



**HAL**  
open science

## Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs ?

Florian Asséré

► **To cite this version:**

Florian Asséré. Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs ?. Diversité : ville école intégration, 2019, 194 (1), pp.87-92. 10.3406/diver.2019.8187 . hal-04477571

**HAL Id: hal-04477571**

**<https://hal.science/hal-04477571v1>**

Submitted on 26 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Titre : Accompagner les décrocheurs comme les chômeurs ?**

**Florian Asséré, doctorant en Sciences de l'Éducation au laboratoire ESCOL de l'Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis et ATER à l'Université Lille III en Sciences de l'Éducation.**

**Se multipliant au sein de l'Éducation Nationale, la plupart des dispositifs cherchent à adapter l'encadrement des élèves au problème qui les concernent. L'étude d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire nous montrera comment l'encadrement mis en place emprunte de nombreux traits aux nouvelles politiques sociales qui tendent à responsabiliser individuellement les personnes touchées par un problème social.**

Le plan pauvreté présenté par Emmanuel Macron le 13 septembre 2018 prévoit la création d'un « revenu universel d'activité » qui fondrait en une seule et même prestation des aides sociales, des APL (aide pour le logement) au RSA (revenu de solidarité active). L'allocataire devrait alors signer un contrat d'engagement et de responsabilité en s'inscrivant dans un parcours d'insertion lui interdisant de refuser plus de deux offres d'emplois jugées raisonnables. Cette politique d'activation des personnes sans emplois serait renforcée par une lutte accrue contre le décrochage scolaire en soutenant les dispositifs *ad hoc* et en faisant passer l'obligation de scolarité de 16 à 18 ans.

Les jeunes non qualifiés, au cœur du rapport Schwartz sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes (1981), sont devenus des cibles privilégiées des politiques publiques. La notion de décrochage scolaire obtient pourtant un succès néanmoins assez tardif en France et doit beaucoup aux préoccupations européennes sur le sujet (Bernard, 2011). En 1999, le programme « Nouvelles Chances », de l'Éducation nationale, cherche à prévenir les ruptures dans les parcours de qualification. Il mettra en place la Mission générale d'insertion (MGI), devenue en 2013 Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). La MLDS poursuit deux objectifs, réduire le nombre de sorties prématurées du système éducatif et prendre en charge les jeunes non diplômés âgés de 16 ans et plus, afin de leur faciliter l'accès à une formation professionnalisante. Un décrochage qui, dans une définition large, regroupant les jeunes de 18 à 24 ans sans diplômes touche 450 000 jeunes en 2016 (Bernard, 2017).

Cet accompagnement peut passer soit par l'inscription dans une classe MLDS proposant un parcours dit de « remobilisation », adapté aux jeunes ayant interrompu leur scolarité, soit par un suivi individualisé grâce à une plateforme de soutien et d'appui aux décrocheurs (PSAD) regroupant, à l'échelle d'un district, coordinateurs du dispositif, assistantes sociales, associations locales, éducateurs, élus et parfois entrepreneurs.

Les classes MLDS sont généralement situées dans des lycées professionnels ou polyvalents. Au nombre de 70 dans l'académie de Créteil, elles ont accueilli environ 1800 jeunes durant l'année scolaire 2017-2018<sup>1</sup>. Chaque classe accueille de 25 à 30 jeunes et son effectif peut

---

<sup>1</sup> Il faut néanmoins noter que parmi ces 70 classes, une minorité d'entre elles comprend d'autres fonctions comme l'accueil d'élèves étrangers ou d'élèves en échecs répétés au baccalauréat. Selon la Cour des comptes

varier en fonction des entrées et sorties du dispositif en cours d'année. Elles accueillent un public d'élèves variés, certains n'ayant pas trouvé d'affectation dans un établissement, d'autres ayant été exclus, rappelés par les établissements grâce au logiciel de suivi des élèves ou encore aiguillés ici par un centre d'information et d'orientation (CIO), l'intermédiaire des missions locales ou des assistantes sociales et éducateurs présents dans les plateformes de soutien et d'appui aux décrocheurs. Néanmoins, âgés dans les dispositifs étudiés de 16 à 19 ans, les jeunes accompagnés présentent la caractéristique commune d'être très majoritairement issus de familles à faible capitaux économiques et culturels<sup>2</sup>.

