup, on est plus sur l'idée que ce qui compte, c'est de faire en sorte que tous les jeunes soient scolarisables, pour arriver à un niveau de qualification. Et derrière, il y a toute la logique de l'émancipation. Il y a quand même l'idée que finalement, ce qui est prioritaire, c'est de permettre aux jeunes d'accéder à un niveau de formation qui fait que certes, ils vont peut-être être employables mais en même temps, ils vont avoir une capacité à penser un certain nombre de choses par eux-mêmes. J'ai envie de dire, si on pousse jusqu'au bout, ils vont être employables et ils vont être aussi syndicables.

Florian

Tu penses que c'est politisé comme ça ?

Christine

Ce n'est pas dit. C'est des textes régaliens donc ce n'est pas du tout dit de façon explicite. Peut-être, d'ailleurs, c'est aussi un des problèmes dans notre société, c'est-à-dire que finalement, tout le travail du législateur, il est très peu porté, y compris dans les institutions, y compris médiatiquement. Alors qu'en fait, quand on regarde les textes et qu'on essaie, justement, d'être au-dessus, dans l'interprétation, qu'est-ce que ça veut dire concrètement ? Il y a quand même des gros changements. Soit il y a une logique qui est que l'État, à travers l'Éducation nationale, est là pour permettre d'avoir des gens qui vont être une main d'œuvre, c'est sa priorité, qui vont s'insérer, donc avec toute la logique, aussi... justement, à travers les filières professionnelles, ou générales et technologiques, que finalement, les bassins de formation, ça doit correspondre à des bassins d'emploi, et on forme parce qu'il y a de l'emploi. D'un autre côté... c'est-à-dire qu'en fait, l'Éducation nationale, elle régule l'arrivée dans la société adulte, c'est-à-dire par le travail, des jeunes, à commencer par les jeunes qui peuvent être problématiques. On fait de la régulation, on trie tout ça. Soit un autre versant, qui est celui de l'instruction publique, en fait, quand même avec un aspect de socialisation, mais finalement, ce à quoi on veille, c'est de permettre à chacun d'accéder au niveau d'instruction auquel il a droit, pour pouvoir lui, prendre sa place, avec une idée de mise en responsabilité. Donc d'un côté, on a plutôt l'idée d'employabilité, dans les discours... Alors pareil, ce n'est

pas toujours très évident... et de l'autre côté... Si tu participes à des réunions avec des partenaires de la région Île-de-France, tu l'entendras aussi pas mal, il y a l'idée de la mise en capacité. C'est-à-dire qu'on va permettre aux personnes de valoriser leurs propres capacités à faire des choses. Du coup, pour moi, le passage de la MGI à la MLDS, il acte du souhait du législateur de revenir à un dispositif qui est davantage celle d'une institution qui va être du côté de l'émancipation, du côté de l'attention aux usagers. Après, ça rentre complètement en cohérence avec tout le cadre de la refondation de l'école. Le problème, après, c'est que les termes, très vite, sont aussi... surtout dans un contexte médiatique... ils sont repris, ils se ... par exemple l'idée de la bienveillance. C'est-à-dire qu'on est attentif à l'élève de manière très différente si ce qu'on cherche, c'est à tout prix à ce qu'il soit employable, à ce qu'il rentre dans un certain rang, ou bien si ce qu'on cherche c'est de lui permettre de s'émanciper, de s'épanouir.

Florian

Donc la MLDS chercherait aussi à raccrocher l'élève à l'école, c'est ça ?

Christine

Oui. En fait, l'idée... c'est pour ça que c'est vraiment la lutte...

Florian

Le fait de le faire sortir rapidement pour trouver du travail et aussi de raccrocher l'élève...

Christine

En tout cas, une formation. Sachant que ça rentre... parce qu'après, la difficulté, c'est que dans l'Éducation nationale, il y a une volonté forte des personnels de l'Éducation nationale, à laquelle j'ai pu participer régulièrement aussi, c'est-à-dire de dire : oui, la priorité, c'est l'école. D'ailleurs la difficulté, avec les filières professionnelles, c'est-à-dire : est-ce que vraiment, en allant envoyer les élèves en stage, on n'est pas en train, justement, de permettre aux entreprises d'avoir une main d'œuvre qui ne va pas forcément être formée ? Donc il y a beaucoup de frilosité, avec l'idée de tisser des liens avec le monde de l'entreprise et de professionnaliser les élèves. Mais en même temps, la MLDS, elle ne dit pas que ça, il ne faut pas du tout le faire. Et en particulier, sur la région, il y a une politique très volontariste par rapport au développement des centres de formation d'apprentis. Et il y a une politique aussi très volontariste pour faire reconnaître ce qui me paraît... mais ce n'était pas forcément mon point de vue avant, donc c'est aussi lié à des déplacements, de mes représentations par rapport

à mon expérience... qui me paraît quand même pertinent. C'est-à-dire que dans un contexte d'apprentissage, ou dans un contexte de formation dans une entreprise, il y a des jeunes gens et des jeunes filles qui n'arrivent pas à travailler de façon positive dans le cadre scolaire, qui là, découvrent que finalement, ils peuvent dans leur travail trouver du plaisir, s'investir positivement. Et finalement, peut-être moi, l'objection que j'avais avant, si on balance des jeunes dans le monde professionnel, c'est le meilleur moyen, justement, de ne pas leur permettre d'y entrer avec les armes pour être critique. Et finalement, dans la pratique et dans ce que je vois, je me rends compte que ce n'est pas si vrai que ça et que... je le déplore mais c'est quand même la réalité... malheureusement, il y a beaucoup de contextes de classes ou finalement, telles que les choses se mettent en œuvre, et ce n'est pas du tout conscient et volontaire de la part des profs mais c'est ce qui se passe, on lamine l'esprit critique des élèves, on lamine leur capacité à se sentir responsables de ce qui leur arrive, alors qu'il y a au contraire des CFA ou des entreprises qui savent bien s'y prendre avec les jeunes.

Je n'avais pas du tout préparé ça mais du coup, petite anecdote, par exemple, moi j'ai commencé à bosser assez jeune, à faire des petits boulots. Un des trucs où je n'ai pas tenu du tout, c'est le Mc Do, où j'ai fait les trois heures de formation et j'ai fini aux poubelles, et je suis partie. Et il y a 3-4 mois maintenant, parmi nos partenaires on travaille avec un espace dynamique d'insertion. Ça, c'est des dispositifs qui sont financés par les fonds régionaux, qui accueillent des publics en très très grande difficulté, des jeunes 16-25 en très grande difficulté. En fait, ils travaillent eux-mêmes en partenariat avec les Missions Locales. Donc c'est soit des anciens décrocheurs, soit des jeunes migrants. Vraiment, c'est un public avec lequel c'est très compliqué parce qu'ils sont très loin de l'école, très loin des institutions, souvent dans des situations de précarité énormes. Donc il y a un travail à faire, par exemple, pour les aider à trouver un logement, pour les aider à avoir accès à la CMU. Des publics avec lesquels nous, à l'Éducation nationale, on ne sait pas du tout bien travailler. Et même les Missions Locales ont du mal. Donc lors de la dernière réunion à laquelle j'ai assisté, en fait, j'ai dû complètement remanier mes représentations par rapport à Mc Donald's parce qu'à cette réunion, une personne qui... qui part sur un autre service mais là, qui travaillait sur toute l'organisation pédagogique et les périodes de formation en entreprise, a expliqué que finalement, un des meilleurs lieux de formation et d'accueil de ces jeunes, c'était le Mc Donald's, je ne sais plus si c'est de (X) ou de (Y), parce qu'il y a un type qui est là, qui est manager, qui en fait, fait

