

**Vers une (re)mobilisation dans les apprentissages :**  
**Que disent des jeunes de la MLDS<sup>1</sup> du sens de l'accompagnement**

**François Cécile**

[cecile.francois2@ac-nantes.fr](mailto:cecile.francois2@ac-nantes.fr)

Enseignante EPS, intervenante dans une MLDS et titulaire d'un master 2 – université de Nantes/ESPE

**Bourdon Patrice**

[patrice.bourdon@univ-nantes.fr](mailto:patrice.bourdon@univ-nantes.fr)

Maître de conférences en sciences de l'éducation – Université de Nantes/ESPE

Membre titulaire du CREN EA 2661

-----

**Résumé** : Le public cible de cet article concerne les élèves qui bénéficient du dispositif MLDS de façon à mettre au jour les processus qui agissent dans l'accompagnement en lien avec les pratiques des enseignants. Notre méthodologie a consisté à interroger des élèves sur les mobiles qui agissent sur leur investissement à la fois scolaire et personnel pour s'engager à nouveau vers une scolarisation et des apprentissages en vue d'une insertion professionnelle.

Nous avons mené des bilans de savoirs et des entretiens individuels auprès de 5 jeunes venant de divers dispositifs du Maine et Loire avec un suivi sur une année. L'analyse qualitative des résultats des entretiens, révèle que la relation établie selon un contrat d'entente mutuelle (Bruner, 1998) avec le coordonnateur et les intervenants de ce dispositif a un impact positif sur leur comportement en les (re)mobilisant vers un projet professionnel et vers une formation qualifiante. Elle permet également de mettre en évidence que le processus relationnel des intervenants de cette formation basé sur la valorisation du jeune et le sentiment de compétence à un impact positif sur son projet professionnel. Toutefois l'étude montre aussi que cette prise en charge spécifique ne modifie pas ou peu le rapport au savoir scolaire des jeunes.

Mots clés : décrochage scolaire – mobiles d'apprendre – MLDS – Rapport aux savoirs

-----

---

<sup>1</sup> Mission de lutte contre le décrochage scolaire

L'objet de cette communication est de présenter les différents cadres de mobilisation qui permettent de comprendre dans quelle mesure l'action des enseignants permet aux élèves en situation de décrochage scolaire et accompagnés au sein d'une MLDS de réinvestir l'école et les savoirs. Cet article s'appuie sur une recherche réalisée dans le cadre d'un master 2 à l'université de Nantes en lien avec une mission d'enseignante en lycée professionnelle et confrontée à des élèves en situation de décrochage de l'intérieur telle que définie dans la littérature scientifique (Bonnery, 2003). Notre recherche (François, 2017) s'est axée sur les pratiques pédagogiques et l'accompagnement des jeunes en décrochage. Ainsi un certain nombre de questions sont apparues lors de la confrontation au terrain : Comment se sentent-ils ? Que pensent-ils des enseignants et de leur pédagogie ? Comment peuvent-ils réintégrer un système scolaire qui manque généralement de sens pour eux ? Sont-ils prêts à se réengager dans un système éducatif qui a des difficultés à répondre à leurs attentes ? Les dispositifs spécifiques mis en place au sein des établissements sont-ils une aide suffisante à l'insertion professionnelle des jeunes décrocheurs ?

Si quelques études ont déjà été menées sur ce dispositif (Bernard, 2009, 2014 ; Landès et Lefeuvre, 2014), il n'en existe peu à notre connaissance qui s'intéresse au point de vue des jeunes entrant dans cette formation. Notre travail s'est donc articulé avec cette question centrale

*Dans quelle mesure et comment l'élève en décrochage scolaire peut-il se (re)mobiliser dans les apprentissages et (re)donner du sens au savoir au sein des MLDS ?*

Dans une 1ère partie, nous présentons le contexte de la recherche suivi de la méthodologie. Enfin, nous apporterons une analyse de nos résultats pour conclure sur quelques pistes possibles d'évolution de la MLDS au regard des attentes des élèves.

## **A - Contexte de la recherche**

### **1 - Contexte institutionnel**

#### **1.1. De la massification scolaire vers l'échec et le décrochage**

La démocratisation scolaire se développe dans la moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, en unifiant et allongeant la durée du temps d'étude Berthoin (1959), Fouchet Capelle (1953), Haby (1975) avec le collège unique. Dans les années 70, les situations d'élèves en rupture scolaire

apparaissent dans un contexte de crise économique salariale et conjointement de massification scolaire avec l'arrivée d'enfants issus de milieux populaires. A cette époque, environ 200.000 jeunes sortent chaque année sans aucun diplôme<sup>2</sup>. La scolarité étant obligatoire jusqu'à 16 ans, l'école doit alors s'adapter à tous les élèves venant de milieux différents. La « démocratisation de l'enseignement » devient un enjeu central des politiques éducatives (Bourdieu et Passeron, 1970). La pédagogie différenciée se présente alors comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire (Robbes, 2009).