Notre corpus provisoire est constitué de 15 entretiens avec divers acteurs impliqués dans deux dispositifs MLDS (N = 15), 11 entretiens informels<sup>3</sup> avec d'anciens et actuels élèves de ces classes (N=11), 10 observations de cours, d'ateliers et de projets menés par différents acteurs (N = 10), ainsi que d'une observation participante au sein d'un atelier de sociologie que nous avons mis en place dans une classe MLDS<sup>4</sup>. Les deux dispositifs étudiés concernent des lycées professionnels situés en banlieue parisienne au sein de l'académie de Créteil. Les établissements comme les noms ont été anonymisés.

Si de nombreux et divers dispositifs existent au sein de l'institution scolaire, ils sont le plus souvent centrés sur des catégories d'élèves qui posent problème en infléchissant le plus souvent la forme scolaire afin de s'y adapter (Barrère, 2013). C'est le cas du dispositif MLDS qui, centrée sur les décrocheurs, s'écarte de la forme scolaire traditionnelle, tant dans le fond (des discours de ses promoteurs et acteurs) que dans la forme (de l'encadrement concret des jeunes dans le dispositif) Nous verrons en quoi ces modalités d'encadrement peuvent être mises en perspective avec les nouvelles politiques sociales (Castel, 1995) et leur tendance à individualiser les problèmes sociaux tout en responsabilisant les individus aidés auxquels il est exigé de mériter l'aide apportée (Castel & Le Cerf, 1980 ; Castel, 1995 ; Vrancken & Macquet, 2006 ; Dubois, 2007 ; Bodin, 2012 ; Neveu, 2015).

Dans un premier temps, nous verrons comment le dispositif étudié individualise l'encadrement des jeunes décrocheurs. Ensuite, nous montrerons en quoi cette individualisation vise une forme de responsabilisation individuelle de la situation des jeunes en question.

---

(2016), 35000 jeunes ont été intégrés dans ces classes durant l'année 2013-2014 en France. Concernant les plateformes d'appui et de soutien aux décrocheurs, il en existe 30 dans l'académie et 380 en France qui suivent 65000 jeunes.

<sup>2</sup> 48 % des décrocheurs ont un père ouvrier et seuls 5 % un père cadre (INSEE, 2013).

<sup>3</sup> Pour plus d'explication sur ce choix, voir Bruneteaux et Lanzarini (1998) et notre article à paraître (Asséré, 2018).

<sup>4</sup> Les données et les réflexions de l'article sont issues d'un travail de thèse sous la direction de Stéphane Bonnéry, ainsi que d'un mémoire de Master 2 en sociologie encadré par Charles Soulié. L'auteur a travaillé également en tant qu'assistant pédagogique et enseignant vacataire au sein d'un lycée professionnel.

## L'individualisation du rattachement

Le dispositif MLDS, dans le sillon des politiques scolaires contemporaines (Barrère, 2013), cible une catégorie d'élèves auxquels elle propose un parcours individualisé et une pédagogie différenciée.

### Un parcours individualisé

Même lorsque les jeunes sont regroupés dans le dispositif au sein d'une même entité, comme les classes MLDS, leurs parcours peuvent être différenciés. Ils peuvent ainsi intégrer le dispositif à différents moments de l'année. Les deux classes MLDS étudiées proposaient également des parcours adaptés à certains élèves axés soit sur les cours généraux soit sur le travail de socialisation. De la même manière, certains élèves, jugés par les coordinateurs comme les plus facilement scolarisables réintègrent durant l'année un cursus scolaire ordinaire, généralement des formations dispensées au sein des lycées professionnels.

Les jeunes accompagnés disposent d'un suivi individuel dès leur entrée dans en classe MLDS. Qu'ils soient entrés dans le dispositif par initiative personnelle, prise de contact de leur ancien établissement, suivi d'une assistante sociale ou d'un éducateur, ils seront confrontés à un premier entretien au sein d'un réseau Foquale (formation-qualification-emploi) avec des coordinateurs du dispositif MLDS. Les solutions proposées peuvent être multiples, allant du service civique à une formation professionnalisante, en passant par l'inscription dans une classe MLDS. Dans chacun des cas, le jeune accompagné bénéficie d'un suivi individuel même si sa fréquence et sa durée varient selon les situations. Dans le dispositif Jules Vallès, les jeunes inscrits en classe MLDS pouvaient avoir jusqu'à quatre interlocuteurs, le coordinateur du dispositif, un CPE (conseiller principal d'éducation), un AVS (auxiliaire de vie scolaire) et parfois un tuteur choisi par l'intéressé parmi ses enseignants.

