

Rapport au savoir et à l'orientation des élèves scolarisés dans un dispositif de la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire

Biljana Stevanovic

DANS **LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION - POUR L'ÈRE NOUVELLE** 2018/3 (VOL. 51), PAGES 79 À 99
ÉDITIONS **ADRESE/CIRNEF**

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337355

DOI 10.3917/lse.513.0079

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-3-page-79.htm>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Rapport au savoir et à l'orientation des élèves scolarisés dans un dispositif de la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire

Biljana STEVANOVIC*

Résumé : Cet article a pour objectif d'étudier le rapport au savoir et à l'orientation des élèves décrochés dans un contexte de reprise des études. L'enquête a été réalisée auprès des élèves scolarisés durant l'année 2015/2016 et 2016/2017 dans un dispositif de remédiation dans le cadre de la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire de l'Académie de Créteil. Les résultats ont montré que ces élèves n'adhèrent pas aux valeurs et aux attentes scolaires, leur parcours scolaire, social et familial rend difficile leur mobilisation et l'appropriation des savoirs dispensés par l'école. Par contre, la bienveillance en classe, la méthode d'enseignement, l'expérience professionnelle et un projet d'orientation réalisable permettent aux élèves de créer les expériences positives qui rendent possible le raccrochage scolaire.

Mots-clés : Décrochage scolaire. Rapport au savoir. Dispositif de remédiation. Orientation.

* Docteure en Sciences de l'éducation et Chargée de cours à l'UPEC (Université Paris-Est Créteil).

L'auteure remercie les membres du comité de rédaction de la revue pour les enrichissements et pour les nombreuses corrections qu'ils ont apportés à ce texte.

Introduction

En France, en 2016, 110 000 jeunes sont sortis de l'école sans aucun diplôme. Le plan interministériel de lutte contre le décrochage scolaire « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » du 21 novembre 2014 s'est donné pour objectif de mobiliser toutes les parties concernées, les jeunes, leurs parents, les professeurs, les pouvoirs publics au niveau national et local, les associations et entreprises pour prévenir les sorties sans qualification du système éducatif. Pour lutter contre le décrochage scolaire, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de juillet 2013 (en 2013, 130 000 jeunes sont sortis sans diplôme) s'est donné pour objectif de diminuer de moitié le nombre de jeunes sortant sans qualification du système éducatif avant 2017 en leur offrant une solution de formation, d'apprentissage ou de service civique. Ce programme s'inscrit dans le cadre de la stratégie européenne « Europe 2020 » qui encourage les états européens à multiplier les efforts afin de réduire à moins de 10 % le taux d'abandon scolaire des 18-24 ans (Conseil de l'UE, 2009, [http://ec.europa.eu/education/news/news2768_fr.htm]).

Les sorties sans qualification du système éducatif engendrent les difficultés d'insertion professionnelle en terme de chômage et de précarité mais également d'insertion sociale. Jonasz (2000) souligne que les jeunes sortis sans qualification ont plus de difficultés sociales, économiques et sanitaires. D'ailleurs leur intégration socioprofessionnelle serait plus précaire, ils seraient plus nombreux à recevoir de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi, et leurs emplois offriraient moins de stabilité, seraient moins prestigieux et moins bien rémunérés (Jonasz, 2000). Le diplôme permet de s'insérer plus rapidement sur le marché du travail et d'accéder à un emploi stable. En 2016, 49 % des jeunes sans diplôme sortis du système scolaire en 2013 sont à la recherche d'un emploi, dont 31 % n'ont jamais occupé aucun emploi entre 2013 et 2016. Les emplois occupés sont plus souvent à temps partiel subi (23 %) et les niveaux de salaire mensuel sont faibles (un quart des non-diplômés gagne moins de 900 euros, la moitié moins de 1 200 euros) (Gaubert et al., 2017).

Cet article a pour objectif d'étudier comment se construit le rapport au savoir et à l'orientation des élèves décrocheurs scolarisés dans un dispositif de la Lutte Contre le Décrochage Scolaire dans l'Académie de Créteil. Il s'agit d'étudier comment le rapport à l'école, aux apprentissages, aux tâches scolaires et à l'orientation dans le contexte d'un dispositif de remédiation intervient sur le raccrochage et la reconstruction de projet d'orientation scolaire et professionnelle des élèves en difficultés scolaires.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à présenter une revue de la littérature sur la question du décrochage scolaire et les différents facteurs qui interviennent dans le processus de décrochage. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats de l'enquête auprès des élèves ayant entre 16 et 18 ans sans solution à la rentrée scolaire, sortant

de la classe de troisième et de la seconde professionnelle et scolarisés dans un dispositif de remédiation.

Décrochage scolaire : un processus complexe et long

Facteurs de risques

Le terme de décrochage scolaire qui apparaît en France dans les années 1990 vient du Québec et de la traduction anglaise « drop out » (Bernard, 2015). Le décrochage scolaire désigne les sorties sans diplôme du système éducatif (Blaya, 2011) mais également « des trajectoires scolaires toujours marquées à un moment ou à un autre par une discontinuité, une rupture, que celle-ci soit une exclusion, un abandon, un échec à l'examen, ou encore l'impossibilité de suivre le parcours que l'on a choisi » (Bernard, 2011, p. 77).

Plusieurs auteurs (Blaya, 2011 ; Fortin, 2005 et 2014 ; Janosz, 2000) ont montré que les facteurs de risque de décrochage scolaire sont multidimensionnelles et que les causes sont multiples. Fortin et *al.* (2005) distinguent les facteurs personnels, familiaux et scolaires. Parmi les facteurs personnels, les inadaptations sociales comme les troubles de comportement, la délinquance, la consommation d'alcool et de drogues peuvent être associées au décrochage scolaire (Fortin et *al.*, 2005 ; Blaya, 2011). L'état dépressif de l'adolescent associé au problème de comportement constitue un élément de fragilité et a un effet négatif sur la performance scolaire (Fortin et *al.*, 2005). Pour Janosz (2012) la qualité de l'expérience scolaire est un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire. Parmi les facteurs de risque les plus importants, il note : des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblis, la faible estime de soi, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires. D'après une étude d'Ekstrom *et al.* et Wehlage et Rutter en 1986, une amélioration de l'estime de soi et du sentiment de compétence des décrocheurs a été observée après qu'ils ont abandonné l'école (Janosz, 2012).