Dans les années 80, la crise pétrolière a des conséquences sur l'économie avec une augmentation du taux de chômage (5,2% en 1980 contre 3,3% en 1975 chez les 15-64 ans)<sup>3</sup>. A cela s'ajoute un développement urbain (notamment de l'immigration) qui va concentrer des populations en difficultés dans les banlieues des villes. Le fossé entre « riches » et « pauvres » se creuse, engendrant dans le milieu scolaire, les violences exprimées par ces banlieues. Les problèmes identitaires font leur entrée à l'École et l'augmentation de l'échec scolaire va être conséquente dans cette population (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Une politique d'insertion de la jeunesse apparaît alors comme essentielle pour enrayer cette violence.

En 1981, les zones d'éducation prioritaires (ZEP) furent donc créées par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale. En mars 1982, les missions locales voient le jour afin de « lutter contre l'exclusion du travail de tous ceux qui sont peu formés, principalement les jeunes sans diplôme »<sup>4</sup>. Des structures sont ainsi créées au sein de l'Éducation Nationale. En 1981, des équipes « jeunes en difficultés » (JED) sont « chargées de monter des actions en direction des jeunes risquant de sortir de l'enseignement professionnel sans qualification » (Bernard, 2009, p. 247). Puis en 1986, les dispositifs d'insertion des jeunes de l'Éducation Nationale (DIJEN) leur succèdent. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989<sup>5</sup> place comme objectif de « conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP ».

Le processus de décentralisation/déconcentration dans les années 1980 et la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 ont été le point de départ d'une nouvelle dynamique de changement du système éducatif français, celui de développer l'enseignement de masse dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur et celui de réduire l'échec scolaire et les sorties du système éducatif sans qualification.

---

<sup>2</sup> <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/priorites-nationales/dcrochage-scolaire/historique/>

<sup>3</sup> <http://www.insee.fr/fr/themes/series-longues.asp?indicateur=taux-chomage-ensemble>

<sup>4</sup> Ordonnances n°82-273 du 26 mars 1982

<sup>5</sup> Loi 89-486 du 10 juillet 1989

Dans l'enseignement primaire, la politique des cycles<sup>6</sup> apparaît afin de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves et permettre l'amélioration des résultats scolaire. Ainsi, les dispositifs de différenciation doivent aider les enseignants à gérer des classes dans lesquelles certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré (Robbes, 2009).

Les tensions sur le marché du travail, l'importance du taux de chômage des jeunes au cours de la décennie 1990 (21,8% en 1994 chez les 15-24 ans)<sup>7</sup>, l'élévation du niveau de qualification requis pour trouver un emploi, accentue la problématique de l'échec scolaire et la lutte contre les inégalités sociales.

En 1992, une circulaire<sup>8</sup> crée les Missions d'insertion des établissements scolaires pour réaffirmer le principe du suivi de l'insertion de tous les élèves. En 1996<sup>9</sup> la Mission générale d'insertion (MGI) succède aux DIJEN. La MGI, localisée au sein de l'établissement doit mobiliser les équipes éducatives autour de la mission d'insertion professionnelle.

## **1.2. La lutte contre le décrochage scolaire : une priorité nationale et européenne**

Dans les années 90, Le terme de décrochage scolaire s'est imposé en France sous l'influence des institutions internationales et notamment européennes<sup>10</sup>.

En 2000, lors du sommet de Lisbonne, la « réduction des sorties précoces du système éducatif »<sup>11</sup> fait partie des objectifs stratégiques pour une économie durable, intelligente et inclusive<sup>12</sup>. Les baisses du nombre des sorties précoces du système scolaire sont une priorité de ce sommet, il concerne les jeunes de 18 à 24 ans qui ne font plus d'études ni de formation et qui n'ont pas de diplôme du second degré. La Commission européenne propose un plan d'action « Éducation et formation 2020 » dont l'objectif est de ramener à la fin de la décennie 2010 - 2020 le taux d'abandon scolaire sous la barre des 10% au niveau européen et sous celle des 15% pour les élèves ayant de faibles compétences en lecture.