### Une pédagogie différenciée

Les recherches menées au sein des classes relais, dispositifs pour décrocheurs du niveau collège, montrent que l'enseignement des disciplines scolaires est en partie substitué à des ateliers et projets visant à travailler sur les compétences sociales de l'élève comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la volonté des jeunes accompagnés (Martin et Bonnéry, 2002 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013 ; Bonnéry & Renard, 2013).

---

#### Encadré 1 : Les emplois du temps des classes MLDS

Emploi du temps de la classe MLDS du lycée Jules Vallès

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8H-8H55		Français	Sociologie	Histoire- Géographie	
8H55-9H50					

10H10-11H05	TRE				
11H10-12H05	Technique de recherche d'emploi et stage	de	Atelier Radio	Relaxation	Théâtre
Déjeuner					
13H30-14H30		PSE			
14H30-15H30	Multimédia	Prévention Santé Environnement	Mathématiques	Connaissance du monde professionnel	
15H35-16H30					
16H30-17H25					

#### Emploi du temps de la classe MLDS du lycée Olympe de Gouges

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8H-8H55					
8H55-9H55	Suivi MLDS	Anglais			
10H10-11H05	Atelier Compétences	Atelier Théâtre	Mathématiques	Culture générale	
11H05-12H05					
Déjeuner					
13H20-14H15	Anglais	Suivi MLDS	Atelier expression		
14H15-15H15					
15H30-16H30	Atelier TRE	Suivi MLDS			
16H30-17H25					

Ces deux emplois du temps correspondent à ceux fixés en milieu d'année 2016-2017. Les élèves disposent d'un faible volume horaire d'enseignement, 22 heures pour le premier

dispositif et 17 pour le second. Les enseignements généraux (français, histoire-géographie, anglais, culture générale) représentent moins de la moitié des cours dispensés. L'anglais est la seule langue étrangère enseignée, et elle n'existe pas dans le dispositif de Jules Vallès. Les enseignements liés aux compétences professionnelles sont favorisés, mais également et surtout les compétences sociales des jeunes. En complément des ateliers présentés ici, en l'occurrence théâtre, radio, relaxation, expression (dans une certaine mesure), les jeunes auront participé, durant les années 2015-2016 et 2016-2017, à ceux de slam, conte, philosophie, rap et court-métrage. De surcroît, selon les coordinateurs et certains encadrants, les ateliers professionnels (Technique de recherche d'emploi et connaissance du monde professionnel) tendent également à travailler sur la confiance en soi. Il s'agit également de travailler sur l'ouverture d'esprit des jeunes notamment à travers une pratique artistique ou sensible du corps. On trouve ainsi des ateliers court-métrage, théâtre, relaxation et expression corporelle.

**« Et que travaille-t-on dans cet atelier d'expression corporelle ?**

*Eh bien, tout un tas de chose. L'encadrante est vachement sympa, elle est assez connue ici, elle fait des vidéos YouTube qui sont pas mal regardées. Bon le contenu des vidéos n'est pas fou mais elle a de bonnes idées. Par exemple l'autre fois, elle prend un élève au hasard, le met au milieu de la salle (dont les tables forment un U). Il devait fermer les yeux et là les autres élèves doivent dire un mot sur lui mais sans être insultants ni méchants. Et bien ça leur a fait vachement de bien d'être dans des logiques positives entre eux. Le gamin était super content. »*  
(Khadija, 38 ans, coordinatrice MLDS à Jules Vallès)

### **Responsabiliser les jeunes accompagnés**

La lutte contre le décrochage scolaire a parfois fait appel à la « main droite » de l'État<sup>5</sup> afin de responsabiliser les jeunes décrocheurs et leur famille avec la loi Ciotti<sup>6</sup> visant à supprimer les allocations familiales des familles dont un enfant serait absentéiste ou encore avec les dispositifs de soutien à la parentalité décrits par Jessica Pothet (2016) associant interventions judiciaires et policières à l'action éducative. Le dispositif MLDS convoque au contraire la « main gauche » de l'État en s'appuyant sur l'institution scolaire mais également, au sein des PSAD, sur les associations locales et assistantes sociales. D'une manière moins évidente, ce dispositif tend pourtant à une même logique de responsabilisation individuelle de la situation scolaire et sociale des jeunes accompagnés.

### **Un décrocheur responsabilisé**

La stigmatisation des décrocheurs a attiré l'attention des chercheurs à plus d'un titre. Certains se sont intéressés à leur carrière scolaire comparable à un « parcours de disqualification symbolique » (Millet & Thin, 2005), d'autres ont vu un effet d'étiquetage

---

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu oppose la « main droite » de l'État, avec ses fonctions régaliennes, à sa « main gauche » et son rôle d'État providence (Bourdieu, 2012).