des efforts pour accueillir ces jeunes qui ne savent même pas parler correctement français, et pour vraiment participer à les former, à les intéresser. Donc en fait, la MLDS, quand on regarde le cadre, c'est aussi vraiment dans cette optique-là, d'où l'idée de la plateforme. C'est se dire que ce n'est pas chacun dans son coin, avec ses représentations par rapport au fait que les autres ne savent pas s'y prendre, c'est au contraire d'avoir un espace d'échange pour que chacun, en confiance, puisse dire ce qu'il ne sait pas bien faire, et que chacun puisse aussi découvrir que : tiens, par rapport à telle situation d'un jeune, il y a tel partenaire. Mais du coup, c'est un partenaire humain et concret, ce n'est pas... Là aussi, c'est un peu compliqué parce que quand on lit le BO, évidemment, c'est des entités... Au quotidien, en fait, c'est humaniser ces partenariats, cette plateforme, parce que très concrètement... et là, moi, je vois bien la différence, dans ma pratique professionnelle... quand on reçoit un jeune ou une jeune, clac, il nous parle de ce qui lui arrive, on se dit « Tiens, il y a Untel, par rapport à ce qu'il me raconte, moi ça me fait écho, je pense qu'à tel endroit, il pourrait être bien pris en charge, on pourrait lui proposer des choses pertinentes ». Alors que dans ce qui existait avant la mise en place des plateformes, justement, la difficulté c'est que chacun travaillait dans son coin et en plus, avec aussi des logiques concurrentielles sur les jeunes qu'on accueille. Alors l'Éducation nationale un peu moins, parce nous, de toute façon, avec l'obligation scolaire, on en reçoit quand même beaucoup, des jeunes. Mais par exemple, l'espace dynamique d'insertion et la Mission Locale, s'il n'y a pas cette logique de partenariat, ils peuvent très vite être en concurrence sur des publics.

Florian

Oui, bien sûr.

Christine

Alors il ne suffit pas qu'il y ait un texte qui décrète qu'on va travailler en plateforme. S'il n'y a pas une rencontre humaine qui fait que quand on reçoit le jeune... Moi, il y a un jeune homme qui est en terminale CAP, qui était très décrocheur l'année dernière, cette année ça recommence, il voulait à tout prix venir au lycée. Et finalement, il a fini par aller à la Mission Locale. Il m'a parlé de la personne qui l'a reçu, j'attends qu'il me ramène vraiment les coordonnées mais je pense que je la connais. Donc je vais pouvoir d'abord l'appeler, la remercier ou lui mettre un mail : « super, merci de l'avoir reçu » et du coup, on va travailler ensemble. Même pour le jeune, c'est rassurant. Et en fait c'est beaucoup plus simple parce

que je pourrai lui dire clairement où est la limite, qu'est-ce qui fait que nous, ça bloque et qu'on n'y arrive pas. Alors que sinon...

Florian

Qu'il soit balloté entre différents acteurs...

Christine

Oui, et c'est surtout les premières réunions auxquelles j'ai assisté, enfin que j'étais censée animer mais je ne savais pas trop quoi faire. En fait c'était terrible parce que tout le monde était dans l'accusation de l'autre. Donc voilà, dans ce cadre de la MLDS, je pense qu'il y a aussi cette idée-là, d'arriver à travailler ensemble.

Florian

Donc il y a cette idée de partenariat... Je me demandais aussi, qu'est-ce qu'il y a de particulier, on va dire, dans la pédagogie, qui est mis en place dans les classes MLDS ? Enfin dans la pédagogie ou alors simplement dans ce qu'on va faire avec eux, ce qu'on va leur apprendre, comment on va les accompagner, etc.

Christine

Chez nous... Après je te repropose, j'appellerai Lauryne et si je ne l'ai pas je lui ferai un mot. Chez nous, on avait trois dispositifs jusqu'à maintenant. Là il n'y en a plus qu'un, pour l'instant, qui est ouvert. Ce sur quoi on voudrait travailler, c'est un dispositif pour des sortants de 3^{ème}, qu'on accueille, qui n'ont pas eu d'affectation à la rentrée. Donc ça, c'est le projet dont je t'ai parlé, qui n'existe pas encore, qui doit se mettre en place. Pour toi, ça peut être très intéressant, peut-être, de voir ce que c'est que des personnes qui tout d'un coup, essaient de monter un projet, en plus avec différents partenaires, différentes institutions. Par contre, tu pourrais déjà... parce que je ne pense pas qu'il y ait d'obstacle pour que... après, comme je t'ai dit, il faudra qu'on cadre légalement... Il y a un dispositif qui a plusieurs modules, qui existe sur le lycée Olympe de Gouges, qui fait partie du district, qui est à (Y), qui est de l'accueil d'élèves plus âgés, décrocheurs ou décrochés. Décrocheurs, ça veut dire qu'ils étaient inscrits à la rentrée dans un établissement, ils commencent à s'absenter, dans ce cadre-là. Parce qu'on parle en général de décrocheurs mais quand nous, à l'Éducation nationale, on distingue décrocheurs et décrochés... décrocheur, c'est celui qui est toujours inscrit quelque part et qui commence à s'absenter, décroché c'est celui ou celle qui n'a, en général, pas réussi son examen, c'est souvent des plus âgés, qui n'a pas eu de qualification et qui n'est plus

scolarisé. Parfois, il peut y avoir des décrochés très jeunes. On peut tomber sur un décroché de 4^{ème} qui par exemple, suite à un conseil de discipline, ne s'est jamais réinscrit nulle part et en fait... Là aussi... c'est un avis de l'ordre du ressenti mais je pense que tu vas peut-être dégoter des infos qui seront précieuses pour tout le monde... il y a, à mon avis, quand même, sur le district, une petite dizaine voire une petite vingtaine de jeunes gens et jeunes filles qui sont devenus complètement invisibles parce que finalement ça arrange tout le monde, à un moment donné, d'arrêter de chercher à savoir où ils sont. Parce que ceux qui sont là et qu'on prend en charge, ils sont déjà très nombreux, pour lesquels on a besoin de dépenser plus d'énergie que ce qui est prévu par le cadre ordinaire. Donc eux, ça peut être des décrochés. Je ne sais plus, c'est... Maryse Esterle, ça te dit quelque chose ? Une sociologue qui bosse dans le Nord, qui a écrit un bouquin, je crois que c'est *Les Invisibles*, ou *Les Élèves transparents*, je te retrouverai ça, qui est une ancienne éducatrice. Après, ce n'est pas de la sociologie de très haut niveau, c'est plutôt de l'observation un peu élaborée, mais c'est intéressant. Elle dit... dans l'introduction, je crois, de son livre, elle pointe le fait que finalement, ces élèves-là, s'ils disparaissent, ça arrange tout le monde, en fait. Finalement, c'est des futurs adultes qui probablement, vivront une vie toujours parallèle, à commencer par économique, face à la société telle qu'elle peut être décrite. Nous, c'est clair qu'il y a des élèves qui sont concernés par cette problématique. Souvent, ils sont décrochés dès le collège. Après, le problème, c'est que... d'où l'intérêt d'avoir quand même des personnes extérieures, qui peuvent aussi regarder ce qui se passe de ce côté-là parce que nous, la difficulté, c'est que quand on leur court après et qu'on les rend à nouveau visibles, ça nous engueule dans des difficultés innommables, et on a très peu de choses à leur proposer. Donc finalement, moi la première, on a tous intérêt à être complices du fait qu'ils restent invisibles. Donc on a toujours de très bonnes raisons de ne pas les retrouver. Et je dis bien : moi la première.

Florian

Vous suivez, d'ailleurs, un peu, les élèves qui sont passés par ces classes ?

Christine

En fait, il y a très peu d'outils.

Florian

Ici, ça commence... pour replacer le contexte... Ici, il n'y avait pas de classe MGI ou MLDS, c'est ça ?

Christine

Dans l'établissement...

Florian

Et donc il va y en avoir...