Les pays européen ayant un taux de décrochage scolaire précoce (DSP) élevé éprouveront des difficultés à maintenir des niveaux élevés d'emploi et de cohésion sociale, à trouver leur place

---

<sup>6</sup> Loi 89-486 du 10 juillet 1989

<sup>7</sup> <http://www.insee.fr/fr/themes/series-longues.asp?indicateur=taux-chomage-ensemble>

<sup>8</sup> Circulaire n° 92-143 du 31 mars 1992

<sup>9</sup> Circulaire n° 96-134, du 10 mai 1996

<sup>10</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire\\_331858.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire_331858.pdf)

<sup>11</sup> La stratégie de l'Union européenne fixe pour 2020 un seuil à ne pas dépasser de 10 % de jeunes de 18 à 24 ans qui quittent le système scolaire sans diplôme et sans suivre de formation.

<sup>12</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_fr.htm)

sur le marché mondial. Divers dispositifs seront ainsi mis en place : SEGPA<sup>13</sup>, classes relais en collège (1998), les réseaux FOQUALES<sup>14</sup> qui placent l'insertion dans les missions de service public de l'éducation nationale, remplaçant la MGI par la MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire) et qui font écho au texte de loi d'orientation du 10 juillet 1989. L'objectif annoncé par cette circulaire est d'améliorer le travail en réseau pour apporter des réponses adéquates en fonction des publics et d'obtenir une plus grande cohérence sur les territoires.

Le terme «décrochage scolaire» traduit également une prise de conscience de la responsabilité du système éducatif. En effet, «il interroge la conception du système scolaire français depuis les origines de sélection des élèves dans la logique de production d'une élite et une séparation entre les sphères pédagogique et éducative. Il interroge aussi la conception de la formation des enseignants »<sup>15</sup>.

Mais qu'est-ce qui amène le jeune à décrocher alors que l'école place l'élève au centre de ses préoccupations en mettant en place divers dispositifs pour l'aider à surmonter ses difficultés scolaires<sup>16</sup>?

## **B – Quelques repères théoriques**

### **2.1 - Le rapport au savoir : cause de malentendus sociocognitifs chez les élèves décrocheurs**

Pourquoi certains jeunes éprouvent-ils des difficultés et parfois dès le primaire sur les apprentissages fondamentaux?

L'enseignant, pour s'adapter à tous les élèves, doit orienter sa pratique vers des différenciations pédagogiques. A ce propos, Stéphane Bonnery (2007) s'est interrogé sur les causes de l'échec scolaire en observant des situations d'apprentissage en classe de primaire. Il va montrer que la pédagogie engagée par l'enseignante dans l'apprentissage des savoirs, amène certains élèves dans des « attitudes de conformités », c'est-à-dire sans prise de conscience de ce que la tâche à effectuer induit à la construction du savoir. Sans la possibilité d'avoir une « attitude d'appropriation du savoir », c'est-à-dire une prise de conscience de la

---

<sup>13</sup> Circulaire n°96-167 du 20 juin 1996

<sup>14</sup> Circulaire n°2013-035 du 29-3-2013

<sup>15</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenaireale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire\\_331858.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenaireale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire_331858.pdf)

<sup>16</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>

tâche et de sa finalité, l'élève va s'enfermer dans des malentendus sociocognitifs, qui peuvent passer inaperçus. En effet, en restant dans une « attitude de conformité », en respectant les consignes sur la tâche à effectuer dans l'ici-et-maintenant, dans le contexte de la classe, et en étant encouragé par l'enseignant sur ses efforts, l'élève ne va pas pouvoir s'appropriier l'objet de savoirs attendu. La recherche de l'auteur sur les dispositifs pédagogiques « adaptées » mis en place par les enseignants révèle le rôle du système scolaire dans la construction de l'échec scolaire.

Le concept de « malentendu » permet d'analyser les difficultés qui se jouent sur le plan des apprentissages intellectuels, révélatrices des incompréhensions liées à l'écart entre les évidences de l'école et la culture de l'élève<sup>17</sup>.

Ce même constat s'est révélé dans les recherches réalisées par Jean –Yves Rochex et d'Elisabeth Bautier (1997) qui montrent des différenciations qui se dégagent et notamment que les registres de langage et de vocabulaire spécifique sont une source de malentendus pour les élèves en difficulté. Ainsi, ces auteurs montrent que les malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture, peuvent leurrer certains élèves dans leur scolarité et les détourner de l'apprentissage lorsqu'ils ne sont pas levés, développant chez certains « des attitudes de résistance » (Bonnelly, 2007) vis-à-vis du système scolaire.

Quel rapport au savoir entretiennent donc les jeunes décrocheurs?