Le contexte familial de l'élève est identifié comme un facteur de risque de décrochage scolaire. L'environnement familial et les attentes des parents envers la réussite scolaire sont fortement liés au décrochage scolaire selon Fortin (2005). Les pratiques éducatives des parents, le peu d'engagement et le peu d'investissement dans le travail scolaire entraînent les difficultés d'adaptation aux normes scolaires des jeunes (Blaya, 2011). Les relations entre les parents et leurs enfants, par exemple le manque de cohésion entre les membres de la famille et le manque de soutien émotionnel des parents, apparaissent déterminantes dans le parcours scolaire des jeunes (Bruno et *al.*, 2017). Selon Coslin (2012), la déscolarisation est plus fréquente chez des familles monoparentales ou recomposées ou ayant une situation économique

et sociale fragile. Les études montrent également que les difficultés psychologiques des familles dans lesquelles les enfants évoluent peuvent être source d'anxiété et d'inadaptation en milieu scolaire (Blaya, 2011). Le niveau d'éducation des parents influe sur la réussite des enfants, un faible capital culturel ne permet pas un suivi scolaire et un soutien efficaces. Ces constats nous invitent à s'interroger sur la structure familiale qui apparemment ne fournit pas de modèles nécessaires à la réussite scolaire et qui associée à d'autres facteurs peut influencer le décrochage. Le décrochage touche davantage les élèves issus de catégories défavorisées. Dans l'Académie de Créteil, 9,7 % d'élèves décrochés sont issus d'un milieu défavorisé contre 4,2 % d'un milieu favorisé (SIEI 2014, PAPP).

Au niveau scolaire, de nombreuses recherches concluent que le milieu scolaire joue un rôle important et paraît fortement corrélé au décrochage scolaire, plus que l'indicateur socio-économique. Blaya et *al.*, (2011) soulignent que le climat scolaire, le manque de clarté par rapport aux règles, la perception de la capacité d'innovation des enseignants, le soutien des enseignants et l'engagement scolaire sont des facteurs prédominants des difficultés scolaires. Nombre d'études montrent que la plupart des élèves décrocheurs se caractérisent par les expériences négatives vécues à l'école. Ils sont souvent en conflit avec leurs enseignants et peu engagés dans les activités scolaires. L'ennui et le manque de motivation les empêchent de faire correctement leur travail scolaire et de remettre leurs travaux à temps. Fortin et *al.* (2005) montre que le faible niveau de coopération en classe se traduit par le non-respect des consignes et par une incapacité à se conformer aux demandes de l'enseignant. Cela pourrait contribuer à une attitude négative de l'enseignant envers l'élève et à une mauvaise relation. L'élève de son côté peut percevoir les enseignants comme responsables de ses échecs et développer les attitudes négatives envers l'école (Fortin et *al.*, 2005).

Nous pouvons conclure que le décrochage se situe entre 15 ans et 17 ans et se caractérise par un cumul de facteurs de risque liés aux indicateurs personnels, familiaux et scolaires. Le décrochage ne constitue pas un phénomène soudain et brutal, mais c'est plutôt un processus long qui trouve son origine à un très jeune âge et dont les premiers signes se manifestent souvent tôt dans la scolarité (Bernard, 2011).

Rapport au savoir

Dans le cadre de la problématique du décrochage scolaire, nous mettons l'accent sur la notion de rapport au savoir qui oriente l'expérience scolaire. Le rapport au savoir de l'élève est en lien avec son histoire personnelle et familiale, en lien avec l'institution et avec la société en général. Pour Beillerot et *al.*, (1996) étudier le rapport au savoir, c'est l'étudier en tant qu'objet de désir et non en tant que réalité cognitive et sociale. Étudier le rapport au savoir, c'est étudier les pratiques de savoir en situation, les pratiques de savoir

selon les conditions sociales, les façons de dire, les façons de faire pour penser et agir (Beillerot et *al.*, 1996). Le rapport au savoir pour un sujet individuel et collectif tient à la nécessité qui est la sienne d'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens en vue de sentir, d'agir et de penser. Chaque sujet doit constamment créer du savoir sur soi et sur le réel.

Contrairement à Beillerot et *al.* (1996) qui adoptent une approche psychanalytique, Charlot (1999) propose une théorie du rapport au savoir avec une approche sociologique. Selon l'auteur nous ne pouvons pas parler du rapport au savoir sans évoquer le rapport à l'apprendre. Le rapport au savoir est envisagé comme une forme de rapport au monde qui est indissociablement social et singulier. C'est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de l'« apprendre » et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. (Charlot, 1999).

Dans le cadre des travaux sur le rapport au savoir, Rochex (1995) souligne l'importance de l'expérience scolaire dans le rapport à l'école de l'élève. En effet, l'expérience scolaire de l'élève comprend tout ce qu'il apprend à l'école d'ordre cognitif mais également social, moral, dépassant les programmes officiels. Son rapport à l'école ne s'arrête pas seulement aux exigences des enseignants mais relève de son vécu et de sa perception des règles, des valeurs, des croyances. Le rapport à l'école de l'élève « est aussi expérience subjective d'un rapport à des activités et à un processus d'appropriation et de transformation de soi. Cette expérience se situe à l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire » (Rochex, 1995, p. 39).

Orientation scolaire et décrochage

Le processus d'orientation scolaire peut également conduire au décrochage, particulièrement s'il est perçu comme subi. Conseiller les jeunes, leur proposer un choix pour leurs études et une formation professionnelle sont les objectifs de l'orientation scolaire (Stevanovic, 2008). D'après une enquête auprès de 186 jeunes décrochés inscrits dans les micro-lycées et les Missions Locales, 79 % ont déclaré qu'ils ont eu le sentiment d'avoir été mal conseillés au moment de leur choix d'orientation en 3^e et 59 % d'avoir subi leur orientation. Les classes de la troisième et de la seconde apparaissent comme des moments propices au décrochage puisque 32 % des élèves interrogés ont commencé à s'absenter des cours en seconde et 17 % en 3^e (Bavoux & Pujin, 2012). L'ennui et le manque de motivation sont souvent évoqués par les jeunes en raison d'une orientation scolaire subie ou mal vécue et des difficultés scolaires.