Christine

Sur le district, il y avait trois dispositifs et il y en a deux qui ont fermé cette année. Il y avait trois lieux d'accueil du dispositif. Mais sur ces questions-là... en fait je vais te mettre en contact avec Lauryne, qui est la coordinatrice, et Marie-José, peut-être aussi. Parce qu'une des difficultés que j'ai, c'est que finalement je suis censée piloter tout un tas de choses mais il y a plein de choses que je pilote de très loin. Donc ces dispositifs, maintenant, cette année, je sais que je me suis dit qu'il fallait que j'aille voir de près, que je rencontre les gens. Parce que pour revenir à ta question sur les pratiques pédagogiques, en fait, dans ces dispositifs travaillent des profs ou des CPE qui sont juste des profs et des CPE normaux, on va dire, qui n'ont pas forcément de formation spécifique, qui n'ont pas forcément d'accompagnement et de régulation spécifiques, qui travaillent en heures supplémentaires, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une structure avec ce qu'on appelle des heures post. Il n'y a pas, statutairement, des personnes qui travaillent sur ces structures-là pour accueillir un public particulier. Ce sont des personnes qui sont rémunérées sous forme d'heures supplémentaires effectives, donc en fonction du travail réalisé. Du coup... mais là aussi, c'est de l'ordre du ressenti, je pense qu'il y a très peu d'endroits où réellement, les pratiques pédagogiques sont élaborées et pensées de façon très très particulière par rapport à la problématique du public concerné. Et ce qui me conforte dans cette idée, c'est d'une part que si les deux dispositifs, chez nous, ont fermé, c'est en particulier parce que les profs étaient usés et qu'ils avaient l'impression de ne pas réussir à s'en sortir avec ces élèves-là. Mais là, je te dis, précisément, Lauryne aura beaucoup plus de choses à dire que moi. Elle n'a pas réussi à me dire, encore... parce qu'il y a aussi des histoires de relations institutionnelles hiérarchiques. Ces dispositifs dépendent d'établissements dont je ne suis pas le chef d'établissement. Donc en parler, pour elle qui est coordinatrice, de façon très claire, avant qu'on se connaisse très bien, ce qui est le cas maintenant, c'était très compliqué parce que forcément, ça voulait dire qu'elle me racontait des choses concernant des difficultés de fonctionnement, qui étaient du ressort d'un chef d'établissement...

(...)

Voilà. Mais ce qui est clair c'est que finalement, on a des profs, là, qui ne sont pas suffisamment accompagnés, qui ne sont peut-être pas, aussi, suffisamment convaincus de la pertinence de ce qui se fait. C'est-à-dire qu'ils ont accepté cette charge supplémentaire mais ils ne sont pas forcément rentrés dans une réflexion sur : quel est l'intérêt pour la société de se préoccuper de ces gamins-là ? Qu'est-ce qu'on fait avec eux ?

Florian

Je pourrais voir, par exemple, des profs ?

Christine

C'est pour ça qu'il faut vraiment qu'on voie avec Charles Soulié. Je pense qu'à la fac, ils doivent avoir des billes. Il est sociologue. Moi j'ai eu ses coordonnées par Jean-François Laé mais... lui, il a enquêté sur des terrains hyper compliqués. Je pense que ce qu'il faut juste, c'est qu'on arrive à avoir un petit cadre qui fait qu'après, c'est un peu un sésame pour te présenter aux profs et dire « Dans le cadre d'un partenariat... » Et en fait, ça je ne l'avais pas du tout anticipé, ce matin je me suis dit : il faut quand même, maintenant, qu'on cadre. Et moi je n'ai pas de modèle, il faudrait que j'aie un modèle, même si c'est sur une autre académie, pour pouvoir proposer un document. Si tu peux le dégoter pour les vacances, c'est à partir du 17 novembre.

Florian

Je vais me renseigner là-dessus.

Christine

Pendant les vacances, comme j'ai du temps, je pourrai appeler les gens, me déplacer. En tout cas, ce qui est sûr, c'est que sur les profs qu'on va rencontrer pour les 3^{èmes}, je leur ai dit, ils savent, les partenaires seront très contents de te rencontrer. Après, c'est des adultes majeurs et vaccinés, il n'y a pas de souci.

Et par rapport aux pratiques pédagogiques, il y a un documentaire qui est passé sur Arte sur un dispositif qui s'est monté à Bondy, qui est passé la semaine dernière. Je ne sais plus... mon ordinateur est capricieux... je peux t'envoyer le lien.

Florian

Oui, je veux bien.

Christine

Je vais essayer, en même temps que je te parle, d'y aller tout de suite parce qu'après, je risque d'oublier. C'est un documentaire sur un dispositif de prise en charge de décrochés à Bondy. Moi, c'est Lauryne qui m'a passé l'info. Lauryne, c'est une des coordinatrices pour le district. C'est une fille qui est très très investie. Et là, c'est un collègue d'un autre district qui gérait ce dispositif, qui lui a signalé quand le documentaire passait. Par contre, par exemple ça, c'est le nombre d'échanges, en plus de ce que je fais d'habitude au lycée, et c'est énorme.

Florian

C'est la question que j'avais, le temps que ça te... Alors toi, c'est nouveau, c'est cette année, de toute façon, donc tu ne peux pas vraiment savoir.

Christine

Moi, c'est la deuxième année que j'entame. En termes de temps, par rapport à... moi, mon rôle, si on voulait bien le faire... c'est pour ça que me suis **41.06** cette année les jeudis.

Florian

Tu as un agenda bien chargé.

Christine

Oui... des fois ça ne veut rien dire mais là, ce n'est pas du bluff. Mais si on veut vraiment bien le faire, je pense qu'il faudrait une journée par semaine, toutes les semaines. Ceci dit, ce n'est pas inassumable de faire ça et en plus, d'être adjoint dans cet établissement, qui n'est pas un énorme établissement.

Je n'ai pas réussi à trouver... diffusion... je te l'envoie...

Pourquoi je te parle de ça ? C'est un documentaire pas mal fait, où on voit les jeunes et des profs ensemble. Il y en a eu un aussi, pas mal, sur Public Sénat, récemment, dans les débats de Public Sénat, sur les décrochages. Mais où on ne voyait pas les jeunes dans le cadre du dispositif, alors que là on les voit au travail avec les profs. Et moi, ce qui m'a frappée... après, est-ce que c'est lié au documentaire, où on ne montre pas tout, ou est-ce que c'est lié effectivement à ce qui se passe ? C'est l'absence de temps de reprise avec les jeunes, de moments où la parole s'est libérée dans le cadre du groupe et où en fait, l'adulte n'a pas pu aller avec le jeune dans la continuité d'un certain travail d'élaboration, pour lui permettre de déplacer un peu ses représentations. Je m'explique concrètement. Il y a une scène où un prof, qui est un type, on sent, bienveillant, attentif, d'ailleurs avec une bonne relation avec la classe, une bonne relation dans le sens où en tout cas, il ne fait pas de mal à ses élèves, on sent qu'il