Pour Bernard Charlot (1997) « le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir ».

Ainsi, le rapport au savoir concerne plusieurs processus : l'acte d'apprendre, les situations d'apprentissage et les produits (les savoirs). C'est la relation de sens et de valeur que l'individu attribue à un savoir. Charlot parle du rapport identitaire au savoir (le soi-apprenant) qui permet de comprendre « de quelle façon le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (Bautier et Rochex, 1998) et de rapport épistémique au savoir pour s'intéresser à l'activité du savoir. « Le rapport épistémique est cette relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir » (Ibid.).

Par cette approche, l'auteur met en avant le rôle essentiel de l'interaction entre le social et

---

<sup>17</sup> [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2008/89\\_lem\\_bonnelly.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2008/89_lem_bonnelly.aspx)

l'individuel dans la construction du rapport au savoir et le lien avec le sens des apprentissages.

Certains élèves sont dans une logique de progression dans l'institution (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Ainsi l'interprétation de l'élève, sa subjectivité face à l'objet du savoir peuvent créer des sources de malentendus sociocognitifs, qui peuvent impacter sur leur comportement devant des problématiques auxquelles ils n'arrivent plus à faire face.

## **2.2 - Estime de soi, motivation et sentiment de compétence : les déterminants de la réussite et/ou du décrochage scolaire**

Une estime de soi positive a une influence sur la motivation et sur la réussite scolaire des élèves (Duclos, 2000). En effet, comme le précise Viau « La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1997, p. 7).

Pour cet auteur, le facteur déterminant est celui de la perception de ses compétences. Pour s'engager dans une tâche, l'élève doit se sentir capable de la réaliser, d'en éprouver une utilité et un sens.

Bandura (1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle dans les apprentissages est déterminé par quatre sources d'information : les performances passées (succès et échecs), l'observation des performances d'autrui (comparaison sociale), les messages de l'entourage (feedbacks, encouragements, conseils) et les états physiologiques et émotionnels.

Cet auteur précise que le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas toujours en lien avec l'estime de soi. Certains domaines peuvent avoir une influence positive ou négative sur l'estime de soi et dépendent de la valeur que l'élève attribue à ceux-ci<sup>18</sup>.

Le sentiment d'incompétence dans un domaine peut ainsi engendrer une posture de repli, visant à protéger l'estime de soi et à réduire la valeur accordée à ce domaine.

Un manque d'estime de soi suscite une moindre motivation, qui elle-même s'accompagne d'une diminution de l'engagement, du travail et des résultats scolaire et agit négativement sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2002), développant chez l'élève des « comportements d'autoprotection » (Martinot, 2004).

Aujourd'hui, il y a une forte condamnation du système scolaire considéré par les jeunes

---

<sup>18</sup> <http://www.memoireonline.com/06/09/2188/estime-de-soi-et-performances-scolaires-chez-des-adolescents-Togo.html>

comme inadapté, sélectif et injuste (Bernard & Michaut, 2014, p.9). En France, les décrocheurs scolaires sont estimés à 140 000 en moyenne chaque année.

Nous allons maintenant présenter le contexte local d'étude, dans lequel nous nous sommes appuyés pour effectuer notre recherche.

### **C - Contexte local de l'étude**

Au sein du lycée professionnel de Narcé à Brain sur l'Authion, un dispositif MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire) est mis en place depuis septembre 2014.

Les enjeux sont de plusieurs ordres :

**Sur le plan national**, le décrochage est un enjeu humain et économique. Il est également un enjeu de cohésion sociale et de réduction des inégalités.

**Sur le plan académique**, « L'école doit permettre à chaque jeune d'obtenir un diplôme, et de ne laisser personne au bord du chemin et ce, à tous les niveaux » (circulaire de rentrée 2014).

Pour être efficace contre la lutte contre le décrochage, il faut agir avec un rapport positif entre le jeune, l'école et sa famille. Chaque établissement scolaire a un double engagement : prévenir le décrochage et en faciliter le rattrapage.

**Sur le plan du Bassin d'Angers**, le repérage de l'ensemble des jeunes se fait par l'intermédiaire du logiciel SIEI (Système Interministériel d'Echange d'Informations), et après croisement et vérification des situations restantes sans solution de formation ou d'emploi, l'instance PSAD (Plateforme de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs) centralise les candidatures. Le comité technique étudie chaque candidature et propose au jeune et à sa famille la structure la mieux adaptée à son projet.