En France, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, ce qui correspond au premier palier d'orientation, la fin de la 3^e. La seconde correspond à la première année de l'orientation choisie à la fin de la 3^e. C'est

également l'année où l'orientation est accompagnée par de nombreux changements, changement de cycle, changement d'établissement, une pression scolaire avec une demande de travail importante qui n'aident pas un certain nombre d'élèves à construire du sens à partir des apprentissages (Thibert, 2013). Les élèves de la voie professionnelle sont les plus concernés par les sorties précoces du système scolaire, quels que soient les pays concernés en Europe (France, Pays-Bas, Luxembourg, Autriche, Allemagne, Danemark, etc.) (Thibert, 2013). La massification des études depuis les années 1970 et l'objectif du ministère de l'éducation nationale de mener 80 % d'une génération au bac, ont rendu la scolarité moins sélective mais en revanche la sélection se fait davantage par filière. D'ailleurs, même au sein de la voie professionnelle, la sélection s'opère, du fait de la hiérarchie entre les filières (Thibert, 2013).

Dans l'Académie de Créteil, selon l'enquête du Pôle Académique de la Prospective et de la Performance (PAPP), 58 % des élèves qui décrochent viennent du lycée professionnel, 23 % du lycée général et 12 % du collège. Il apparaît également que le taux de décrochage augmente à mesure que le rang du vœu d'orientation augmente, cependant 82,3 % de ceux qui décrochent ont eu leur 1^{er} vœu en CAP et 80,3 % en Bac professionnel (SIEI 2015, PAPP). L'étude du parcours scolaire des jeunes touchés par le décrochage scolaire montre que 43 % d'élèves décrocheurs de CAP et 40 % de Bac professionnel; étaient en retard en 6^e (SIEI 2015, PAPP).

À chaque palier d'orientation, les jeunes en difficulté scolaire sont confrontés à des choix de filières mais ils n'ont pas réellement conscience de l'environnement professionnel dans lequel ils vont se retrouver. Parfois, même en choisissant leur filière, les élèves se rendent compte que la voie choisie ne correspond pas à leurs capacités et leurs attentes. Souvent, les stages de découverte professionnelle en entreprise en 3^e ne permettent pas aux jeunes de bien découvrir le métier et le monde de l'entreprise.

Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire

Depuis les années 1970 avec la massification des études, les sorties précoces du système éducatif sont liées aux politiques de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. La politique éducative, depuis le début des années 80, a multiplié les actions pour éviter les sorties sans diplôme. Toutes ces initiatives ont été appuyées par la Loi d'orientation de 1989 qui spécifiait qu'aucun élève ne devait quitter l'école sans qualification. Pour réduire le nombre d'élèves sans diplôme, le Ministère de l'éducation nationale a créé des dispositifs dédiés aux jeunes en difficulté : le Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN), créé en 1986, puis la Mission générale d'insertion (MGI) qui lui succède en 1996 ont été créés pour aider à la prise en charge des jeunes sans diplôme (recherche d'emploi, préparation

de diplômés). La MGI se transforme en 2003 en Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire.

La mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) s'intègre dans les réseaux de partenaires des plates-formes de suivi et d'appui de l'Éducation nationale et notamment le réseau « Formation-Qualification-Emploi » (FOQUALE). L'objectif de la MLDS est de faire de la prévention dans les établissements et prendre en charge les jeunes de plus de 16 ans en voie de déscolarisation ou sortis du système scolaire sans solution et possibilité immédiate de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle. La mission première de ces actions est de remobiliser les jeunes dans une dynamique de formation par un accompagnement individualisé.

La MLDS propose des actions de prévention et de remédiation. L'action de prévention de décrochage scolaire se fait dans un premier temps dans l'établissement scolaire par le repérage des élèves âgés de plus de 16 ans manifestant les signes de décrochage. Cette mission relève du GPDS (Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire) qui met en place des dispositifs de prévention ayant pour but un accompagnement individualisé de chaque jeune. L'action de remédiation a pour but de proposer aux élèves décrochés les dispositifs préparant à l'entrée en formation qualifiante, en emploi ou de réparer tout ou une partie de l'examen (ex. réparation du baccalauréat).

Problématique et méthodologie de recherche

Le décrochage scolaire est entendu ici comme un phénomène multifactoriel interrogeant le « métier d'élève », au sens de P. Perrenoud (2004), mais dépassant le cadre scolaire et s'inscrivant dans l'expérience sociale et l'histoire personnelle de chaque jeune. Le rapport à l'école, aux apprentissages, aux tâches scolaires et à l'orientation et le vécu des contextes de formation relèvent des interactions complexes que les adolescents en difficultés scolaires doivent repenser afin de reconstruire un projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Dans notre recherche, nous étudierons la notion du rapport au savoir selon l'approche suivante : comment des systèmes, des dispositifs impliquent ou induisent des types de rapport au savoir et quels sont les effets réels sur chaque individu, comment ils interviennent dans son histoire, son comportement, sa scolarité? La posture théorique que nous adoptons consiste à analyser le rapport au savoir comme un processus constitué du rapport à l'apprendre (Charlot, 1999) et de l'expérience scolaire (Rochex, 1995).

Notre recherche propose d'étudier comment les élèves scolarisés dans un dispositif de remédiation reconstitue leur rapport au savoir et à l'orientation en fonction de leur histoire sociale, personnelle et scolaire. Nous faisons l'hypothèse que le contexte particulier de ce dispositif de remédiation permet aux élèves de reconstituer leur rapport au savoir à travers un programme de

remobilisation afin de créer des expériences positives leur permettant de se remotiver pour aboutir à un projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Notre enquête a été réalisée auprès des élèves scolarisés dans un dispositif de remédiation « Remobilisation » durant l'année 2015/2016 et 2016/2017. Les élèves sont repérés dans le cadre d'un entretien de situation effectué par le CIO ou le dernier établissement scolaire fréquenté. Le dispositif peut accueillir 20 élèves et dure une année scolaire. Âgés de 16 ans et 17 ans, ces élèves viennent de la classe de 3e, de la seconde professionnelle et de CAP. Les entrées et les sorties sont permanentes. Trois modules sont proposés : module de socle commun (français, mathématiques, histoire-géo, etc.), module de projet professionnel (découverte des métiers et les stages professionnels), module d'activités périscolaires (théâtre, méthodologie de l'apprentissage, connaissance de soi, etc.). L'objectif de ce dispositif est de donner aux élèves une remise à niveau, de travailler leur projet d'orientation scolaire et professionnel, d'améliorer leur estime de soi et de les remotiver afin de renouer avec l'institution scolaire pour aboutir à une solution positive.