leur transmet les choses. Ce qui est un peu flottant, c'est quel type de savoirs il partage avec eux. Ça, c'est aussi toujours la difficulté sur ce type de dispositif parce que forcément, l'éducatif est important, en plus c'est des classes très hétérogènes. Mais on voit, notamment à un moment donné, il anime un cours de maths... je pense que c'est un bon pédagogue. Je n'ai jamais été prof, j'aurais été, je pense, une très mauvaise pédagogue. Moi, là, comme ça, je me dis : c'est un bon prof. Et comme il est dans ce cadre-là, et probablement, il le fait aussi... il doit peut-être être prof principal ou dans d'autres contextes... à un moment donné, je ne sais plus très bien comment ça vient, il est interpellé par un des jeunes à qui il a demandé, je crois, de présenter quelque chose. Oui, il les fait travailler, je pense, sur la biographie, ou un récit, un truc un peu avec de l'intime... sur les souvenirs. Bref, il demande à un des jeunes de passer devant les autres, dire ce qu'il a fait. Et en fait, très vite, le jeune arrive à lui renvoyer la situation, notamment en le questionnant sur son niveau de revenu. Donc moi, ce que je trouve très bien, le prof répond, très clairement... de toute façon, les revenus des enseignants, ce n'est pas secret, je trouve que c'est la bonne position... il lui répond, si ce n'est que ce n'est pas forcément le cadre d'un cours habituel, mais là on comprend qu'il est capable d'ouvrir cet espace. Par contre, là où moi, ça me met un peu en questionnement, c'est que le jeune est dans un rentre-dedans un peu provocateur, très ado, sur le fait que le prof ne gagne rien. Le prof, de façon très positive, arrive à commencer à lui répondre que peut-être, il ne gagne pas grand-chose mais finalement, il trouve qu'il a un bon niveau de vie, qu'il a la chance d'avoir une maison, il part en vacances. Il n'attaque pas l'élève en disant « Est-ce que toi, tu peux partir en vacances ? » Il sait que beaucoup de personnes ne partent pas en vacances... ce qui peut arriver... Parfois, tu as des profs qui ouvrent ce genre d'espace et ça se referme hyper violemment parce qu'ils trouvent ça insupportable. On a des profs, par exemple, qui ont des comptes Facebook et qui demandent des exclusions temporaires pour des élèves qui ont vu sur le compte Facebook que leur fille s'appelait Zinzinette et en classe, ont dit « Votre fille s'appelle Zinzinette ». Donc il pourrait très bien être beaucoup plus... donc vraiment, c'est un bon prof. Sauf qu'en fait, dans le documentaire en tout cas, on comprend que ça s'arrête. Et finalement, le jeune, on a l'impression qu'il est resté dans une représentation, malgré tout, très figée. Et de ce que je peux percevoir, moi, dans les établissements, où de ce que j'ai pu percevoir en creusant un peu avec Lauryne, dans les dispositifs tels qu'on les a proposés, on retombe toujours sur quelque chose d'extrêmement

scolaire dans le sens où, finalement, la seule chose qui compte dans l'espace de l'établissement scolaire, c'est cette transmission des savoirs scolaires, **46.13** assez peu personnalisés, et que tout le travail d'émancipation, de capacité à questionner ses représentations, à les déplacer, pas forcément à rentrer dans les représentations qui sont celles du prof, mais en tout cas avoir cette possibilité d'un déplacement, est très peu travaillée. Or pour moi, ça fait vraiment partie des choses qu'il serait essentiel de travailler avec ses élèves. Donc dans un coin de ma tête, je me suis dit : si nous, on monte un dispositif, il faut... moi j'appelle ça un espace de reprise... qu'il y ait un espace pour qu'à un moment donné... et ça ne peut pas se faire avec le groupe. Les adultes, avec le jeune de façon plus individuelle... en tout cas si ça se fait en groupe, ce n'est pas avec le groupe au moment du cours. Qu'il y ait un espace particulier où on sait qu'on va pouvoir permettre aux élèves d'avoir la possibilité de voir d'autres représentations que les leurs. Mais c'est compliqué parce que quand on le formalise...

Florian

C'est-à-dire, de rencontrer les profs autrement, c'est ça, dans un autre contexte ?

Christine

Oui, et d'avoir un espace où ils entendent un adulte qu'ils respectent, qu'ils affectionnent même, j'ai envie de dire. Parce que là, on voit, ce jeune, il est dans une provocation mais qui devient une bonne provocation parce que le prof lui renvoie du positif. Voilà, il y a de l'affectif positif qui circule entre eux. Et en fait, qu'ils aient affaire à un adulte qu'ils affectionnent et qui va avoir une représentation du monde qui n'est pas celle qu'eux ont, ou qui ouvre une possibilité à laquelle ils n'avaient pas pensé. C'est-à-dire, en fait, un travail de socialisation, enfin d'autres choses. Le problème, c'est que quand on formalise trop ça, ça ne se fait pas non plus.

Florian

Bien sûr.

Christine

Alors c'est d'inventer des espaces, je ne sais pas, ça peut être... moi ça m'arrive moins en étant proviseure-adjointe mais quand j'étais CPE, par exemple, les élèves savaient qu'ils pouvaient venir dans mon bureau, notamment s'ils avaient été exclus mais aussi autrement, s'installer... on ne mettait jamais d'élèves en retenue mais il arrivait qu'on en ait mis en

retenue donc ils s'installaient dans mon bureau avec du travail. Et moi, pendant que je travaillais, c'était un espace où ils pouvaient balancer des choses, comme ça, et où il y aurait ce que j'appelle de la reprise. C'est-à-dire non pas leur dire « tu as tort » ou « tu as raison » mais... ils donnent un avis sur quelque chose. Par exemple là, sur cette histoire de combien... je l'ai vu il n'y a pas longtemps, je l'ai vu l'an dernier avec un élève qui pensait que pour bien réussir, il fallait gagner 50 000 euros par mois. Donc il ne s'agit pas de lui dire « Non, pas du tout » mais plutôt d'ouvrir un espace de questionnement. Et éventuellement de dire « Moi, en tout cas... » mais on a discuté assez régulièrement, parce qu'il revenait sous d'autres prétextes. Mais je pense qu'au final, ses représentations se sont déplacées, mais sans que ce soit parce qu'il fallait qu'il ait tort, parce qu'il a vu que visiblement, de façon sincère, moi, son histoire de 50 000 euros par mois, ce n'était pas quelque chose qui me parlait positivement. Donc peut-être, par rapport au contenu, ça, pour l'instant, ce n'est pas vraiment pensé dans les dispositifs. Et sûrement aussi, un peu comme les élèves qu'on rend invisibles, parce qu'en fait c'est quelque chose qui est très délicat à faire vivre, qui n'est pas programmable. Donc ça, ça rentre en contradiction avec ce qu'on fait d'habitude.

Florian

Dans le lycée où je travaille, il y a des classes... c'est un lycée professionnel et il y a une classe de 3^{ème} préprofessionnelle. Ce qu'ils font pour ça, pour les rencontrer, c'est un petit voyage de trois jours, en début d'année, pour les voir autrement.

Christine

Oui, ça par contre, les voyages et les sorties, ça se fait beaucoup. Où effectivement, du coup, il y a une autre rencontre qui se passe.

Florian

Oui, c'est ça.

Christine

Mais souvent, c'est très ponctuel.

Florian

Et après, chacun rentre à nouveau dans son rôle.

Christine

Oui. Et si tu vois le film... tu verras, peut-être que tu ne verras pas comme moi mais moi, mon ressenti c'est qu'à un moment donné, justement, ce qui fait que le prof... je ne l'ai vu

qu'une fois mais dans mon souvenir... je l'ai vu récemment, il y a deux semaines, même pas... il repasse à autre chose, il a une pirouette pour repasser à autre chose et finalement, pourquoi, parce qu'effectivement, le savoir scolaire... Oui, et le savoir tel qu'il est enseigné, le savoir scolaire, c'est ça ou ce n'est pas ça. Ce qui d'ailleurs est aussi une limite sur certains enseignements. Tout prof qui veut essayer d'enseigner de façon un peu vivante et proche de savoirs plutôt universitaires, à un moment donné ça touche sa limite, la forme scolaire. Même en maths, des fois ça peut être ça, ou ça, ou ça. Mais en général, à l'école, c'est ça ou ce n'est pas ça. Or là, sur la question de : qu'est-ce qui fait la valeur d'une vie humaine ? Finalement, il n'y a pas de réponse. Le prof, il voit bien qu'il n'a pas la possibilité d'être dans quelque chose qui affirme qu'il y a une réponse univoque, qui est la sienne. Donc il ouvre cette porte mais il la referme très vite par une petite pirouette, alors qu'à mon avis c'est là qu'il y a un vrai travail avec ces jeunes-là, qui sont en difficulté avec l'école, justement, d'ouvrir pour eux le fait que quand on vit autrement que ce qu'ils se représentent, on peut y trouver son compte. Pour moi, c'est essentiel. Si le jour où le gamin voit que finalement, quelqu'un qui a grandi avec l'école, qui s'est approprié les savoirs à l'école, qui a une vie où d'ailleurs, il ne gagne pas forcément 50 000 euros par mois, il trouve un contentement, il trouve du plaisir à vivre, ça ouvre un peu plus vers l'idée de se dire : peut-être que l'école, ce n'est pas si mal que ça. Mais comment mettre ça en place ? Ce n'est pas si évident que ça.