Les objectifs du pôle sont :

- d'accueillir tous les jeunes « sans solution » ou « décrocheur » du Bassin de formation,
- d'analyser leur(s) demande(s) et construire avec eux un parcours de formation afin d'entrer dans une formation qualifiante, ceci en fonction de leur(s) projet(s) et de leurs besoins, en s'appuyant sur une pédagogie de l'alternance,



- de maintenir, voire d’améliorer, les acquis des jeunes et de les (re-)préparer à la passation d’un examen (ASSR2 : Attestation Scolaire de Sécurité Routière, CFG : Certificat de Formation Générale, DNB : Diplôme National du Brevet).

Dans ces objectifs, le PIAN « Pôle Insertion de l’Académie de Nantes » de Narcé décline ses actions sous 2 axes :

- Action de remobilisation des jeunes sans solution ou décrocheurs de 16 à 18 ans en voie de déscolarisation ou en difficulté dans leur parcours scolaire ;
- Action de prévention visant à réduire le décrochage en mettant en place des parcours individualisés élaborés en collaboration avec un établissement.

Le pôle d’insertion va prendre en charge un public en vue de les accompagner vers une insertion sociale, scolaire et professionnelle.

- **Profil 1** : Jeunes sortant de collège ou lycée sans apprentissage
- **Profil 2** : Jeunes sortant de collège ou lycée sans solution, n’ayant pas obtenu d’affectation ;
- **Profil 3** : Jeunes décrocheurs de collège ou lycée sortis en cours de scolarité en année n-1 ou n ;
- **Profil 4** : Jeunes en cours de décrochage, scolarisés dans un établissement, bénéficiant d’un parcours individualisé.

## **D – Méthodologie**

Notre recherche s’est interrogée sur le sens et la valeur que les élèves en décrochage scolaire attribuent à l’école, aux apprentissages et aux savoirs scolaires et comment le dispositif MLDS peut les aider à se (re)mobiliser<sup>19</sup> vers une formation qualifiante.

L’objet d’étude basée sur une approche socio-psychologique et ancrée dans un cadre théorique du rapport au savoir (Charlot, 1997) et des théories de l’apprentissage (Vygotsky, 1934 ; Bruner, 1998) a fondé la légitimité de notre recherche.

Nous avons pour cela adopté une démarche qualitative-interprétative qui met l’accent sur la compréhension de l’expérience humaine et permet de saisir la perception que le jeune a de sa réalité, d’explicitier le sens de ses propos et de ses comportements (Blanchet, 2003).

---

<sup>19</sup> Nous utilisons le terme “(re)mobiliser” sous cette forme graphique pour montrer qu’il s’agit en fait d’une nouvelle mobilisation dans la continuité des acquis et de l’histoire précédente des jeunes scolarisés dans le dispositif MLDS. Il ne s’agit pas de rééduquer au sens de R.Boudon parce que je ne m’appuie pas sur la théorie du handicap socioculturel pour penser cette problématique (Boudon, 1973)

Dans un premier temps, nous avons réalisé des bilans de savoir auprès d'une cinquantaine d'élèves, en nous basant sur le bilan de « l'apprendre » élaboré par Charlot et son équipe au sein du laboratoire ESCOL à l'université de Paris 8 (1999, p. 8) auprès de plusieurs MLDS du bassin. Les élèves devaient répondre par écrit aux questions suivantes :

*«Vous allez à l'école généralement depuis la maternelle et vous avez appris beaucoup de choses. Parfois pourtant votre scolarité s'est arrêtée, puis a redémarré. Parfois encore, vous n'aviez plus envie d'aller à l'école...*

*Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans votre expérience scolaire? Pourquoi ?».*

Notre recherche s'est centrée ensuite, au sein d'un dispositif MLDS, sur un échantillon de cinq jeunes « sans solution » ou décrocheurs de 16 à 18 ans appartenant au groupe « remobilisation », auprès desquels nous avons réalisé des entretiens. Ce public alterne 2 semaines de stages et 2 semaines de présence sur le dispositif.

Dans cette recherche qualitative, le recueil de données s'est effectuée par des entretiens semi directifs, abordé au regard de nos hypothèses concernant le parcours scolaires de ces jeunes, le sens qu'ils attribuent à l'école, aux apprentissages et au savoir, de leurs expériences de pratique, les difficultés rencontrées, leur ressenti et leur motivation par rapport à la prise en charge par le dispositif MLDS, leurs choix dans leur orientation professionnelle.

La conduite des entretiens s'est appuyée sur un guide d'entretien élaboré à cet effet. Les questions-guides étaient relativement ouvertes pour respecter l'ordre du discours de la personne interrogée. L'entretien a débuté par une question principale : « Peux-tu me raconter comment ça s'est passé dans ta scolarité depuis que tu vas à l'école ? » et conduit par quatre thèmes : l'école, la MLDS, le projet individuel de l'élève, la sphère familiale et sociale.