L'analyse porte sur 40 dossiers scolaires, ainsi que sur 18 entretiens semi-directifs effectués auprès des élèves (7 filles et 11 garçons) qui ont accepté de témoigner. D'une durée moyenne d'environ quarante minutes, ils ont donné lieu à une analyse thématique. Nous avons également réalisé deux entretiens auprès des enseignants, une intervenante en projet professionnel et un enseignant de physique-chimie. Plusieurs thèmes ont été abordés : représentation du dispositif, parcours scolaire et expérience scolaire, rapport à l'apprendre, au décrochage et aux absences, rapport à l'avenir et à l'orientation, rapport au savoir et socialisation familiale. Les dossiers scolaires des élèves ont permis d'étudier leur parcours scolaire antérieur ainsi que leur appartenance sociale et familiale. L'étude des dossiers scolaires nous indique que l'âge moyen des élèves scolarisés dans ce dispositif se situe à 16,6 ans. Le décrochage scolaire touche davantage les garçons puisque nous comptons 7 filles et 11 garçons.

L'une des limites de cette étude réside dans le fait que nous n'avons pas pu interroger les élèves qui ont abandonné le dispositif. Pour améliorer leur prise en charge et répondre à leurs attentes, il faudra mener des investigations afin de détecter les facteurs qui les ont poussés à s'éloigner de l'école de manière définitive.

Rapport au savoir et à l'orientation des élèves décrocheurs dans un dispositif de remédiation et de reprise de scolarité

Représentation du dispositif

Interrogés sur leur arrivée dans ce dispositif, les élèves racontent quasiment le même parcours, soit leur lycée ne voulait pas les reprendre à cause de nombreuses absences « pour ma part, j'ai été trop absente, je n'allais pas en cours », soit ils n'ont pas été affectés « c'est à cause de mon collège, il ne m'a pas trouvé une affectation dans un lycée », après la classe de troisième ou dans le cadre d'une réorientation. Dans le cadre d'une réorientation, les élèves soulignent que la filière où ils étaient ne leur convenait pas même si c'était leur premier vœu, « j'étais au lycée C. l'année dernière mais la filière ne m'intéressait pas, j'ai demandé le CAP petite enfance mais je ne l'ai pas eu ». Cela corrobore les données de l'enquête du Pôle Académique de la Prospective et de la Performance (PAPP) de l'Académie de Créteil que plus de 80 % d'élèves décrochent sur leur premier vœu d'affectation¹.

Par contre, Fabi, un élève de 17 ans, qui est arrivé dans le dispositif après une seconde professionnelle ELEEC (Électrotechnique, Énergie, Équipements Communicants), raconte qu'il voulait faire du commerce mais que sa professeure principale lui a conseillé de s'orienter en ELEEC. Il a suivi le conseil de son enseignante et « tout allait bien mais quand j'ai fait mon premier stage je n'aimais pas travailler dehors sur les chantiers ». L'expérience professionnelle peut également pousser vers le décrochage si elle s'avère négative malgré le contenu de l'enseignement apprécié. Jusqu'au collège, il aimait aller à l'école mais à partir de la classe de 6^e, il a commencé à suivre ses amis du quartier et faire des « bêtises ». Son frère aîné est en prison et ses parents sont divorcés. Il vit avec sa mère auxiliaire de vie dans une maison de retraite tandis que son père, avocat au Congo, voulait qu'il reste en ELEEC.

Tous les élèves sont conscients que, être scolarisés dans ce dispositif leur a permis de garder le contact avec l'école, de rester scolarisés, de ne pas rester à la maison, « je ne voulais pas rester chez moi, je ne voulais pas rester sans rien faire pendant une année ». Ils sont conscients que, sans cette classe, ils n'auraient pas pu suivre les cours même s'ils éprouvent un fort sentiment de stigmatisation et portent un regard négatif sur la classe et les élèves en soulignant que « ce n'est pas une vraie classe » et que les élèves « sont bêtes dans cette classe ». Au début, les élèves ont du mal à saisir les

1. Pôle Académique de la Prospective et de la Performance (PAPP). *Évolution du nombre de décrochés entre 2011 et 2015*. Paris : Rectorat de Créteil, 2015, p. 19.

objectifs à poursuivre, d'ailleurs certains viennent parce qu'on leur a dit de venir dans cette classe, « je ne comprenais pas ce qu'on faisait ».

D'une façon générale, les élèves savent que c'est une classe « différente », destinée aux élèves ayant eu des difficultés et une rupture dans leur scolarité. Les débuts sont marqués par un sentiment de stigmatisation et un rejet de celle-ci, de peur de ressembler à d'autres élèves et en l'occurrence à un décrocheur. Les bienfaits de ce dispositif sont reconnus à travers la possibilité d'être scolarisé mais particulièrement à travers la possibilité d'avoir une place dans un lycée à la rentrée scolaire : « cette classe m'a permis d'aller à l'école et d'avoir une place à la rentrée ».

Il apparaît que ce dispositif qui est censé offrir une nouvelle chance à ces jeunes souvent en échec, d'assurer leur avenir professionnel renforce le sentiment de non-appartenance et le rejet de la forme scolaire au début de la rescolarisation. L'entrée en dispositif constitue une épreuve pour tous ces jeunes, épreuve dans laquelle ils n'ont pas d'autres choix que d'engager leur identité et leur histoire.

Rapport à l'école : Parcours scolaire antérieur et expérience scolaire

À la question concernant leur parcours scolaire les élèves décrivent le même processus de décrochage. À l'école maternelle et primaire, ils aimaient l'école et avaient l'impression d'avoir bien travaillé puisqu'un certain nombre évoque les bonnes notes obtenues. Le passage de l'école primaire au collège marque le début de leurs difficultés : « mes notes ont commencé à baisser à partir de la 6^e, on révisait plus, il y avait beaucoup de contrôles ». Hugon (2010) souligne que les premiers signes de décrochage se manifestent au collège au moment où les élèves doivent s'adapter à une forme scolaire différente de celle de l'école élémentaire, « au collège, je me suis sentie perdue ». Selon Blaya (2010) le sentiment d'appartenance scolaire diminue fortement au collège à cause d'un grand nombre d'enseignants référents ce qui empêche l'instauration d'une relation de confiance. Notre enquête confirme ces résultats :

« c'est à cause des profs, il y avait beaucoup de remplaçants. Et quand on n'arrive pas on nous laisse de côté. Ils aidaient que les élèves qui y arrivaient ».