Florian

En parlant de ces élèves, comment tu décrirais le profil type, ou les profils types, des décrocheurs ?

Christine

La difficulté, c'est qu'il n'y en a pas vraiment... enfin... déjà... Ce qui est difficile c'est qu'aussi bien sur la manière dont ça se manifeste que sur les raisons qu'on peut découvrir qui font qu'un gamin décroche, il y a plein de variables qui ne sont pas toujours très faciles à déterminer. Si je me centre sur mon expérience concrète et récente ici, sur les sections d'arts appliqués, où on a des élèves qui probablement, quand même, ont eu un rapport heureux, à un moment donné, à leur scolarité, n'ont pas été en trop grosse difficulté, en trop grande souffrance avec les apprentissages, donc ils arrivent quand même à venir jusqu'en seconde générale et technologique arts appliqués...

Florian

Vous avez beaucoup de décrocheurs qui viennent de ces filières-là ?

Christine

Il n'y en a pas beaucoup mais il y en a quand même, chez nous. Là, je te parle du lycée (X). Là, c'est plutôt des élèves qui, à un moment donné, sont dans l'angoisse... enfin plutôt des élèves, les élèves auxquels je peux penser concrètement, qui sont dans une angoisse de la relation au groupe, c'est-à-dire qui ont du mal avec la violence quotidienne que c'est d'être obligé d'être au sein d'un groupe, tout le temps avec les autres, tout le temps à faire les mêmes choses, tout le temps soumis à une réussite. Donc on a plutôt des symptômes qui sont de l'ordre de la dépression et de l'effacement. En tout cas nous, ici, au lycée (X), on a deux classes en seconde, trois en première, trois en terminale, on n'a pas de symptômes de perturbation de cours, sauf de façon très exceptionnelle. L'an dernier on en a eu un en première, qui d'ailleurs est mieux dans ses baskets, on peut dire, cette année. C'était un garçon et il a exprimé avec beaucoup de violence quelque chose qui était plutôt de l'ordre, là aussi, de ce que je pourrais appeler une dépression. Du coup après, dans les remédiations, on est plutôt dans une psychologisation de ce qui arrive à ces élèves et éventuellement, dans une médicalisation. C'est plutôt des élèves qui viennent de milieux... pas forcément, on a quand même beaucoup d'enfants « bobo », la maman qui déclare 160 000 euros par an, c'est dans une filière arts appliqués. Mais en même temps, on a aussi des personnes... on a quand même des élèves qui viennent de milieux populaires, dans ces filières, et on a aussi des personnes, pas mal, de la petite bourgeoisie du coin. On a aussi un recrutement un peu plus éloigné, parce que c'est une filière qui est présente dans très peu d'établissements dans l'académie. En fait ce qui les réunit, je pense, vraiment, c'est plutôt un parcours positif avec l'école, jusqu'au moment où par rapport à leur propre représentation des attentes des adultes, ils ne sont pas capables d'y arriver. C'est une forme d'effacement. Alors les manifestations sont très « psy ». Ça peut être la crise de spasmophilie, la grande dépression, le gamin qui ne vient plus du tout, ou les crises de violence à répétition mais qui ne sont pas des débordements par rapport au cadre scolaire. C'est de la violence, je ne sais pas... je vais frapper... il n'est pas passé à l'acte mais... je vais faire comme si j'allais frapper l'adulte mais ce n'est pas... bavardage répété, je me fous de la gueule du copain, je conteste le prof en tant que prof.

Florian

Et les autres décrocheurs, ce serait plus ce profil, c'est ça ?

Christine

Alors que sur le lycée professionnel... donc je redis bien, ici à (X), sur le lycée professionnel on a un recrutement de beaucoup plus grande proximité pour les filières tertiaires, parce qu'on a une filière marchandisage visuel, là c'est des profils qui ressemblent beaucoup à ceux du design d'arts appliqués. En fait, c'est une filière à faible effectif. Marchandisage visuel, c'est aussi beaucoup lié à la pratique artistique et c'est des élèves avec un petit capital culturel, pour la plupart d'entre eux, qui sont plutôt dans une relation positive au savoir. Mais sur les filières tertiaires, on recrute des élèves qui viennent parce que c'est à côté de chez eux, parce qu'il y a des copains qui sont déjà là, parce qu'il faut continuer après le collège, mais qui ne sont pas dans une relation positive avec l'école, et souvent ils ne sont pas dans une relation positive avec l'école depuis longtemps. Et un grand nombre d'entre eux grandissent dans des familles, parfois aussi dans d'autres contextes que le contexte familial, parce qu'on a quand même des élèves, aussi, qui peuvent être en foyer ou en famille d'accueil, ou suivis régulièrement par des éducateurs, mais en tout cas ils grandissent dans un contexte où les adultes ne sont pas immédiatement persuadés du fait que l'école est un lieu où ils vont être bien accueillis et où on va pouvoir... C'est de l'ordre du ressenti pratique, ce que je dis et du coup, très personnel. Je ne suis pas sûre qu'ailleurs, on dise forcément la même chose. Mais s'il y avait quelque chose qui les rassemble, de mon point de vue, c'est finalement que leur place à eux et à leurs parents dans l'établissement, non seulement elle ne va pas de soi mais en plus, souvent, quand on la leur fait, on la leur fait par le négatif. En fait, on la leur fait en leur disant « Ce n'est pas votre place, ici », ou « tel que vous vous y prenez, ce n'est pas comme ça qu'il faut vous y prendre ». C'est-à-dire que c'est des enfants qui savent... ils résistent d'ailleurs beaucoup à ce qu'envoient les parents... Alors ceux de filières arts appliqués, ils résistent aussi à ce qu'envoient les parents parce qu'ils sont dans une absence, ils veulent que plus personne ne s'occupe d'eux. Là, il y a une grosse résistance à ce qu'envoient les parents parce qu'en général, quand on voit les parents, c'est la honte pour tout le monde, c'est-à-dire que tout le monde va être jugé : l'enfant, ses parents... Donc ça, ça crée un profil de décrocheur avec lequel c'est très difficile de travailler immédiatement parce que...

Florian

Parce que les parents ne sont pas avec ?