## **E - Principaux résultats et analyse**

Sur une cinquantaine de bilans de savoir distribués dans plusieurs MLDS du département, 36 jeunes ont répondu, soit en ne remplissant que l'en tête de la feuille (5 garçons et 1 fille), soit en développant plus ou moins leur réponse, écrivant une seule ligne pour certains d'entre eux à une vingtaine de lignes pour d'autres

On constate que le pourcentage de garçons inscrits dans le dispositif MLDS est plus important (81,25%) que celui des filles (18,75%). Ils décrochent plus tôt que les filles, 38,46% d'entre eux dès 16 ans, et plutôt vers la classe de 3<sup>ème</sup>. Les filles par contre, décrochent plus tard vers 17ans (66,60%) et la classe d'arrêt est variable allant du CAP à la terminale. Le temps de

déscolarisation varie de 1 à 12 mois chez les garçons (46,15%) et pour 19,23% d'entre eux il n'y pas eu de temps d'arrêt scolaire. Ce temps est plus long chez les filles allant de 1 à 2 ans pour 83,32% d'entre elles. Concernant l'expérience scolaire, les garçons voient en l'école un lieu de socialisation et un passage nécessaire pour trouver leur voie et leur projet professionnel. Mais pour certains d'entre eux, l'école est perçu négativement, dû notamment à un sentiment de rejet des professeurs vis-à-vis d'eux ou une pédagogie inadaptée. Les filles quant à elles, perçoivent l'école comme un lieu d'instruction et d'acquisition des savoirs. Une mauvaise orientation ou une structure scolaire inadéquate sont les causes principales du décrochage chez elles.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence que le décrochage scolaire de l'intérieur est un élément important à identifier dans la phase de déscolarisation pour certains jeunes qui peut déboucher sur un décrochage actif lorsque la situation n'est plus gérable. Cette étude montre que les causes du décrochage ou de la démobilisation sont singulières à chaque jeune. En effet, elles peuvent être d'ordre psychosocial avec des crises d'angoisse, d'ordre cognitif, d'ordre linguistique, d'ordre personnel pour échapper à une trajectoire de vie non souhaitée.

Le passage au collège, comme les recherches l'on montrées, amorce le décrochage de ces jeunes, avec des enjeux et des méthodes pédagogiques et didactiques qui changent et qui amplifient les difficultés rencontrées à l'école primaire ; difficultés cognitives, redoublements, orientation subie (Bautier, 2003 ; Bernard et Michaut, 2014 ; Bonnery, 2003). Notamment, les mathématiques et le français sont les matières évoquées par les jeunes leur procurant le plus de difficultés. La pédagogie et l'aide des enseignants sont remis en cause par les élèves présentant des difficultés « d'appropriation des savoirs » (Bonnery, 2003) : « *le soutien que j'avais il n'était pas énorme* ».

Ces difficultés scolaires s'accompagnent d'une baisse de la motivation et du sentiment de compétence de la part des jeunes, qui ne fournissent peu ou pas de travail personnel « je faisais pas mes devoirs [...] », « [...], je me disais j'y arrive pas, maintenant j'essaye même pas, c'est comme ça », entraînant un processus de « décrochage de l'intérieur » (Bonnery, 2003).

Aussi, le milieu familial est révélateur des études faites sur le décrochage scolaire (Charlot, Bautier, Rochex., 1992 ; Bernard & Michaut, 2014). En effet, ces jeunes, issus de milieu populaire ont un soutien familial limité voire inexistant, sur le suivi de leur scolarité. Les activités pratiquées à l'extérieur sont une échappatoire à la sphère familiale. Les relations

sociales dans et hors institution scolaire sont alors privilégiées par rapport aux apprentissages qui ne sont plus porteurs de sens. Cela confirme les « malentendus » qui se jouent sur le plan des apprentissages intellectuels, révélatrices des incompréhensions liés à l'écart entre les évidences de l'école et la culture de l'élève<sup>20</sup>. Le décrochage de l'intérieur va se manifester par des comportements de passivité, face aux apprentissages « y a des moments j'osais pas demander, je restais dans mon coin puis je disais rien », des alternances « d'attitude de conformité » « On peut écouter en cours [...] » et des attitudes perturbateurs « [...] trop bavard » ou des alternances « d'attitude de conformité » « j'étais sérieuse, j'écoutais, je posais des questions [...] » et « d'évitement » « [...] y a des jours c'était déjà organisé que ce jour-là je ne serai pas là ».