Il apparaît que la perception négative de l'enseignant et le sentiment que l'enseignant n'est pas assez à l'écoute de leurs difficultés suscitent le sentiment d'insécurité chez les élèves ce qui n'est pas favorable aux apprentissages scolaires. Ces élèves n'ont pas le sentiment d'être aidés dans leur scolarité ni par les enseignants ni par l'institution scolaire. Le sentiment d'appartenance de l'élève à son école permet d'assurer la réussite scolaire, or l'école « n'utilise pas les moyens adéquats pour intégrer avec succès les élèves aux activités scolaires ou pour les soutenir durant leur année scolaire, et les décrocheurs

potentiels perçoivent l'école secondaire comme impersonnelle, large et confuse» (Parent & Paquin, 1994, p. 702).

Décrochage scolaire et problèmes de comportement

Parmi d'autres facteurs de décrochage nous avons noté les problèmes de comportement qui accompagnent le processus de décrochage. Sept élèves évoquent durant le collège les bavardages, l'insolence, les conflits avec les enseignants, les bagarres. Le lien entre les problèmes de comportement et le décrochage a été souligné par d'autres auteurs également (Fortin, 2012 ; Blaya, 2010 ; Bernard, 2011). Camille raconte qu'elle avait de bonnes notes mais qu'elle gâchait tout par son comportement, les disputes avec les enseignants, l'insolence et les cris en classe, ce qui lui a coûté deux conseils de discipline au collège et un au lycée. D'ailleurs, en troisième elle est restée six mois sans collège. Sa mère, secrétaire administrative, pense que tous ces problèmes ont commencé après le divorce avec son père à l'âge de 11 ans. À part un divorce, un décès peut déstabiliser et conduire au décrochage. Quatre de nos élèves (trois garçons et une fille) ont perdu l'un de leurs parents, soit quand ils étaient à l'école primaire, soit au collège. Ils décrivent un manque qu'ils n'arrivaient pas à comprendre à l'époque et des difficultés de concentration en classe : « je venais mais j'étais complètement ailleurs, j'étais en cours mais j'étais absente ». Pour ces élèves, le décrochage a débuté à ce moment-là alors qu'ils se déclarent plutôt bons élèves avant cet événement. La dépression est fortement corrélée au décrochage (Blaya, 2010, Fortin, 2010). Selon Blaya, « la dépression est en lien avec les problèmes de pensée et peut traduire des problèmes d'anxiété liés au milieu familial ou scolaire » (Blaya, 2010, p. 48).

L'expérience scolaire antérieure de ces élèves marquée par des difficultés d'adaptation au collège, de sentiment de manque de soutien et d'aide pour surmonter les difficultés d'apprentissage, par les absences et les conflits ou un événement tragique, ne favorisait pas les conditions plus favorables où le sentiment d'appartenance scolaire aux apprentissages pouvait se construire. Leur parcours scolaire décrit plutôt un processus dynamique de désengagement et d'un désinvestissement de la tâche scolaire (Tanan, 2000). Leurs difficultés ont commencé en 6^e et se sont accentuées en 4^e et en 3^e, le moment où la majorité a également commencé à s'absenter. Ils ont souvent redoublé. Deux élèves seulement ont réussi leur brevet des collèges. Le rapport à l'école est conflictuel, ils s'accrochent au lycée, ils refusent de partir, de s'engager dans une autre voie qui pourrait leur correspondre mieux et en même temps ils rejettent l'institution scolaire qui n'a pas su les mener vers la réussite. Leur rapport au savoir s'est construit à travers les expériences négatives vécues tout au long de leur scolarité.

Nos résultats montrent, d'un côté, que le décrochage scolaire pour nos élèves est corrélé aux formes de rapport au savoir construites dans le cadre du parcours scolaire antérieur marqué par des difficultés à donner un sens aux

apprentissages, et de l'autre, que l'école n'a pas su s'adapter à leurs besoins. L'institution scolaire dans le cadre de ses politiques d'égalité de chance en imposant le programme unique à tous les collégiens a poussé ces élèves à se démobiliser à l'égard du savoir (Prêteur et al., 2004).

Rapport à l'apprendre

Tous les élèves s'accordent pour dire qu'ils aiment apprendre, ce qu'ils n'aiment pas c'est d'aller à l'école. Apprendre pour ces élèves signifie avant tout avoir un métier mais également apprendre pour soi-même, pour être cultivé et transmettre ses savoirs plus tard. D'ailleurs, une élève le résume bien :

« En fait, c'est l'école que je n'aime pas. Quand je suis en stage je fais de gros horaires, ça ne me dérangeait pas d'être dans le monde du travail. Quand je travaille je ne vois pas le temps passer, ça me fatigue moins. Quand je suis à l'école devant une table... en fait je n'aime pas l'école ».

L'ennui et le manque de motivation sont souvent évoqués par les jeunes pour expliquer leurs difficultés scolaires. Ces résultats rejoignent les observations de Blaya (2011) et Fortin (2005) qui ont souligné que les décrocheurs abandonnent l'école parce qu'ils ont perdu le goût pour l'étude. Ils aiment apprendre mais pas toutes les matières. La motivation d'apprendre dépend beaucoup de l'enseignant et de sa méthode :

« quand le professeur expliquait on avait l'impression d'être à l'endroit même, on voyait ce qui se passait, ça donnait envie d'écouter » ; « la dame nous explique bien, c'est facile en plus si tu écoutes, elle est gentille, ça donne envie de faire ».

Toutefois, même s'ils reconnaissent que ce dispositif les aide à réviser et surtout à combler leurs lacunes de l'année précédente dues aux nombreuses absences, ils éprouvent toujours des difficultés à se concentrer en classe et suivre les matières générales (français, mathématiques, histoire-géo). Pour se raccrocher il faut que le contenu des apprentissages ait une utilité. Par exemple, un élève mentionne le cours dont le contenu pourrait lui servir, « les cours de Monsieur B. sur le droit du travail et les contrats, ça peut nous servir ». Le dispositif propose un emploi du temps allégé, les matières générales pour la remise à niveau, le travail sur le projet professionnel, les stages et les ateliers extra-scolaires (théâtre, vidéo, arts appliqués). Il n'y a pas vraiment de programme, les enseignants proposent les thèmes qui intéressent les élèves surtout dans les matières générales. Ils changent souvent les activités et les supports afin de permettre aux élèves de se raccrocher. Les élèves apprennent en cours, rares sont ceux qui font les devoirs à la maison ou révisent les leçons, d'ailleurs certains reconnaissent qu'ils ne révisaient plus et ne faisaient plus leurs devoirs depuis la classe de 5^e. Les enseignants confirment également que les élèves ne travaillent pas chez eux, qu'ils oublient pour la prochaine

séance ce qu'ils ont appris. L'intervenante en projet professionnel explique que les élèves veulent apprendre mais sans trop faire d'effort.