Christine

Oui, puis c'est surtout qu'en fait, si on veut vraiment travailler, il faut recréer une relation de confiance avec tout le monde. Et puis il faut peut-être aussi être au clair sur : qu'est-ce qui fait qu'on a la conviction que c'est important de revenir à l'école ? Est-ce qu'on est plutôt du côté de dire : il faut revenir à l'école parce que comme ça, il sera en emploi, ou est-ce qu'on est plutôt du côté de se dire : il faut qu'il revienne à l'école parce que comme ça, il pourra être responsable de lui-même, s'émanciper par rapport à un certain nombre de choses ? Donc déjà, être clair pour soi dans ses représentations. Souvent, les deux peuvent être quand même imbriqués, ce n'est pas non plus complètement contradictoire. Et parfois, il faut aussi savoir où on met les pieds. Il y a des parents... Ici sur le territoire, par exemple, on a beaucoup de familles polygames, du Mali et de la Mauritanie. Je ne suis pas persuadée qu'un papa de famille polygame, si je le reçois et que dans la manière dont on parle ensemble, il perçoit que Madame Menuet, sa conviction, c'est que ce serait super que sa fille, ou même son fils, soit capable de s'émanciper par rapport au groupe, de penser par lui-même, de dire « je », ce que je répète souvent aux élèves, que c'est une chance de pouvoir faire ça, je ne suis pas persuadée... après, je peux le dire aussi aux parents... mais je ne suis pas persuadée que si j'y vais comme ça, franco... Pareil, le temps de la discussion, de la reprise, des réaménagements, le temps pour que le papa comprenne que je ne vais pas non plus être dans une..., c'est un entretien très rapide. À mon avis, le papa, de façon plus ou moins consciente, il va tout faire pour que surtout, son gamin ne revienne pas là. Donc la grosse difficulté, c'est ça, d'arriver à entrer en relation réciproque, qui soit une relation de reconnaissance réciproque alors que très souvent... mais moi je participe aussi à ça au quotidien... c'est des familles et des élèves qu'on ne voit que dans le cadre d'une relation où ils sont disqualifiés et où nous, en plus, on ne se qualifie pas autrement que comme ceux qui sont là pour dire : « Tu as ta place où tu ne l'as pas ». Mais après, sur les profils, si on a une diversité, même dans les manifestations pour ces élèves de pro, il y a plein de profils différents. Je pourrai te passer, par contre... pareil, dès qu'on aura fait le cadrage, je pourrai même t'inviter, on a des réunions du groupe de prévention de décrochage scolaire au sein de l'établissement. On signale des élèves à la mission de lutte contre le décrochage scolaire. On a essayé de mettre en place un cadre... parce qu'en fait, on est tellement submergés par des situations possibles d'élèves décrocheurs que sans cadre, c'était très difficile de ne pas se perdre dans des grandes discussions sur les situations des élèves, mais finalement, on parlait d'un ou deux élèves et on ne mettait rien en

place, alors qu'on en avait beaucoup plus qui étaient concernés. Donc on a essayé de faire un peu des typologies des décrocheurs, plutôt lycée pro. Ça, je peux te le lire. Par contre après...

(...)

Donc dans les groupes, le premier, on a caractérisé : élèves connaissant des difficultés importantes du point de vue des apprentissages et pour lesquels une réorientation en CAP est envisagée. Nous, on travaille uniquement avec les secondes, en groupe de prévention au décrochage scolaire, sur le lycée, parce que sinon il y avait trop de situations. Donc on se concentre sur ces élèves-là, auxquels on propose une prise en charge particulière. Et c'est plutôt les secondes professionnelles-tertiaire. Mais à chaque fois, j'insiste sur le fait qu'il faut qu'on soit attentifs parce qu'en fait, on a aussi des élèves qui décrochent en arts appliqués. Donc le premier groupe, c'est vraiment des élèves qui ont des difficultés cognitives. Alors là aussi, c'est très délicat. Comme je t'ai dit tout à l'heure, je suis convaincue que... à part très très grave, et c'est vraiment fondé, c'est une conviction politique ancienne que j'avais mais qui se réalise dans mon expérience professionnelle... c'est-à-dire que contrairement à Mc Do, là-dessus, je suis plutôt sans arrêt confortée. C'est-à-dire qu'y compris des gamins qui, pour parler crûment, ont l'air d'être complètement débiles et tarés, à un moment donné, on voit que finalement, parfois, il y a des choses qui se débloquent et à une vitesse assez faramineuse. Du coup, c'est très complexe parce que là, il s'agissait, l'année dernière, quand on a cette typologie d'élèves, et on en aura sûrement encore cette année, qui effectivement sont dans une sorte de débilité par rapport aux attentes de l'institution et même plus largement, de la société et des adultes en général, y compris leurs propres parents. Donc c'est comment les rapatrier dans des formations, des CAP où déjà, ils vont être en plus petit nombre, où, au niveau des apprentissages cognitifs, on ne va pas leur proposer des choses auxquelles ils ne comprennent absolument rien, mais en même temps, il y a tout un travail à faire pour que ce ne soit pas une finalité et un truc qui arrive comme un couperet. Après, tu rencontreras peut-être la COP d'ici. Moi j'ai un peu de mal avec ces modalités donc là aussi, à chaque fois, ce qui est très difficile c'est comment travailler avec tout le monde, tout le monde n'a pas forcément les mêmes visées, les mêmes convictions. Mais l'an dernier, avec ces élèves-là, elle a fait un boulot qui fait que notamment, on en a deux qui sont en CAP chez nous cette année et pour lesquels, je pense, ça va permettre de repartir sur un parcours d'apprentissage positif.

Ensuite, le deuxième groupe : élèves connaissant des difficultés du point de vue de l'attitude dans le cadre scolaire, de la persévérance scolaire en termes de travail et d'assiduité. Donc là, c'est plutôt des élèves qui sont dans un décrochage déjà visible mais qui n'emmerdent pas le monde. Quelque part, c'est ceux avec lesquels on a bien envie de travailler. Ils sont absents mais on sent que... alors quand je dis qu'ils n'emmerdent pas le monde, ils se font quand même parfois exclure de cours mais on sent...

Florian

Pas spécialement d'hostilité.

Christine

Oui. Ils sont encore touchants. Je dis souvent... c'est quelque chose qui est assez tabou dans notre institution mais en fait, quand on veut travailler avec un élève, il faut qu'on soit touché par lui et que lui soit aussi, quelque part, touché par le prof, symboliquement parce que sinon, il n'y a rien qui se passe. Donc eux, ils ont encore cette capacité à se rendre aimables, à être touchants. Ils donnent envie aux adultes de bosser avec eux. Donc c'est à eux qu'on va proposer le plus de dispositifs, en dehors de la classe d'étayage, où ils seront éventuellement dans des prises en charge collectives. Donc là, je ne te détaille pas tout mais à l'occasion...

(...)

Le troisième groupe : élèves connaissant des difficultés du point de vue de la soumission au cadre scolaire et dont les comportements sont perturbateurs, y compris en dehors de la classe.

(...) Avec lesquels il y a un vrai travail à faire d'acceptation du fait qu'à l'école, il faut être soumis. Que si on n'est pas soumis aux profs, aux horaires, ça ne va pas. Et là aussi, un des obstacles avec certaines familles ou élèves qui grandissent dans des milieux populaires, c'est que derrière « soumis »... avant d'arriver à faire comprendre qu'en fait, c'est être soumis pour gagner une part de liberté supplémentaire, qu'en fait ce n'est pas être soumis à une personne, ce n'est pas être soumis à quelqu'un qui va vous exploiter. Finalement, c'est l'idée d'autonomie. Intégrer en soi-même le fait qu'on est soumis à un certain nombre de choses, ce n'est pas du tout la même chose que d'être soumis, pour parler très clairement, à son patron ou au mec de Pôle Emploi qui dit que ça ne va pas. Donc là, c'est des élèves avec lesquels, souvent... qui sont tordus, du point de vue du cadre. Moi, j'emploie exprès des termes crus parce qu'on souffre un peu aussi, dans notre institution, du fait qu'il y a toute une édulcoration du vocabulaire mais qui en fait, est bien plus cruel et renvoie aux mêmes choses.

Alors dans le premier groupe, j'aurais les élèves un peu débiles, comment est-ce qu'on va les faire sortir de leur débilité ? Quels étayages on va leur donner ?

Florian

Après les chiants, les feignants... !

Christine

Le deuxième groupe, c'est les élèves attachants mais... ils n'arrivent pas à s'y mettre.

Florian

Oui, les feignants, et les chiants après !