Pourtant, les résultats de l'étude font état que l'Ecole n'est pas perçue négativement. En effet, les élèves ont en général une opinion positive et respectueuse vis-à-vis de l'institution scolaire, ils entretiennent de bonnes relations avec les enseignants, et trouve l'école « utile » et un passage obligé pour acquérir des savoirs et savoirs faire leur permettant de pouvoir entrer dans la vie active grâce à l'obtention d'un diplôme (Charlot, 1997).

Si pour certains jeunes le décrochage de l'intérieur est un facteur important dans la phase de déscolarisation, l'étude montre que ce n'est pas le cas pour les jeunes immigrés dont les raisons sont d'ordre personnel « je me suis dit de quitter le pays pour venir en France chercher mon avenir ».

De plus, on constate que ces jeunes issus de milieu défavorisé, n'ayant pas le même vécu que les franciliens ont un rapport à l'Ecole qui diffère.

Dans le dispositif, la prise en charge est vécue positivement par des jeunes. Le processus relationnel entretenu avec l'équipe pédagogique est révélateur de satisfaction dans l'analyse des entretiens. En effet, l'écoute, la compréhension, la communication, le soutien, la disponibilité sont des critères évoqués par les jeunes. Ce mode d'action leur permet de se sentir valorisé et agit sur la confiance en soi (Bandura, 2002). La relation que les intervenants entretiennent avec les jeunes, basée sur la proximité et sur la symétrie est un facteur de considération pour eux, leur permettant de communiquer plus aisément « on parle plus avec le prof comme si on était dehors en fait ». Même si certaines difficultés persistent, les méthodes de travail employées permettent d'amener les jeunes à une meilleure compréhension, les motifs évoqués étant la disponibilité des intervenants, leur pédagogie,

---

<sup>20</sup> [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2008/89\\_lem\\_bonnery.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2008/89_lem_bonnery.aspx)

l'aide, la liberté d'expression, l'effectif de classe réduit.

Ils montrent de la motivation et une estime de soi plus positive grâce à cette prise en charge au sein de la MLDS. L'alternance des stages et de la formation est un élément supplémentaire d'engagement dans ce dispositif. Les jeunes interrogés parlent déjà de projet bien définis au moment des entretiens. Les démarches de recherche (cv, lettres de motivation, entretiens téléphoniques...) et les stages effectués lors de cette formation, leur permettent de découvrir différents corps de métiers, d'aborder le monde professionnel, les compétences requises, les débouchés, de préciser ainsi leur choix professionnel.

Aussi, la place du coordonnateur de la MLDS semble essentielle dans l'accompagnement individuel des jeunes sur leur projet professionnel. La confiance qu'ils lui accordent est très importante. Son rôle de guide, les amène à se mobiliser, à être acteur de leur parcours, en agissant en autonomie, pour atteindre les objectifs professionnels requis. Cette entente mutuelle ou contrat d'intersubjectivité, selon Bruner (1998) va permettre au jeune de rester motivé et de donner un sens à son parcours et ses projets. Cette relation est à la fois très proche et distante de par le fait que les jeunes n'évoquent pas de leurs problèmes personnels avec celui-ci.

Si l'étayage cognitif individuel en lien avec les besoins des élèves du dispositif leur permet de mieux comprendre les compétences professionnelles requises, il ne permet pas forcément de les atteindre. En effet, l'objectif de ce dispositif est d'amener le jeune dans une formation professionnalisant. Avec des parcours scolaires perturbés, la MLDS s'appuie sur le socle commun des connaissances pour développer le savoir, savoir-faire et savoir-être, mais elle ne forme pas aux compétences spécifiques liées au métier envisagé par chacun.

L'analyse des protocoles met en évidence que le parcours des jeunes est singulier et que le « décrochage de l'intérieur » n'est pas le seul élément à prendre en compte pour un meilleur accompagnement au sein de la MLDS. Mais ce qui est manifeste est le côté relationnel mis en avant par les jeunes dans leurs entretiens. Le sentiment d'être écouté, entendu, valorisé, respecté par les intervenants, influence favorablement leur comportement. Agissant sur l'estime de soi et le sentiment de compétence, le dispositif (re) mobilise le jeune dans les apprentissages, en le guidant vers un projet professionnel. Il ne modifie pas pour autant son rapport au savoir. Comme le souligne Charlot dans nombre de ses recherches (2003), l'enfant doit apprendre pour s'intégrer dans la société, « s'approprier le monde ». Il est donc contraint « d'entrer dans un système de rapports et de processus, qui constituent un

système de sens où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. Ce système s'élabore dans le mouvement même par lequel je me construis et suis construit par les autres, ce mouvement long, complexe, jamais complètement achevé qu'on appelle éducation » (Charlot, 1997, p. 60). Il faut pour cela que la mobilisation dans ses actions soit porteuse de sens. On comprend mieux que, pour certains jeunes du dispositif, les matières comme la musique et l'art plastique semblent « inutiles » à enseigner à l'école. Les changements d'orientation révèlent aussi que le rapport face aux savoirs enseignés, aux lieux et à l'environnement fréquentés ne correspondent pas forcément aux attentes envisagées.