«Ce n'est pas parce qu'ils ne veulent pas. Il faut toujours expliquer pourquoi on fait des choses. Ils se sentent vraiment je suis nul peu importe ce que je fais, il faut réapprendre à travailler mais en s'intéressant à quelque chose. Il faut adapter les activités en fonction des personnalités».

À part la méthode d'enseignement, les élèves soulignent la bienveillance des enseignants à leur égard, «ils parlent bien aux élèves». Cette bienveillance se traduit par les encouragements, par les conseils concernant leur projet d'orientation ou leur comportement. Ils prennent le temps de les écouter et de discuter avec eux. D'ailleurs, un enseignant souligne :

«Pour enseigner à ces élèves il faut dès le début de l'année construire une relation de bienveillance, de confiance, qu'il y ait un cadre qui est strict mais pas discriminant d'où le fait que j'ai eu cette tolérance pour les retards. On est là pour progresser, il ne faut pas rajouter du décrochage au décrochage».

Expérience professionnelle, décrochage et absences

Les stages occupent une partie importante de leurs apprentissages dans ce dispositif, tout change, ils ne sont plus en retard, ils sont assidus, ils ne s'ennuient pas. Ils ont l'impression d'apprendre plus de choses et plus rapidement mais ils ont surtout l'impression de servir à quelque chose, d'être capable de réussir contrairement à l'école où ils n'arrivaient pas malgré les efforts fournis. Nous rejoignons Charlot dans sa conclusion que valoriser l'expérience professionnelle permet aux élèves de relativiser leurs difficultés scolaires et de s'inscrire dans une logique nouvelle. Cependant, la référence forte aux métiers, à ses savoirs, à ses activités dans le dispositif ne suffit pas pour remobiliser tous les élèves.

Le point positif de ce dispositif souvent évoqué est la prise de confiance en soi. En effet, après plusieurs échecs vécus durant leur scolarité, ils ont perdu confiance en soi. 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. Ces résultats rejoignent les travaux de Bonnery et Renard (2013) qui montrent que les activités artistiques et culturelles seraient des occasions de sublimation des pulsions qui permettraient d'agir sur la personnalité des élèves en la faisant correspondre mieux aux attentes scolaires.

La majorité d'élèves scolarisés dans le dispositif continue à s'absenter. Dans le dispositif, il y a une certaine tolérance vis-à-vis des absences des élèves, l'objectif étant la diminution des absences et réapprentissage du rythme scolaire. Certains élèves ont du mal à assumer leurs absences en les

minimisant et en les justifiant par des retards le matin et en ne les reconnaissant pas au début de l'après-midi. D'une façon générale, les élèves expliquent leurs absences par la fatigue ou par manque d'intérêt pour cette classe, « j'ai eu une démotivation, je me disais ce que je faisais ne servait à rien et je me suis démotivé au bout d'un moment ». Cependant, ils sont tous d'accord que l'assiduité est la base de la réussite scolaire et ils affirment tous que l'année prochaine s'ils obtiennent une place dans un lycée, ils seront assidus. Ils ne se rendent pas compte que l'absentéisme est un problème récurrent et qu'il ne suffira pas seulement de décider d'être assidu. Le dispositif a aidé quelques élèves à améliorer leur assiduité, même s'il y a toujours des absences, par rapport à l'année précédente, où il y avait un abandon de la scolarité, ils viennent régulièrement en classe. L'enseignant de physique-chimie pense que ce dispositif est bénéfique aux élèves dans la mesure où il leur a permis de se restructurer sur un emploi du temps même si la ponctualité ou l'assiduité est fragile pour certains et qu'il faut être derrière eux :

« Le fait de se confronter à un cadre, de se confronter à des situations d'heures d'écoute par jour, ça peut leur servir professionnellement ou dans la vie ».

Tous les élèves savent décrire un décrocheur mais ils refusent tous de se reconnaître dans ce profil. Un décrocheur selon les élèves est quelqu'un qui a arrêté l'école mais ce n'est plus leur cas ou du moins ça les concernait mais dans le passé, « moi, je n'ai pas du tout abandonné l'école ». C'est comme si se reconnaître dans ce profil serait d'accepter l'échec, en l'occurrence, pour avancer ils ont besoin de croire que le passage dans cette classe a effacé leur passé de décrocheur même si la majorité en a des caractéristiques.

Les résultats nous montrent que, pour que les élèves qui étaient en rupture scolaire puissent reconstituer leur rapport au savoir et apprendre, ils ont besoin d'expériences positives à l'école. Dans ce dispositif, nous avons noté trois facteurs qui ont contribué aux expériences positives des élèves : la méthode d'enseignement, la relation de confiance avec les enseignants particulièrement à travers une relation de bienveillance et les expériences professionnelles.

Rapport à l'orientation et à l'avenir

52 % des élèves de notre enquête viennent après une seconde professionnelle, 32,5 % après la 3e, 7,5 % après un CAP et 2,5 % à l'issue d'une première professionnelle. Tous les élèves sont motivés pour travailler leur projet mais ils ne parviennent pas tous à trouver leur voie. 27 % des élèves qui étaient scolarisés dans ce dispositif ont, soit abandonné au cours de la formation, soit n'ont pas réussi à élaborer un projet professionnel.

Les élèves qui ont fait une seconde professionnelle expliquent leur orientation de l'année précédente par une affectation différente du projet

initial ou par une affectation voulue mais qui n'a pas répondu à leurs attentes. Cependant, la majorité rejette la faute de la non-affectation de l'année en cours sur l'établissement scolaire d'origine même s'ils reconnaissent les problèmes d'absence, de comportement ou de faible niveau scolaire. Le rejet de la responsabilité sur l'établissement scolaire structure leur rapport à l'orientation de l'année précédente et à la non-affectation.

Concernant leur orientation durant l'année de leur scolarisation dans le dispositif, la majorité est satisfaite : « au début j'étais un peu perdue et heureusement qu'il y a eu les stages et qu'on a cherché ce que je pouvais faire ».

Les élèves qui n'ont pas réussi à élaborer un projet professionnel ne savent pas expliquer pourquoi. En général, ces élèves n'étaient pas dans la capacité de se remobiliser souvent à cause des problèmes qui ne sont pas d'ordre scolaire (problèmes familiaux ou sociaux), de leur état psychologique (dépression, comportement) ou des difficultés cognitives.

Le rapport de ces élèves à l'avenir est positif. Ils attendent tous d'avoir une solution et un futur métier qui leur plaît :

« j'espère que je vais avoir une classe, que je vais passer mon bac et faire ce que j'aime », « faire ce que j'aime et faire plaisir aux gens en faisant la pâtisserie ».