(interruption)

Christine

Oui, en fait elle est tordue, c'est-à-dire... Exemple, j'arrive tout à l'heure dans une salle, avant que tu viennes, pour une intervention à la demande d'un prof pour replacer du cadre, et c'est des élèves qui sont comme ça... Moi, quand j'étais au collège, il y avait des gamins qui étaient exclus parce qu'ils faisaient le poirier. C'est super dur parce que pour quelqu'un de très extérieur, on peut se dire : qu'est-ce que c'est que cette institution qui passe son temps à ne pas prendre ce qu'il y a à prendre avec le gamin et à transmettre le savoir... (...) Sauf que le problème c'est que le savoir scolaire et le travail intellectuel supposent quand même qu'on ait une certaine capacité à mobiliser son énergie ailleurs que dans son corps. En même temps, avec des limites. Par exemple, en termes de dispositif pédagogique pour la prévention du décrochage scolaire, peut-être qu'il y aurait à inventer d'autres modalités de canalisation que le fait d'être assis pendant des heures et des heures. Et quand on discute avec des intellectuels de la manière dont ils sont au travail intellectuellement, on se rend bien compte que ce n'est pas forcément des temps assis toute la journée sur sa chaise.

Florian

Oui, bien sûr.

Christine

Ça peut être en marchant, ça peut être d'ailleurs en faisant du sport. En tout cas, dans le cadre du lycée, ils sont complètement tordus et le gros du travail, c'est d'arriver... en fait, c'est de l'ordre de la castration, finalement. Le deuxième et le premier groupe, c'est plutôt de l'accueil, de l'accompagnement et eux, à un moment donné, c'est des élèves avec lesquels il va falloir... c'est tout le discours sur la limite. Mais dans la pratique, il est effectivement

fondé. C'est-à-dire qu'il va falloir arriver à les soumettre au cadre dans un premier temps, tout en accompagnant. Moi, ma conviction c'est que ça peut se faire par la parole. Le fait que cette violence symbolique là, on ne l'exerce pas pour les soumettre et les exploiter, on l'exerce pour leur permettre de voir qu'ils ont la capacité de se soumettre à un cadre et ensuite, à l'intérieur de ce cadre, de faire tout un tas de choses qu'ils ne feront pas sans ce préalable-là. Et là, c'est souvent le travail le plus problématique. En fait, c'est extrêmement difficile. D'ailleurs, les assistants d'éducation, on les met un peu en difficulté en leur demandant de gérer ça parce qu'en fait, quand le travail porte ses fruits, c'est souvent très mal perçu par les adultes qui sont à l'extérieur du moment où le travail s'est passé, parce qu'il porte rarement ses fruits de façon complètement définitive et évidente. Souvent on crée un désir, chez ces élèves, d'arriver à faire des efforts pour se soumettre au cadre et du coup, de se mettre au travail intellectuel, mais ils ont encore plein de points sur lesquels ils ne savent pas bien s'y prendre, tout simplement parce qu'il faut beaucoup de temps, finalement, pour apprendre à se maîtriser comme ça. Donc c'est juste insupportable pour les profs qui sont restés à l'extérieur du travail mené parce qu'ils ont l'impression qu'on leur renvoie le tordu, qui s'est un peu détordu.

(...)

Et le quatrième groupe, qui rejoint un peu le premier, c'est les élèves discrets, passifs, qui sont en difficulté de compréhension. Ici, notamment, on a tous les élèves qui sont allophones, ou des élèves qui sont primo-arrivants, qui commencent à bien parler français mais qui ont quand même un certain retard, ou des élèves qui étaient assez débiles par rapport au cadre, donc qui étaient dans le premier groupe, enfin qui ont commencé à progresser mais qui ont encore besoin d'un étayage énorme, parce qu'ils ont des lacunes dans les apprentissages qui font que si on les met dans un cadre banal, sans soutien, ils sont largués et au bout d'un moment, ils se démobilisent. Donc ça, c'est un groupe qu'on a rajouté parce que souvent, ce profil-là, finalement, il passe aussi à la trappe, dans un contexte où on est...

Florian

C'est celui qui ne se fait pas remarquer.

Christine

Voilà.

Florian

Et qui en plus, est là, donc pas absent.

Christine

Voilà. On les découvre au moment du conseil de classe et on se rend compte qu'on n'a rien mis en place. Le collègue dont je te parlais tout à l'heure, qui a fait un diplôme universitaire en sociolinguistique, il est aussi prof de français. Donc il a vocation à bosser pas mal avec ceux-là.

Certification des coordonnateurs : extrait du journal officiel de la République Française du 7 mai 2017

Arrêté du 5 mai 2017 relatif à l'organisation de la formation conduisant au certificat de professionnalisation en matière de lutte contre le décrochage scolaire»

NOR : *MENE1710932A*

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 122-2;

Vu le décret no 2017-791 du 5 mai 2017 relatif au certificat de professionnalisation en matière de lutte contre le décrochage scolaire;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 23 mars 2017, Arrête:

Art. 1er. – La formation prévue à l'article 3 du décret du 5 mai 2017 susvisé se compose: *a)* D'une formation théorique sous la forme de six modules obligatoires: 120 heures; *b)* De trois modules d'approfondissement au choix: 30 heures; *c)* D'une formation pratique en établissement organisée en deux modules obligatoires: 40 heures. Les modules mentionnés au précédent alinéa sont fixés par l'annexe au présent arrêté.

Art. 2. – La préparation à l'obtention du certificat de professionnalisation en matière de lutte contre le décrochage scolaire est une formation professionnelle organisée de manière coordonnée avec l'activité exercée par le candidat, en formation initiale ou continue. Les candidats en formation sont accompagnés jusqu'à la présentation des épreuves par un tuteur volontaire choisi en raison de son expérience: – soit parmi les personnels titulaires du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (section coordination pédagogique et ingénierie de formation) ou du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (section coordination pédagogique et ingénierie de formation); – soit parmi les personnels titulaires du certificat de professionnalisation en matière de lutte contre le décrochage scolaire. Ce tuteur exerce ses fonctions en formation initiale dans le cadre de la mission de lutte contre le décrochage; il est désigné par le recteur en concertation avec les corps d'inspection et avec les centres de formation.

Art. 3. – La formation est organisée pendant une année scolaire conformément à l'annexe du présent arrêté. Les périodes de formation professionnelle sont déterminées de façon à permettre l'organisation des épreuves de l'examen pour l'obtention du certificat de professionnalisation en matière de lutte contre le décrochage scolaire à partir du troisième trimestre de l'année scolaire et avant la fin de l'année civile.

Art. 4. – Les dispositions du présent arrêté sont applicables dans les îles Wallis et Futuna.