On constate également que le rapport au savoir est parfois très contextualisé lorsque l'élève n'arrive pas à des formes d'appropriation et de circulation des savoirs, ce qui l'empêche de le transférer parfois dans un autre domaine ou une autre situation, comme c'est le cas pour un jeune qui a des difficultés en mathématiques et dont le projet professionnel est de devenir peintre en bâtiment. Cette difficulté entraîne d'ailleurs chez lui un manque de projection dans le futur, contrairement aux autres jeunes interviewés qui sont conscient de l'importance d'une qualification pour intégrer le monde du travail et qui souhaitent un meilleur parcours scolaire pour leurs futures progénitures.

Pour ces jeunes du dispositif, l'école reste un passage obligatoire, nécessaire ou « utile » pour obtenir un diplôme, perçu comme un passeport vers la vie active.

## **F - Conclusion**

Le projet de cette recherche était de mieux comprendre le processus de (re)mobilisation dans les apprentissages et de mettre au jour le sens des savoirs chez les jeunes ayant intégré le dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. L'objectif était de pouvoir mettre en évidence à travers la parole des jeunes, les méthodes employées dans cette formation pour les motiver à nouveau vers un projet professionnel et faire évoluer leur rapport au savoir. La revue littéraire, les entretiens recueillis auprès de 5 jeunes venant de divers MLDS et l'analyse des données issues des questionnaires/bilans de savoir a permis de mettre en évidence que le décrochage de l'intérieur étaient un élément important dans la phase de déscolarisation, mais que ce n'était pas le seul facteur à prendre en compte pour un meilleur accompagnement dans le dispositif. De même, l'élément commun à toutes ces trajectoires est le milieu familial, plutôt défavorisé où le soutien scolaire est insignifiant. Pourtant, il impacte différemment sur la mobilisation de l'élève dans son parcours, les jeunes immigrés montrent une plus grande volonté et une persévérance pour atteindre leur objectifs professionnels.

Ce travail révèle que les méthodes pratiquées par la MLDS pour remotiver le jeune dans les apprentissages sont la valorisation de la personne en travaillant sur l'estime de soi et le sentiment de compétences et la pédagogie de l'alternance sollicitant la découverte des métiers par des stages effectués en entreprise. Le projet scolaire, quand à lui, fait sens lorsqu'il est en lien avec des projets professionnels et reste « utile » pour obtenir un diplôme.

## Bibliographie

- Bandura, A., (2002). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : Éditions De Boeck Université.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y., (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y., (1997) « *Les malentendus qui font les différences* », in J. Deauvieux & J.-P. Terrail (éds.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : la dispute. P105-122.
- Bernard, P.-Y., (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 29-45.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C., (2009). *La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale. Education et sociétés* (n° 24), p. 127-142.
- Blanchet, A., (2003). *Dire et faire dire : L'entretien*, Paris : Armand Colin.
- Bonnery, S., (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, CERSE, Université de Caen, 36 (1), pp.39-58.
- Bonnery, S., (2007). *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : la dispute
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit, 279 p.
- Bruner, J., (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF
- Charlot, B., (1997). *Du rapport au savoir - Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- Charlot, B., (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- Delcourt, J. (1989). *Le décrochage et l'exclusion scolaire*. Revue de la Direction Générale et de l'Organisation des Etudes (Belgique), vol. 24, n°10, pp. 5-13.



Duclos, G. (2000). *L'estime de soi : un passeport pour la vie*. Editions Hôpital Ste-Justine, Montréal.

François, C., (2017). *Le rapport au savoir et aux apprentissages chez les jeunes au sein des dispositifs de missions de lutte contre le décrochage scolaire*, mémoire de master 2 sous la direction de Patrice Bourdon, université de Nantes, 166p

Landes, L., & Lefevre, G., (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire. *Les Sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle* 2014/2 (Vol. 47), p. 95-126.

Robbes, B., (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, janvier 2009.  
[http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)

Vygotski, LS., (1934). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 3ème édition 1997.