Il apparaît que, avoir un projet professionnel réalisable, qui répond à leurs attentes et qui est validé par les stages peut aider les élèves à aboutir à une orientation en formation initiale ou en dehors de l'éducation nationale. Avoir un projet réalisable permet également aux élèves de se projeter dans le futur métier et d'envisager un avenir plus radieux. La théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1982) définit le concept d'« auto-efficacité » comme des croyances des personnes à leurs capacités à mobiliser les connaissances spécifiques et des actions spécifiques pour atteindre un objectif. Le sentiment d'« auto-efficacité » permet à une personne de s'engager plus ou moins facilement dans une activité professionnelle en fonction des attentes et des images de soi que la personne s'est construites auparavant. Si les élèves croient que leur projet professionnel est réalisable, leur sentiment d'auto-efficacité sera plus élevé et influera sur leur persévérance face aux obstacles et sur l'efficacité à s'engager dans des situations susceptibles d'aboutir à un succès.

Rapport au savoir et socialisation familiale

Plusieurs auteurs (Parent & Paquin, 1994 ; Fortin, 2005 ; Blaya, 2011 ; Bruno et al., 2017) affirment que l'entourage est un élément important pour expliquer le décrochage scolaire et soulignent l'importance d'un encadrement familial qui facilite la poursuite des études. Le rapport au savoir des adolescents est influencé par la socialisation familiale. Une structure familiale instable influence négativement les apprentissages en termes de baisse

de motivation et d'intérêt pour les études. La majorité de nos élèves est issue des couches défavorisées (62,5 %), 10 % des couches intermédiaires (techniciens, secrétaires) et seulement 5 % ont des parents diplômés du supérieur. Nous notons que 25 % ont l'un de leurs parents inactifs, sans emploi ou femme au foyer. En analysant les données de l'enquête de 2009 sur le taux de chômage en Europe, Lavrijsen et Nicaise (2015) ont constaté un fort effet de la pauvreté sur les inégalités sociales dans le décrochage scolaire : les enfants issus de parents peu instruits sont plus susceptibles d'abandonner l'école lorsque la pauvreté est élevée. Ce constat est confirmé par notre enquête.

Quand on les interroge sur l'importance de faire des études dans leur famille, tous les élèves soulignent que pour leurs parents l'école occupe une place importante et la possibilité d'avoir un métier. Cependant, leurs ambitions sont moins élevées, ils souhaitent que leurs enfants aient au moins le bac. Les pratiques familiales éducatives se ressemblent, les parents les aidaient à faire leurs devoirs à l'école primaire et certains au collège mais, pour la plupart, l'aide s'est arrêtée au début de collège sûrement parce qu'ils ne possédaient pas les savoirs nécessaires pour y parvenir. Rares sont les parents qui se sont adressés à l'institution scolaire quand leurs enfants ont commencé à avoir des difficultés. D'ailleurs, ils semblent avoir baissé les bras depuis que leurs enfants ont interrompu leur parcours scolaire. Deux familles ont mis en place les cours privés ou dispensés par une association. Durant la scolarisation dans le dispositif, nous avons pu travailler seulement avec un tiers des parents, le reste s'est démobilisé par rapport à la scolarité de leurs enfants, n'y croyant plus ou étant préoccupé par d'autres problématiques (emploi, logement, etc.). Il ne faut pas oublier la sociabilité de quartier qui intervient dans l'échec scolaire (Terrail, 2012), la majorité de nos élèves est issue des quartiers défavorisés. Cependant Terrail (2012) a souligné que le mode d'éducation familiale associé à la sociabilité de quartier n'est pas le facteur principal de l'échec scolaire c'est plutôt la faiblesse, ou la quasi-inexistence, de soutien aux apprentissages à l'extérieur de l'école (Terrail, 2012). Comment peuvent-ils se mobiliser pour l'école alors qu'ils n'ont pas le sentiment d'être soutenus dans leur scolarité par leurs parents et incompris par les enseignants ?

Conclusion

Dans cette étude nous avons proposé d'étudier comment les élèves scolarisés dans un dispositif de remédiation reconstituent leur rapport au savoir et à l'orientation en fonction de leur histoire sociale, personnelle et scolaire. Les résultats ont montré que l'expérience scolaire singulière de chaque adolescent oriente le sens qu'il accorde à l'école et structure son rapport au savoir. Ces élèves n'adhèrent pas aux valeurs et aux attentes

scolaires, leurs parcours scolaire, social et familial rendent difficile leur mobilisation et l'appropriation des savoirs dispensés par l'école. Des itinéraires scolaires irréguliers et le sentiment de ne pas être reconnus par les enseignants les démobilisent dans leur rapport à l'école et au savoir et les empêchent de se projeter au lycée. Charlot (1999) a souligné que l'interruption de la scolarité oblige l'élève à penser son histoire, passée et à venir, sa place dans le monde, ses rapports aux autres, et le conduit à se demander ce qu'il est et ce qu'il va devenir.

Nous avons fait l'hypothèse que le contexte particulier de ce dispositif de remédiation permet aux élèves de reconstituer leur rapport au savoir à travers un programme de remobilisation afin de créer des expériences positives leur permettant de se remotiver pour aboutir à un projet d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, les résultats montrent que la bienveillance en classe, la méthode d'enseignement mettant au cœur des apprentissages la liaison entre les savoirs abstraits et pratiques, l'expérience professionnelle pendant les stages ainsi que d'avoir un projet d'orientation scolaire et professionnelle réalisable permettent aux élèves de créer les expériences positives qui rendent possible le raccrochage scolaire.