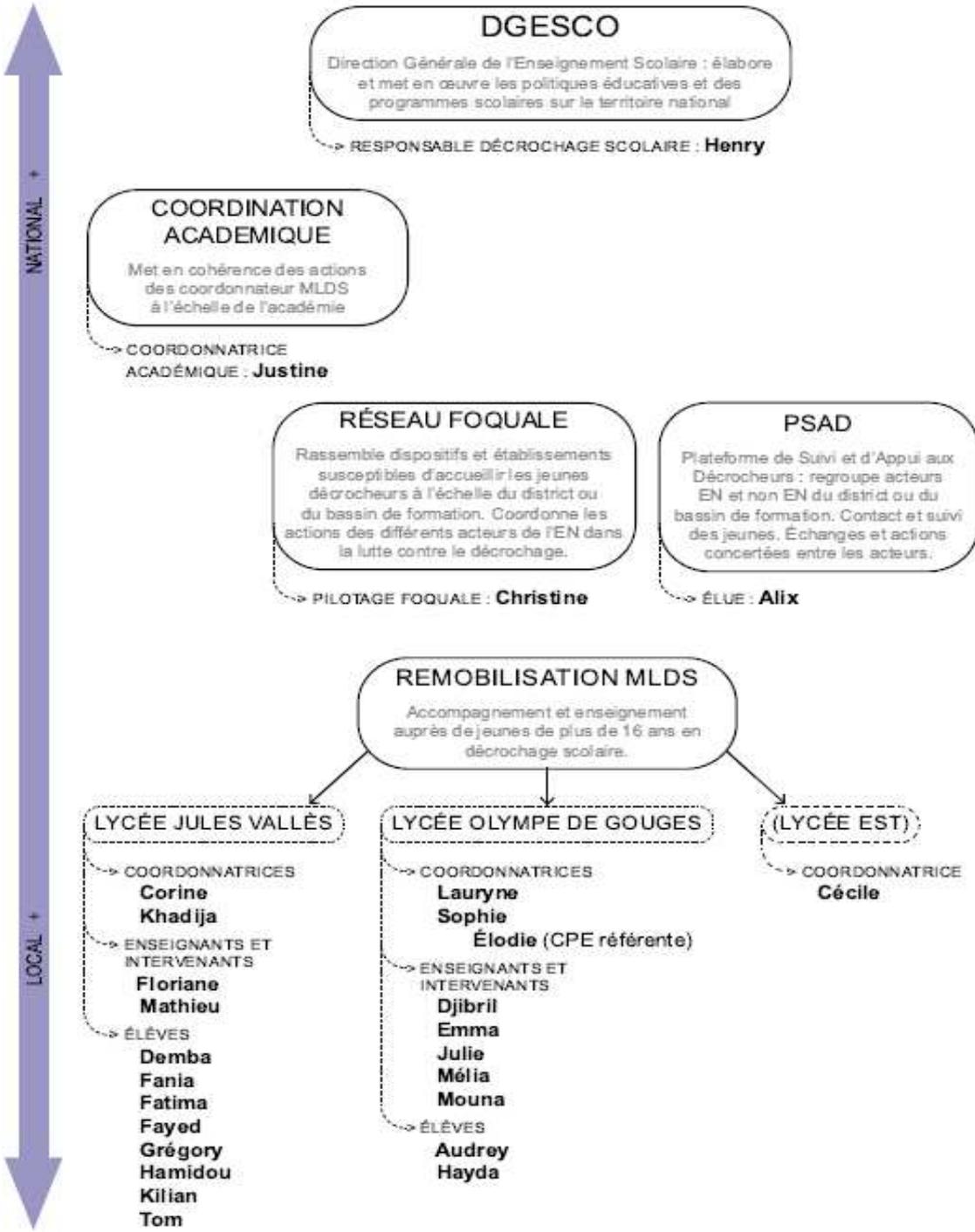
Art. 5. – Le présent arrêté sera publié au *Journal officiel* de la République française.
Fait le 5 mai 2017.

MODULES DE FORMATION	DURÉE TOTALE des modules
A. – Formation théorique comportant 6 modules obligatoires d'un volume indicatif de 20 h	120 heures
Décrochage scolaire : prévention et remédiation	
Ingénierie de formation et conduite de projet	
Gestion administrative et financière d'une action de formation	
Coordination d'équipes de formateurs	
Conseil et animation	
Pédagogie différenciée et modulaire en formation	
B. – Trois modules d'approfondissement au choix d'un volume indicatif de 10 h	30 heures
Parcours personnalisés de formation	
Gestion et utilisation des fonds européens	
Travail en partenariat	
Conduite d'entretiens individuels	
Gestion de crise	
Formateur dans une action MLDS	
Réfèrent d'action MLDS	
Coordination et animation d'un GPDS	
Tuteur en parcours personnalisé	
C. – Mise en situation professionnelle (modules obligatoires)	40 heures
Observation et co-animation de séquences de formation (individuelles ou collectives) avec un coordonnateur MLDS (binôme stagiaire CPLDS/coordonnateur MLDS)	
Mise en situation du stagiaire dans l'animation d'un « groupe de prévention » du décrochage scolaire (GPDS)	

Marque page (reproduction)

○ Synoptique des enquêtés

SYNOPTIQUE DES ENQUÊTÉS



○ Glossaire

ACCRE : Aide aux chômeurs créateurs et repreneurs d'entreprise	IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
ADVP : Aide au développement vocationnel et professionnel	INSEE : Institut national des statistiques et des études économiques
AED : Assistant d'éducation	JED : Dispositif jeunes en difficulté
ANPE : Agence nationale pour l'emploi	JV : Dispositif Jules Vallès
APL : Aide pour le logement	LP : Lycée professionnel
AS : Assistante de service social	MGI : Mission générale d'insertion
AUD : Allocation universelle dégressive	ML : Mission locale
AVS : Auxiliaire de vie scolaire	MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire
BEP : Brevet d'études professionnelles	MOREA : Module de re-préparation à l'examen (du baccalauréat)
BO : Bulletin officiel	NEET : <i>Not in education, employment or training</i>
CAF : Caisse d'allocation familiale	OG : Dispositif Olympe de Gouges
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle	PAI : Projet d'accompagnement individualisé
CAPES : Certificat d'aptitude du professorat de l'enseignement secondaire	PAP : Plan d'accompagnement personnalisé
CIO : Centre d'information et d'orientation	PCS : Professions et catégorie socioprofessionnelle
CIPPA : Cycle d'insertion professionnel par alternance	PJJ : Protection judiciaire de la jeunesse
CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique	PLP : Professeur en lycée professionnel
CMU : Couverture maladie universelle	PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative
COP : Conseiller d'orientation-Psychologue de l'Éducation Nationale	PPS : Projet personnalisé de scolarisation
CPE : Conseiller principal d'éducation	PSAD : Plateforme de soutien et d'appui et aux décrocheurs
CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles	QI : Quotient intellectuel
CV : Curriculum Vitae	REP/ZEP : Réseaux d'éducation prioritaire, anciennement Zones d'éducation prioritaire
DASEN : Direction académique des services de l'Éducation Nationale	RMI : Revenu minimum d'insertion
DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire	RSA : Revenu de solidarité active
DIJEN : Dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale	SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale	SIEI : Système interministériel d'information et d'échange
EMC : enseignement moral et civique	SNES : Syndicat nationale des enseignements du second degré
EN : Éducation Nationale	STD2A : Sciences et technologies du design et des arts appliqués
EPIDE : Établissement public pour l'insertion dans l'emploi	TRE : Technique de recherche d'emploi
EPLE : Établissement public local d'enseignement	
EPS : Éducation physique et sportive	
FLS : Français langue seconde	

Résumé

Cette thèse montre comment le modèle d'accompagnement des décrocheurs au sein du dispositif de remobilisation MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire) s'apparente à celui des bénéficiaires d'aides sociales (notamment des chômeurs) qui tend à s'individualiser, se psychologiser et se conditionnaliser. Cette proximité tient à la mise à l'écart de la forme scolaire au profit d'objectifs relatifs aux compétences sociales (confiance en soi, ouverture d'esprit, volonté, esprit d'entreprendre.) Les enseignements sont moins axés sur l'élève que sur la personne avec sa psychologie, ses désirs et son corps. La qualité de cette rescolarisation, notamment à travers les orientations auxquelles auront ensuite accès les élèves, est « conditionnalisée » à l'engagement supposé du jeune dans le dispositif plus qu'à des attentes d'ordre scolaire. Cette imprégnation des évolutions des politiques sociales tient à une synergie de facteurs à la fois liés à l'histoire du et des dispositifs, aux manières contemporaines de traiter les difficultés scolaires, aux partenariats extérieurs noués par la MLDS, ainsi que du rapport critique envers l'institution scolaire des acteurs de terrain qui coordonnent les classes de remobilisation. Peu efficaces du point de vue des effets annoncés, de la présence et de l'adhésion des élèves, les modalités d'action finissent par reporter sur le décrocheur la responsabilité de sa situation. En généralisant, la multiplication des dispositifs pourrait constituer un nouveau « réseau de scolarisation » fait d'accompagnement social personnalisé, de mise à l'écart, d'attente et de période creuses préparant à la précarité.

Mots-clés : décrochage scolaire, politiques sociales, dispositif, métiers de l'enseignement, désordres scolaires, chahut