<sup>6</sup> La loi Ciotti fut néanmoins abrogée le 17 janvier 2013, trois ans après avoir été votée.

déviant dans la séparation créée entre les dispositifs comme les classes-relais et les établissements scolaires<sup>7</sup> (Martin et Bonnéry, 2002) tandis que certains ont vu dans l'attention portée au décrocheur la crainte des classes dangereuses, des « sauvageons<sup>8</sup> » qui pourraient troubler l'ordre social (Geay, 2003).

Le travail pédagogique mis en place dans les dispositifs est finalement moins axé sur les manques de connaissances scolaires que sur les déficiences de la personnalité des jeunes encadrés. On observe ici, sinon une médicalisation (Morel, 2014), au moins une psychologisation de l'échec scolaire. Si cette médicalisation s'observe surtout au niveau primaire, avec la galaxie des *dys* notamment, la psychologisation dont il est question ici vise moins les capacités cognitives des jeunes que leur manière d'être. Il faudrait ainsi travailler sur la confiance en soi, l'ouverture aux autres et la volonté. Cette psychologisation se retrouve aujourd'hui dans les manières de se représenter les inégalités et certains problèmes sociaux dont le chômage vu comme la cause d'un manque d'estime de soi, d'audace et de capacité à se lier à d'autres (Castel & Le Cerf, 1980 ; Vrancken et Macquet, 2006 ; Neveu, 2015) et plus récemment, dans un contexte de montée du développement personnel et de la psychologie positive, d'incapacité à être et à se montrer heureux et positif face à l'avenir (Cabanas & Illouz, 2018).

*« Comment arriver à leur montrer qu'il y a d'autres métiers possibles ? Où il y a plus de places. Le champ des possibles, ouvrir leur esprit. En fait, leurs représentations c'est les métiers des copains, des grands frères, leurs papa-maman. »* (Lauryne, 35 ans, coordinatrice MLDS du lycée Olympe de Gouges)

### Une aide contractualisée

Cette responsabilisation individuelle des problèmes sociaux va de pair avec la contractualisation (ou « conditionnalisation ») des aides sociales visant à exiger de l'individu aidé de fournir les preuves de sa démarche d'insertion. C'est le cas notamment des politiques dites d'activation des chômeurs visant à s'assurer de l'implication des chômeurs dans leur recherche d'emploi, notamment par un système de sanction en cas de refus répétés d'offres d'emplois considérées comme adaptées au profil du chômeur (Fretel, 2018.)

Cette contractualisation prend plusieurs formes dans les dispositifs. Tout d'abord, les places vacantes sont limitées dans ces structures et l'entrée n'y est pas toujours aisée. Les jeunes peuvent ainsi passer une série d'entretiens au cours desquels ils doivent s'engager, parfois sous forme de contrat, à répondre aux attentes du dispositif. Ensuite, les élèves peuvent également réintégrer des filières ordinaires durant l'année en cours ou l'année suivante, souhaits pour lesquels l'appui du coordinateur pourra être utile, voire nécessaire. À la manière de l'intervenant social qui est ainsi érigé en juge de la légitimité de la demande et accorde ou non la prestation financière en fonction de cette évaluation (Castel & Haroche,

---

<sup>7</sup> A destination des collégiens, ces dispositifs accueillent temporairement des élèves en voie de déscolarisation.

<sup>8</sup> Expression utilisée par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement.

2001), une coordinatrice du dispositif se montre parfois mal à l'aise avec cette forme de « *magistrature morale* » exercée sur les jeunes accompagnés :

*« Une fois, j'ai eu une gamine qui était là. Elle ne voulait absolument pas s'inscrire en MLDS. Elle voulait trouver un lycée professionnel, elle n'avait pas eu son affectation. Eh bien la gamine elle est venue 7 fois ! 7 fois ! Pour me le dire. Moi je me suis dit faut pas le prendre personnellement et elle m'a touchée, alors j'ai fait les choses pour qu'elle trouve une affectation. Mais si un autre ne me touche pas ? Qui on est pour juger de ces gamins-là ? Pour choisir de donner sa chance à l'un et pas à l'autre. »* (Khadija, 38 ans, coordinatrice MLDS à Jules Vallès)

Si, à la manière de l'élève dont parle Khadija, certains jeunes accompagnés essayent, au cours de l'année, voire comme ici avant même leur scolarisation en classe MLDS, de regagner une place dans les filières ordinaires, ils peuvent néanmoins chercher à intégrer les dispositifs. Une inscription qui pourra leur permettre d'obtenir une éventuelle formation, de faciliter leur reprise d'études ou simplement de s'occuper et se défendre d'être inactifs.