Cette étude apporte une contribution enrichissante aux problématiques de décrochage scolaire portant sur les dispositifs de remédiation puisqu'elle montre, d'un côté, l'importance du rapport au savoir dans le processus de raccrochage scolaire, et de l'autre, que le décrochage scolaire est un processus complexe qui peut être amélioré par un dispositif de remédiation mais qui ne peut pas arrêter le cycle. Dans le cadre de notre enquête, tous les élèves ont décrit ce processus long qui les a éloignés des valeurs attendues par l'école. Sept mois passés dans un dispositif de remédiation ne peuvent pas pallier plusieurs années de désengagement et de désinvestissement de la tâche scolaire. Il apparaît que, en raison du chemin compliqué qui conduit un élève à abandonner l'école, il est difficile de développer des programmes pour arrêter le cycle. Ces jeunes éprouvent beaucoup de difficultés à construire une image positive de leur scolarité en raison de leur parcours chaotique. Cependant, le rapport au savoir se décline différemment d'un élève à l'autre, suivant des caractéristiques personnelles, familiales et sociales spécifiques. Les résultats de la recherche mettent en évidence le rôle des principaux contextes dans lesquels l'élève évolue, en l'occurrence, l'école est particulièrement interpellée par sa forme scolaire perçue comme monotone, lourde et rigide, dont certaines pratiques enseignantes ne favorisent pas l'apprentissage. Enfin, la recherche souligne que le rapport au savoir des élèves oriente leur scolarité et leur projet scolaire et professionnel et qu'il trouve l'origine dans l'expérience scolaire antérieure. Nous pensons que l'intégration dans les programmes scolaires des compétences d'autorégulation comme la persévérance de l'effort et quelques stratégies d'apprentissage (élaboration, organisation, répétition,

planification et réglementation) (Meyers, Pignault & Houssemand, 2013) pourrait contribuer à une expérience scolaire plus positive des élèves à risques.

Bibliographie

- BANDURA A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 1982, n° 7, pp. 122-147.
- BAVOUX P. & PUGIN V. *Étude exploratoire sur les jeunes décrocheurs*. Lyon : AFEV, 2012.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996.
- BERNARD P.-Y. Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2011, vol. 44, n° 4, pp. 75-97.
- BERNARD P.-Y. Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public. *Les Cahiers Dynamiques*. 2015, vol.1, n° 63, pp. 34-41.
- BLAYA C. *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, 2010
- BLAYA C., GILLES J.-L., PLUNUS G. & TIECHE-CHRISTINAT C. Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 2011, vol. 39, n° 2, pp. 227-249.
- BLAYA C. & FORTIN L. Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2011, vol. 40, n° 1, pp. 55-85.
- BONNERY S. & RENARD F. Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, 2013, n° 70, pp. 135-150.
- BRUNO F., FELIX C. & SAUJAT F. L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2017, vol. 1, n° 43, pp. 246-271.
- CHARLOT B. *Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos, 1999.
- COSLIN P. Précarité sociale et déscolarisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2012, vol. 41, n° 3.

- FORTIN L., MARCOTTE D., ROYER E. & POTVIN P. Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2005, vol. 8, n° 2, pp. 79-88.
- FORTIN L., POTVIN P., MARCOTTE D. & ROYER E. Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problèmes de comportement au secondaire. In : GILLES J.-L., POTVIN P. & TIECHE C. (Dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, 2012, pp. 59-79.
- GAUBERT E., HENRARD V., ROBERT A. & ROUAUD P. Enquête 2016 auprès de la Génération 2013. Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés. *CEREQ-Bref*, 2017, n° 356, pp. 1-4.
- HUGON M.-A. Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 2010, n° 5, pp. 36-45.
- JANOSZ M. L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 2000, n° 122, pp. 105-127.
- JANOSZ M., BELANGER J., DAGENAIS C., BOWEN J., ABRAMI P., CARTIER S. & TURCOTTE L. Accroître la réussite scolaire en milieux défavorisés : Résultats de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention Agir autrement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, n° 56, pp. 203-212.
- LAVRIJSEN J. & NICAISE I. Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context. *European Education*, 2015, vol. 47, n° 4, pp. 295-310.
- LECOQUE A., FORTIN L. & LESSARD A. Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 2014, vol. 40, n° 1, pp. 11-37.
- MEYERS R., PIGNAULT A. & HUSSEMANN C. The Role of Motivation and Self-regulation in Dropping Out of School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, n° 89, pp. 270-275.
- PAPP (Pôle Académique de la Prospective et de la Performance). *Évolution du nombre de décrochés entre 2011 et 2015*. Paris : Rectorat de Créteil, 2015.
- PARENT G. & PAQUIN A. Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 1994, n° 20, pp. 697-718.
- PERRENOUD P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 2004.

- PREVATT F. & KELLY D. Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 2003, n° 4, pp. 377-395.
- PRETEUR Y., CONSTANS S. & FECHANT H. Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, 2004, n° 10, pp. 119-132.
- ROCHEX J.-Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF, 1995.
- STEVANOVIC B. L'Orientation Scolaire. *Le Télémaque*, 2008, n° 34, pp. 9-22.
- TANON F. *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- TERRAIL J.-P. & BEBI A. Histoire scolaire et histoire familiale des décrocheurs. In : BAUTIER E., TERRAIL J.-P., BRANCA S., BONNERY S., BEBI A. & LESORT B. *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, 2002. Rapport de recherche pour la DPD / MEN, Paris : HAL, pp. 20-36.
- THIBERT R. Le Décrochage Scolaire : Diversité des approches, diversité des dispositifs. *IFE*, 2013, n° 84, pp. 1-28.

Relationship to knowledge and orientation of high school students enrolled in an intervention program of the *Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire*

Abstract: The aim of this article is to study the relationship to knowledge and orientation of high school students who are dropped out of school in a context of returning to school. The survey was carried out among students enrolled during the 2015/2016 and 2016/2017 years in an intervention program of the *Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire* of the Academy of Creteil. The results have shown that these students do not adhere to school values and expectations, their school, social and family background makes it difficult to mobilize and appropriate the knowledge provided by the school. However, caring relationship in the classroom, teaching method, work experience and a feasible orientation project allows students to create the positive experiences that make continuation of studies possible.

Key words: Dropping out of school. Relationship to knowledge. Intervention program. Orientation.

Informe sobre el conocimiento y la orientación de alumnos escolarizados en un dispositivo de Misión de Lucha Contra el Abandono Escolar

Resumen: Este artículo tiene como objetivo estudiar el informe sobre el conocimiento y la orientación de alumnos en abandono en un contexto de reanudación de los estudios. La encuesta se ha realizado con alumnos escolarizados durante los años académicos 2015/2016 y 2016/2017 en un dispositivo de remediación en el marco de la Misión de Lucha de Abandono Escolar de la Academia de Creteil. Los resultados muestran que estos alumnos no se suscriben a los valores y a los objetivos escolares, su trayectoria escolar, social y familiar dificultan la movilización y apropiación de los conocimientos que la escuela imparte. Por el contrario, la indulgencia en clase, el método de enseñanza, la experiencia profesional y un proyecto de orientación realizable permite a los alumnos crear experiencias positivas que hacen posible la reanudación de los estudios escolares.

Palabras claves: Abandono escolar. Informe sobre el conocimiento. Dispositivo de remediación. Orientación.