Répondant difficilement aux exigences des dispositifs et n'en comprenant pas souvent les enjeux, ils n'ont d'autres choix, comme le bénéficiaire d'aide chez Castel (1995), de construire un récit auto-justificateur impliquant des difficultés scolaires insurmontables ou des difficultés sociales empêchant leur implication. En « touchant » le coordinateur, ils peuvent s'assurer de son soutien, mais valident ainsi les représentations misérabilistes sur les décrocheurs.

### **Conclusion**

Le dispositif MLDS tend ainsi, par un travail centré sur la confiance, l'ouverture d'esprit et la volonté de l'individu accompagné, à faire de la psychologie de ce dernier la cause de sa situation défavorable. L'individu accompagné doit alors remettre en question sa socialisation et faire preuve d'une bonne volonté nécessaire à l'inscription dans le dispositif ou sa réintégration dans une filière ordinaire. Malgré sa bienveillance affichée, cet encadrement nous semble ainsi tout à fait cohérent avec les évolutions des politiques sociales et du regard porté sur leurs bénéficiaires qui tendent à imputer à l'individu aidé la cause de son malheur.

### **Bibliographie**

Asséré F., (2018), « Travailler sur la socialisation des jeunes dans un dispositif de seconde : le sens de leurs réticences », *Formation Emploi*, N°143 (à paraître).

Barrère A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°36, pp. 95-116.

Bernard P.-Y. (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.



Bernard P.-Y. (2017), *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives*, Paris, Cnesco, 76 p.

Bodin R. (2012), « Rationalisation de l'action sociale et naturalisation des inégalités », in Bodin R., *Les métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute, pp. 103-114.

Bonnéry S. & Renard, F. (2013), « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour », *Lien social et Politiques*, n° 70, pp. 135-150.

Bourdieu P. (2012), *Sur l'Etat. Cours au Collège de France 1989-1992*, Paris, Seuil et Raisons d'agir, 672 p.

Bruneteaux P. & Lanzarini C. (1998), « Les entretiens informels », *Sociétés contemporaines*, vol.° 30, n° 1, pp. 157-180.

Castel R. & Le Cerf J.-F (1980), « Le phénomène «'psy' et la société française », *Le Débat*, n° 1, pp. 32-45.

Castel R., Haroche C. (2001), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard.

Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard, « L'espace du politique », 490 p.

Cour des comptes (2016), *Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire*, Cour des comptes.

Dubois V. (2007), « État social actif et contrôle des chômeurs : un tournant rigoriste entre tendances européennes et logiques nationales », *Politique européenne*, n° 21, pp. 73-95.

Fretel, A., Touchelay, B. & Zune, M. (2018). Éditorial. Contrôler les chômeurs : une histoire qui se répète (forte de ses croyances et à l'abri des réalités). *Revue Française de Socio-Économie*, 20,(1), pp. 9-25.

Geay B. (2003), « Du 'cancer' au 'sauvageon' : Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion' et de 'tolérance zéro' », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.° 149, n° 4, p. 21-31.

Henri-Panabière G., Renard F. & Thin D. (2013), « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 183, pp. 71-82.

Illouz E., Cabanas E. et Joly F. (2018), *Happycratie: comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*, Paris, Premier Parallèle.

Insee, *France, portrait social 2013*, Insee, 2013.

Kherroubi M., Millet M. & Thin D. (2015), *Désordre scolaire : l'école, les familles et les dispositifs relais*, Pétra, « Éducation, art du possible », Paris, 336 p.

Martin E. & Bonnéry S. (2002), *Les classes relais : Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 212 p.

Millet M., Thin D. et Al. (2005), *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France.

Morel S. (2014), *La Médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La dispute, « L'enjeu scolaire », 210 p.

Neveu É. (2015), *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La Découverte, 128 p.

Pothen J. (2016), « Des parents 'défaillants' », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n °214, pp. 66-79.

Schwartz B., *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. 1981 : Naissance de l'insertion*, Apogée, Rennes, 2007 (1<sup>re</sup> éd. La Documentation française, 1981).

Vrancken D. et Macquet C., 2006, *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ?*, Paris, Belin, coll. « Perspectives sociologiques ».